

Perspectiva de género en la formación de maestras y maestros de Educación Física

Gender perspective in the training of Physical Education teachers

*Teresa Lleixà, *Susanna Soler, *, ** Pedrona Serra

*Universidad de Barcelona (España), **Universidad de las Islas Baleares (España)

Resumen. La formación del futuro profesorado de educación física en perspectiva de género, tal y como recoge la literatura y las normativas actuales, es una necesidad y un requisito para el desarrollo de una escuela, una actividad deportiva, y una sociedad en que se transformen los modelos y relaciones tradicionales de género y todo lo que conllevan. En este sentido, incorporar la reflexión crítica y dotar de herramientas para el cambio es una tarea ineludible para los centros universitarios de formación docente. No obstante, en la formación del profesorado, o en la formación en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (CAFD), son comunes los sentimientos de rechazo e incomodidad por parte del profesorado universitario ante los temas de género. Para poder ayudar a la superación de estas barreras, en el presente artículo presentamos un enfoque pedagógico para incorporar la perspectiva de género en la formación de maestras y maestros de educación física, así como una propuesta de situaciones de aprendizaje aplicables a esta formación.

Palabras clave: formación del profesorado, perspectiva de género, materiales didácticos, educación física, coeducación.

Abstract. As reflected in the literature and current regulations, the training of future physical education teachers on gender perspective is a necessity and a requirement in schools, sports activities, and society. This is essential for the transformation of traditional gender models and relationships, as well as for everything they entail. Therefore, incorporating critical reflection and providing tools for variations should be a mandatory task for teacher-training-focused universities. However, in physical education teacher training, or in Physical Activity and Sports Science education, feelings of rejection and discomfort in relation to gender issues are common among university professors. In order to help teachers overcome these barriers and have tools to develop a gender-sensitive teaching, in this article we present a pedagogical approach to incorporate gender perspective in the training of physical education teachers, as well as a proposal of learning situations that can be applied to this training.

Key Words: teacher training, gender perspective, physical education, teaching materials, coeducation.

Introducción

A pesar de todos los cambios educativos que se han sucedido a lo largo de las últimas décadas del s. XX y a inicios del s. XXI, la educación física continúa siendo una disciplina que refleja y reproduce situaciones de discriminación por razón de género (Devís, Fuentes, & Sparkes, 2005; Fernández-García et al., 2010; García Monge & Martínez Álvarez, 2000; Larsson, Fagrell & Redelius, 2009; Sánchez-Hernández, Martos-García, & Soler, 2018; Scraton, 2013; Vilanova & Soler, 2012). No obstante, la educación física puede ser también un espacio idóneo para abordar el cambio de los modelos y relaciones tradicionales de género (Martínez Álvarez, García Monge, & Bores, 2014; Sánchez-Hernández et al., 2018; Soler, 2009; Vizcarra & Peiró, 2018).

Para que nuestra disciplina sea una herramienta de cambio es clave el papel de los maestros y maestras de educación física. La reflexión crítica sobre las propias creencias y la actuación cotidiana, que configuran nuestro currículum oculto, resulta imprescindible para evitar la reproducción del sistema hegemónico de género e impulsar el cambio, tal y como proponen diversos trabajos (López-Pastor, 2012; Martínez Álvarez, García Monge, & Bores, 2014; McCaughy, 2006; Oliver & Kirk, 2015). La formación de profesorado, entonces, debe promover esta reflexión crítica y abordar de forma específica la perspectiva de género (Donoso & Velasco, 2013; Felis-Anaya, Martos-García, & Devís-Devís, 2017; Rifà, 2018; Tinning, 2017).

Si tomamos como referencia la legislación actual, la for-

mación de maestras y maestros de educación física debe garantizar la adquisición de competencias necesarias para asegurar la igualdad de género y equidad en sus clases (ORDEN ECI/3857/2007). Adoptando una perspectiva más ambiciosa del proceso educativo, nos atrevemos a afirmar que dichas competencias deben servir para educar a personas capaces de desarrollar la igualdad de género en el ámbito de la actividad física y deportiva, en particular, y de la sociedad, en general.

Una aproximación a las leyes, estudios y directrices sobre la perspectiva de género en la Universidad y en la formación de profesorado sirve para contextualizar el tema. Con respecto a la Universidad, la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, establece la prevención de conductas discriminatorias e impulsa políticas activas para hacer efectivo el principio de igualdad. En el capítulo segundo de esta ley, sobre la acción administrativa para la igualdad, concretamente en el artículo 24, sobre la integración del principio de igualdad en la política de educación, adjudica a las Administraciones educativas el poder de desarrollar actuaciones dirigidas a: atender en los currículos de todas las etapas educativas al principio de igualdad entre mujeres y hombres; integrar el estudio y aplicar el principio de igualdad en los cursos y programas para la formación inicial y permanente del profesorado; eliminar y rechazar cualquier comportamiento y contenido sexista; y, eliminar los estereotipos que supongan una discriminación entre mujeres y hombres. Así mismo, en su artículo 25, que se refiere al ámbito de la educación superior, establece que las Administraciones públicas, «fomentarán la enseñanza y la investigación sobre el significado y alcance de la igualdad entre mujeres y hombres» y, concretamente, insta a «la inclusión, en los planes de estudio en que proceda, de enseñan-

zas en materia de igualdad entre mujeres y hombres» (Ley Orgánica 3/2007, p. 12616).

La formación en género en educación superior responde a la necesidad de «dotar al alumnado de un marco interpretativo de la realidad que encaja con mayores elementos de justicia social y construye un mundo más equitativo y humano» (Donoso-Vázquez, 2013, p.84). Requiere considerar el sexo y el género como variables de análisis y explicativas, así como identificar las causas y consecuencias de la desigualdad de género para poder combatirla (AQU, 2018).

En las titulaciones dirigidas a la formación del profesorado, la incorporación de la perspectiva de género es una de las mejores formas para avanzar hacia un modelo de escuela coeducativa (Instituto de la Mujer, 2008). Las propuestas que hallamos en este sentido apuntan hacia el trabajo coordinado de los diferentes agentes y el tratamiento transversal en las distintas materias (Vizcarra, Nuño, Lasarte, Aristizabal & Álvarez, 2015), con atención especial a que ese tratamiento transversal sea explícito y no quede diluido y exento de responsabilidades (Anguita, 2011; Serra et al., 2016, 2018), o bien desde algunas asignaturas como se recoge en Rifà (2018) en formación de maestros y maestras de educación primaria o en Soler (2004) en los estudios de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (CAFD).

Díez-Ros et al. (2016), por su parte, analizan las guías docentes de las asignaturas de «Didácticas» y proponen un instrumento para incorporar la perspectiva de género en los procesos de elaboración de estas guías con tres ejes: uso del lenguaje inclusivo respecto al género, paridad de género en las autorías de la bibliografía y recursos propuestos; consideración de aportaciones de las mujeres en contenidos y/o contenidos coeducativos. Gómez-Jarabo (2017) añade, como necesaria, la formación en convivencia entre sexos, gestión de conflictos y violencia.

En relación con el profesorado de educación física, encontramos estudios contextualizados en las Facultades de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte y no tanto en los Grados de Maestro/a. De esta manera, Serra et al. (2018) analizan los currículos de los grados de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (CAFD) para explorar la construcción de las relaciones de género en este ámbito. Concluyen que, sin un mayor compromiso crítico con el conocimiento de la perspectiva de género, los grados de CAFD seguirán reproduciendo las relaciones de género tradicionales (Serra et al., 2016, 2018). Ante esta necesidad, proponen diferentes actuaciones dirigidas al profesorado universitario de CAFD o al conjunto de la institución educativa para impulsar el cambio (Serra, Soler & Vilanova, 2018). Camacho-Miñano y Girela-Rejón (2018), por su parte, evalúan una propuesta formativa sobre género en CAFD, concluyendo en la necesidad de una enseñanza obligatoria sobre género en estos estudios. Una formación que, cuando se imparte, se realiza casi siempre en asignaturas optativas o junto a otros aspectos vinculados a la diversidad cultural, tal y como se describe en la propuesta desarrollada por Soler (2004).

En el presente artículo presentamos un enfoque pedagógico para incorporar la perspectiva de género en la formación de maestras y maestros de educación física, así como una propuesta de situaciones de aprendizaje aplicables en esta formación.

1.- Sensibilización hacia la igualdad de género y la coeducación

En muchos contextos existe la creencia de que la discriminación por razón de género no es un problema que afecte a la época actual. En el currículum de educación física de la LOGSE de 1991, por ejemplo, se indicaba explícitamente que había que evitar cualquier discriminación por razón de sexo, en contra de los estereotipos sociales vigentes en aquella época que asociaban movimientos expresivos y rítmicos a la educación de las niñas y elementos de fuerza, agresividad y competitividad a la educación de los niños (Real Decreto 1006/1991). Sin embargo, en los currículos de las posteriores leyes educativas, LOE y LOMCE (Real Decreto 1513/2006 y Real Decreto 126/2014), no se hace mención a esta cuestión, como si fuera una problemática ya superada.

Varios estudios indican, no obstante, que en la educación física escolar sigue habiendo una reproducción de modelos tradicionales de género y de desigualdad en las relaciones entre niñas y niños. Maestras y maestros reproducen modelos de masculinidad y femineidad hegemónicas y perpetúan la hegemonía masculina en las prácticas de actividad física y deportivas que han ido construyendo y acumulando desde sus propias experiencias escolares (Brown, 2005). Esta situación de continuidad más que de cambio sólo puede ser quebrantada rompiendo con ideas preconcebidas e interiorizadas, o como indica Brown (2005, p.20): «*forcing the boundaries of what people perceive as gender inconceivable, improbable and acceptable in PE and school sport until the inconceivable becomes the acceptable*».

El currículum oculto juega, en esta reproducción de modelos, un papel crucial (Vázquez & Alvarez, 1990). Vilanova & Soler (2012) indican que «gestos, miradas, tonos de voz, silencio, comentarios, omisiones, actitud corporal, forma de vestir» (p.76) transmiten un mensaje mucho más potente que el currículum explícito. Así mismo, las interacciones entre profesorado y niños y niñas son, también, diferentes y desiguales (Verscheure & Amade-Escort, 2007; Soler, 2008). Por otro lado, Devís, Fuentes & Sparkes (2005) realizan una revisión sobre el currículum oculto en educación física, en relación con las identidades de género. Identifican los siguientes temas: expectativas diferenciadas del profesorado; identificación de comportamientos en el alumnado con sesgo de género; prácticas hegemónicas tradicionalmente masculinas; etiquetas al alumnado femenino y masculino; dominio de los chicos en las interacciones; atención más dirigida a chicos que a chicas; utilización de imágenes estereotipadas; y lenguaje sexista.

El currículum oculto en la perspectiva de género adopta nuevas dimensiones en el estudio de Larsson, Fagrell & Redelius (2009) quienes examinan el carácter heteronormativo de los discursos y prácticas en la enseñanza de la educación física. Observan que el profesorado es consciente de un cierto predominio masculino en las clases, pero lo encuentra normal. Es algo que debe ser manejado, pero no desafiado. El profesorado considera que los estereotipos de género, particularmente las ideas relacionadas con los aspectos físicos y la corporeidad, reflejan la realidad de niños y niñas. Este estudio ve en estas interpretaciones un doble peligro. Por un

lado, el alumnado se adhiere a estas mismas ideas tradicionales y, por otro lado, esta percepción de niños y niñas como dos grupos homogéneos y opuestos constituye una vía de reproducción de imágenes de heterosexualidad.

La verdadera razón de ser de los estudios a los que nos hemos referido no es otra que la de hacer visibles aspectos que pasan desapercibidos y que son motor de reproducción de desigualdades. En palabras de Devís, Fuentes & Sparkes (2005, p.83) «hacer visible lo que se encuentra oculto resulta fundamental para elevar a la conciencia colectiva, especialmente a la de la comunidad educativa, las discriminaciones y los problemas ligados al género y a la sexualidad en las clases de educación física».

No obstante, en la formación de profesorado, o en la formación en CAFD, son comunes los sentimientos de rechazo e incomodidad por parte del profesorado ante los temas de género. El «miedo al feminismo» (Weiner, 2000), la «ceguera en materia de género» (Donoso & Velasco, 2013), o el «espejismo de la igualdad» (Valcárcel, 2008), son algunas de las ideas que emergen ante los planteamientos de formación en perspectiva de género en la universidad. Para poder ayudar al profesorado a superar estas barreras y a disponer de herramientas para desarrollar una docencia sensible al género, a continuación se describen una serie de pautas para poder incorporar la perspectiva de género en nuestro día a día.

2.-Pautas para unas prácticas educativas -currículos, programaciones, tareas didácticas- desde una perspectiva de género

Las universidades en que se forman maestros y maestras han optado por un enfoque restrictivo de la perspectiva de género introduciendo asignaturas específicas de género, en muchos casos optativas, que proporcionan una formación de calidad en este tema, pero que conviven con un currículum que continua sin desarrollar ni la sensibilidad ni la competencia de género (Verge & Cabruja, 2017; Serra et al., 2016). Se sugieren a continuación algunas pautas que pueden contribuir a que las asignaturas vinculadas a la didáctica de la educación física resulten más próximas a dicha sensibilidad.

- *Propuesta de objetivos y competencias en base a valores que eviten la discriminación por sexo-género.*

Las guías docentes deben asegurar la presencia de las competencias vinculadas con la igualdad de género, los derechos humanos y con los valores propios de una cultura de la paz y de valores democráticos. Es decir, desarrollar hábitos de excelencia y calidad en el ejercicio profesional aplicando los derechos fundamentales y los principios de igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres. En el siguiente apartado de este artículo se propone una competencia dirigida a la igualdad de género en la formación de maestros y maestras de educación física.

- *Diseño de los contenidos curriculares que aseguren un modelo coeducativo y en base a una pedagogía crítica.*

No solo es preciso que en la propuesta de competencias y objetivos de la asignatura se recoja la no discriminación por razones de género, sino que es necesario garantizar la

presencia de contenidos que aborden de forma específica la perspectiva de género en el plan docente. Para ello, se propone el diseño de una asignatura específica troncal que permita que todo el alumnado reciba la formación necesaria. En caso que el desarrollo del plan docente no incluya una asignatura específica troncal, y aunque exista una asignatura optativa al respecto, resultará de especial relevancia la incorporación del contenido en perspectiva de género en cada una de las asignaturas del grado, de modo que todo el alumnado tenga un mínimo de formación en perspectiva de género.

- *Elaboración y utilización de materiales didácticos que adopten la perspectiva de género.*

Los materiales didácticos utilizados en Educación Física pueden contribuir a la reproducción de los estereotipos de género, condicionando a las niñas y a los niños a ciertas prácticas deportivas, así como adoptar ciertos comportamientos vinculados con los roles tradicionales de género (Táboas-Pais & Rey-Cao, 2012). La elaboración y la utilización de materiales didácticos que adopten la perspectiva de género asegurará romper con los roles y los estereotipos. Pero también implica utilizar materiales que permitan analizar críticamente iniciativas que se llevan a cabo en la educación física escolar para tratar de contrarrestar las prácticas dominadas por la masculinidad hegemónica en la línea de las propuestas de Vizcarra & Peiró (2018). Una experiencia basada en este tipo de análisis reflexivo puede hallarse también en Cortés, Astraín & Barbero (1996).

- *Garantía de la participación equitativa en las actividades de aprendizaje con una utilización equilibrada del espacio y el material.*

Diversos estudios ponen de manifiesto que aspectos organizativos, como pueden ser la ocupación del espacio o la utilización del material en las clases de educación física, resultan a menudo desiguales en función del género, constituyendo factores reproductivos del rol masculino dominante en la sociedad (Bonal, 1998; Rodríguez-Navarro, García-Monge & Rubio-Campos, 2015; Subirats & Tomé, 2007). Por ejemplo, es más habitual que espacios centrales se vean mayoritariamente ocupados por los chicos, en tanto que espacios periféricos queden relegados a las chicas. Sensibilizar sobre estas cuestiones y disponer de recursos para transformarlos debería ser un requisito en la formación de maestros y maestras.

- *Formación para la convivencia entre sexos y la transformación de los modelos y relaciones tradicionales de género.*

La formación para la convivencia de sexos suele estar ausente en la formación del profesorado (Gómez-Jarabo & Sánchez Delgado, 2017) así como la formación para la puesta en práctica de acciones que favorezcan el cambio (Serra et al., 2018). En particular, quienes serán maestros y maestras de educación física deberían disponer de herramientas para la resolución de conflictos, la utilización de métodos cooperativos (Sánchez-Hernández et al., 2018), así como metodologías dirigidas al respeto a la diversidad (Rocu, 2019), y a la prevención de la violencia de género y el acoso (Rifà, 2018).

- *Utilización de lenguaje no sexista.*

Lledó (1992) afirma que el lenguaje no es sólo un reflejo

de la realidad, sino que también contribuye a la construcción del pensamiento, de modo que la utilización sistemática del género masculino como presunto genérico contribuye a falsear la realidad (Lledó, 1992). Entendemos como *androcentrismo lingüístico* aquellas formas que ocultan o invisibilizan a las mujeres en la lengua y por *sexismo lingüístico*, aquellas actitudes caracterizadas fundamentalmente por el menosprecio y desvalorización, por exceso o por defecto, de lo que hacen o son las mujeres. Por ello debemos tener en cuenta qué tipo de lenguaje se utiliza en las prácticas docentes, pues el uso o no de formas sexistas y/o androcéntricas de la lengua pueden contribuir a la reproducir o romper los roles tradicionales de género. Los trabajos de Lledó (1992; 2009) son especialmente elocuentes para mostrar la necesidad y la forma de visibilizar el colectivo femenino.

· *Reflexión sobre las propias creencias y estereotipos de género.*

López-Pastor et al. (2004) consideran necesario que el futuro profesorado pueda reflexionar y analizar sus propias experiencias, pues podrá revisar y reconstruir sus creencias, discursos y pensamientos hacia la educación física.

3.- Diseñando una competencia dirigida a la perspectiva de género en la formación de maestras y maestros de educación física.

Aunque hay voces que han reclamado asignaturas troncales y obligatorias sobre perspectiva de género en los grados de formación del profesorado (Gomez-Jarabo, 2018; Vizcarra et al. 2015) solo existen en algunas facultades y suelen ser optativas, como ya se ha señalado anteriormente. Por ello, en caso que no se aborde desde una asignatura obligatoria, resulta tan necesario tratar esta temática a nivel transversal. La Didáctica de la Educación Física o las asignaturas de Mención de Educación Física deben incorporar objetivos y contenidos que permitan desarrollar una competencia dirigida a la perspectiva de género y a la coeducación. Con esta

finalidad, a partir de investigaciones y guías previas a continuación se presentan los elementos que podrían caracterizar una competencia orientada a la perspectiva de género adaptada a nuestra área de conocimiento.

4.- Propuestas formativas

A continuación, se exponen dos propuestas formativas llevadas a cabo con alumnado de magisterio. La primera se ha implementado en la asignatura troncal de segundo curso, *Didáctica de la Educación Física*, cuyo alumnado pertenece a todas las especialidades (primaria, musical, inglés y educación física). La segunda experiencia está vinculada con la asignatura de cuarto curso, mención de Educación Física, *Juegos y Deportes Alternativos*, de modo que en esta ocasión el alumnado será especialista en educación física. En cada una de las asignaturas se aborda la perspectiva de género de acuerdo con el perfil y bagaje de cada colectivo.

4.1. Experiencia 1: Asignatura troncal Didáctica de la Educación Física

El alumnado que cursa esta asignatura es muy diverso, así como sus vivencias, experiencias previas e interés hacia la educación física. Cabe desatacar, sin embargo, que la mayoría son chicas (Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 2019), y que una gran parte de este alumnado, ya sean chicos o chicas, expresa que «no vale» para la educación física, o que no quiere vivenciar de nuevo situaciones que les fueron incómodas o negativas (López-Pastor et al., 2004; Spencer-Cavaliere & Rintoul, 2012). Ante esta situación, la profesora se planteó trabajar con las vivencias del alumnado, con el fin de «hacer las paces» con la Educación Física, y realizar otro tipo de Educación Física, con mejores experiencias y próxima a sus gustos e intereses.

En la experiencia que aquí se expone, la perspectiva de género no estaba detallada de forma explícita en la guía docente, en la que no constaba ningún objetivo, contenido ni actividad de evaluación en perspectiva de género. Fue voluntad de la profesora incorporar la temática de forma transversal, y también, de forma específica, en el proceso de enseñanza-aprendizaje del futuro profesorado. También cabe destacar que el alumnado, que cursaba el segundo cuatrimestre del segundo curso, establecía contacto por primera vez con la coeducación.

En este contexto, el planteamiento de la asignatura es incorporar la perspectiva de género de forma específica (con actividades concretas), pero al mismo tiempo transversalmente (de forma continuada en el día a día). Es decir, la profesora que la imparte cuida en todo momento el uso del lenguaje; selecciona el contenido de las sesiones prácticas incorporando multitud de actividades deportivas y juegos basados en la diversidad de habilidades motrices y capacidades básicas, evitando el tradicional androcentrismo presente en la educación física; utiliza metodología inclusivas y reflexivas; y, selecciona el material didáctico cuidando las imágenes y los ejemplos.

Competencias

1. Abordar los derechos fundamentales y los principios de igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres.

Tabla 1.-

Descriptor y resultados de aprendizaje de una competencia dirigida a la perspectiva de género en la formación de maestras y maestros de educación física

Competencia	<ul style="list-style-type: none"> Organizar la docencia de la educación física incorporando la perspectiva de género en la programación, la intervención didáctica y la evaluación.
Descriptor	<ul style="list-style-type: none"> Análisis de currículum y la programación de educación física con perspectiva de género. Estrategias metodológicas no sexistas. Eliminación de prejuicios, estereotipos y roles en función del sexo. Integración de la contribución de las mujeres a la práctica y la actividad física y deportiva. Prevención de la violencia contra las mujeres. Uso no sexista del lenguaje. Interpretación de los resultados de aprendizaje del alumnado con perspectiva de género. Reflexión sobre las propias creencias y estereotipos de género. Promoción de la reflexión crítica ante las desigualdades y discriminaciones por razón de género en relación a los ideales corporales, la actividad física y el deporte.
Resultados de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> Identificar las discriminaciones presentes en el currículum oculto y en el currículum formal de educación física. Diseñar programaciones inclusivas que atiendan a la diversidad del alumnado y promuevan la coeducación. Utilizar recursos y alternativas no sexistas en la organización de la docencia. Identificar los estereotipos de género en la actividad física y deportiva así como los factores que los perpetúan. Utilizar imágenes y ejemplos de mujeres en la práctica de la actividad física, evitando sesgos sexistas. Utilizar modelos de convivencia basados en el respeto, así como métodos no violentos para la resolución de conflictos. Utilizar el lenguaje de forma inclusiva y no sexista. Proponer actividades de evaluación teniendo en cuenta la superación de desigualdades de género. Desarrollar actividades y propuestas que favorezcan la sensibilización y transformación de los modelos y relaciones tradicionales de género en y a través de la Educación Física. Saber acompañar alumnas o alumnos del colectivo LGTBI.

Fuente: Elaboración propia

2. Organizar la docencia de la educación física incorporando la perspectiva de género en la programación, la intervención didáctica y la evaluación.

Objetivos específicos

1. Experimentar sensaciones positivas con el contenido de educación física con el fin de poner en valor educativo la EF.

2. Sensibilizarse sobre las desigualdades de género y el significado e importancia de la coeducación.

3. Disponer de recursos para evitar las situaciones de exclusión y discriminación por razón de género en su práctica docente

4. Romper con los estereotipos de género del alumnado existentes en relación con la actividad física y el deporte

Intervención docente

A lo largo de la asignatura se proponen tres sesiones específicas para abordar desde la pedagogía crítica la perspectiva de género. En este sentido, se inicia la primera sesión haciendo hincapié en aquellos conceptos relacionados con la temática. El alumnado construye una nube de conceptos e intenta definir términos como: género, sexo, equidad, igualdad, efecto pigmalión, coeducación, curriculum oculto, estereotipos, prejuicios, diversidad, discriminación, feminismo, machismo, sexismo, androcentrismo, empoderamiento, identidad de género; LGBTI; techo de cristal; etc.

A partir de estos conceptos se desarrolla una exposición teórica, conjuntando aspectos abordados desde otras asignaturas vinculadas a la sociología, la psicología o la historia y se realiza una primera práctica en el aula con la que se puede iniciar un debate. La actividad consiste en trabajar por grupos reducidos (4 o 5 personas) que deben buscar los datos estadísticos de la práctica deportiva de niños y niñas en edad escolar (de 6 a 12 años). A partir de aquí, se abordan las definiciones que en un primer momento se han desarrollado y se reflexiona sobre hasta qué punto se han superado ya, o no, los modelos tradicionales de género, y de qué modo se reproducen en el día a día mediante múltiples mecanismos inconscientes (juguetes, publicidad, referentes adultos, lenguaje, etc.).

El lenguaje es la siguiente herramienta a abordar. El punto de partida son los conceptos de androcentrismo y sexismo lingüístico. Se realiza una actividad reflexiva grupal a partir de la siguiente frase «*Pérez tenía un hermano. El hermano de Pérez murió. Sin embargo, el hombre que murió, nunca tuvo un hermano*». Con ello puede llegarse a la conclusión de que el lenguaje forma el pensamiento, lo limita y reproduce la sociedad. Con el fin de romper con el lenguaje masculino genérico, se dan una serie de pautas para incorporar el lenguaje neutro o dual en la expresión escrita o verbal.

Se plantea, a continuación, una tarea grupal que consiste en analizar aquellos materiales didácticos diseñados para la asignatura (diario de prácticas, apuntes de clase, diseño de actividades prácticas, etc.) subrayando con diferentes colores las expresiones con masculino genérico (por ejemplo: niños, profesores, padres), femenino genérico, palabras neutras (por ejemplo: profesorado, alumnado, docente, familias) y formas duales (por ejemplo: niños y niñas, o profesores/as). Tras el análisis, deben hacer una propuesta de mejo-

ra del lenguaje para que todas y todos se sientan visibles. No se trata tan sólo de erradicar las expresiones claramente sexistas y discriminatorias aún presentes en el argot y la cultura deportiva tradicional, sino de ser conscientes también de que el lenguaje refleja y al mismo tiempo crea el pensamiento

El uso de un lenguaje no sexista, o visibilizador, no obstante, despierta opiniones muy diversas. En la mayoría de ocasiones, no se considera necesario. Se debe mostrar, entonces, la utilidad de un lenguaje visibilizador. Haciendo referencia al colectivo femenino, por ejemplo, se pueden: crear imágenes que probablemente no están muy extendidas en el imaginario común, como por ejemplo «Curso para árbitros y árbitras»; evidenciar situaciones de desigualdad, ya que afirmaciones como «los jugadores de fútbol cobran mucho» no son del todo ciertas si se añade a «las jugadoras»; y también mostrar el androcentrismo presente en nuestro pensamiento, ya que expresiones como «el deporte facilita la integración de los inmigrantes», cabe preguntarse si son también válidas para las chicas, en este caso inmigrantes.

Otro argumento en contra es el de considerarlo tan solo una forma «políticamente correcta», pero que en realidad no significa un cambio relevante de fondo. Ciertamente, el cambio en el lenguaje, por sí solo, no va a resolver las situaciones de desigualdad y discriminación, pero es un primer paso. Por otra parte, otro argumento habitual en contra del uso de un lenguaje visibilizador es que resulta difícil y hace los textos o los discursos muy recargados. Se recomiendan entonces las múltiples guías existentes en diversas lenguas (Marçal, Kelso, & Nogués, 2011; Lledó, 2009).

Igual que el lenguaje, las imágenes que utilizamos en las sesiones de educación física, son esenciales para crear referentes y romper con los estereotipos de género. Por ello, se propone también un análisis de la prensa deportiva. En esta tarea deben contar el número de noticias de deporte femenino, y analizar las imágenes que las ilustran. Con este ejercicio reflexionamos sobre la importancia de crear referentes deportivos que rompan con los estereotipos de género y la práctica deportiva, destacando la necesidad de incorporar deportistas femeninas en los ejemplos del aula, así como hombres en actividades no estereotipadas.

Otro aspecto que surge al tratar las imágenes es abordar los cánones de belleza, vinculados a la cosificación y a la imagen de cuerpo objeto que pesa sobre la mujer para cumplir con el canon de feminidad, así como el canon de musculación y victoria que pesa sobre el colectivo masculino, para cumplir con los modelos de masculinidad hegemónica. Este contenido se trata en una tercera sesión, con un enfoque específico, o bien se podría tratar también de forma transversal, incorporándolo en el bloque temático del «Cuerpo, la imagen corporal, la postura corporal y la educación corporal», definido en el currículo educativo de primaria.

Finalmente, de forma transversal en el conjunto de sesiones prácticas se propone elaborar estrategias y pautas en cuanto a la organización de las sesiones: formación de grupos, comunicación, distribución del material y del espacio, gestión de las situaciones de exclusión o reproche durante el juego, y por último, elaboración de unos criterios de evaluación que se basen en la perspectiva de género, tal y como se

describe en Serra, Soler y Vilanova (2018).

4.2. Experiencia formativa 2. Asignatura optativa Juegos y Deportes Recreativos

El punto de partida de esta segunda experiencia es muy diferente a la anterior. El alumnado de esta optativa ha escogido especializarse en el área de educación física, por lo que su perfil, experiencia e intereses hacia la educación física son muy distintos. En este caso, el número de chicas disminuye, siendo la especialidad más masculinizada (Serra et al, 2019). Suelen ser personas físicamente activas y con buena condición física, entusiastas por la actividad motriz, con habilidades deportivas y con buenas experiencias motrices generadas desde la propia materia escolar, así como en horario no lectivo (López-Pastor, et al, 2004). Al haber tenido vivencias positivas con la materia, tienen ciertas resistencias al plantear otro tipo de educación física, así como también les cuesta entender que haya compañeros o compañeras que no compartan las mismas sensaciones con la educación física o incluso aceptar que hayan tenido experiencias negativas (López-Pastor, et al, 2004), tal y como sucede también entre las y los estudiantes de CAFD (Rich, 2004).

El alumnado refleja el discurso hegemónico del deporte, es decir, consideran que la asignatura de Educación Física se construye en base al contenido de deportes de competición. Así, defienden una educación física que en ocasiones se puede confundir con entrenamientos deportivos propios de las actividades llevadas a cabo por los clubes deportivos (Prat & Camacho, 2018). Esta forma de realizar educación física, identificada con la tradicional, refuerza a aquel alumnado

con habilidades motrices, pero excluye a aquel alumnado que no consiga alcanzar los niveles de exigencia demandados.

Ante el perfil de este alumnado «deportivizado» e identificado con una Educación Física basada en deportes colectivos y la jerarquía que conlleva (los mejores y los peores) es necesario deconstruir la idea de educación física de la que parten y definir y construir una nueva manera de entender la educación física.

En este contexto, se amplía el planteamiento coeducativo desarrollado en la asignatura troncal para dar paso a la reflexión crítica sobre las propias creencias y resistencias al cambio, así como a la puesta en práctica de acciones específicas para la transformación de los modelos y relaciones hegemónicas. De igual modo que en el caso anterior, en esta optativa también se plantea la perspectiva de género de forma específica y transversal.

Competencias

1. Abordar los derechos fundamentales y los principios de igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres.

2. Organizar la docencia de la educación física incorporando la perspectiva de género en la programación, la intervención didáctica y la evaluación.

Objetivos específicos

1. Sensibilizarse sobre las desigualdades de género y el significado e importancia de la coeducación.

2. Disponer de recursos para evitar las situaciones de exclusión y discriminación por razón de género en su práctica

EL JUEGO: BUSCA LA PAREJA

Las resistencias o falsas creencias se identifican con un número. Su respuesta se identifica con una letra. ¿Cuántas parejas consigues completar?

A. Cabe diferenciar entre SEXO, asociado a unas características biológicas, y GÉNERO, construido socialmente. Por otra parte, la visión dicotómica de hombre-mujer o masculino-femenino, no se ajusta a la realidad, se trata más bien de un continuo. Es importante romper con los dualismos.

2. El feminismo es lo contrario del machismo: va en contra de los hombres

C. El feminismo es un movimiento social que persigue la igualdad entre hombres y mujeres en deberes y derechos, sin relaciones de poder y sin modelos impuestos ni a ellas, ni a ellos. Hay diferentes corrientes teóricas con sus matices. El machismo es una actitud de menosprecio hacia lo que representa el género femenino. Entonces ¿Sabes cual es el antónimo de machismo?

4. Si quieres, puedes. Mira a Marisol Casado, es presidenta de la Federación Internacional de Triatlón! Las que valen, llegan!

E. Tratar igual a personas diferentes ¿no es injusto? El concepto de EQUITAD se ajusta más a criterios de justicia

6. Es normal, no es necesario hacer nada. Ves cosas donde no las hay. ¿Dónde está el problema?

G. Muchas personas, hombres y mujeres, son ejemplo de AGENTES de CAMBIO. A pequeña o a gran escala todo el mundo puede aportar. Si no ¿Nos quedamos con los brazos cruzados? El sexismo permanece más por OMISIÓN que por ACCIÓN. Pasar de la cultura de la QUEJA a la cultura de la TRANSFORMACIÓN.

8. Hablar de coeducación o de la perspectiva de género en la universidad no es importante. Además, ya lo hacen las feministas.

I. Los datos indican que la reproducción de los modelos y las relaciones tradicionales de género perduran. Ver los pequeños detalles que nos influyen a hombres y mujeres es el primer paso para romper su influencia y ser más libres de estereotipos y prejuicios.



1. Esto pasaba antes. Ahora ya ha cambiado, ya hay igualdad y todo va mejorando. Son ellas las que no quieren (o ellos en otros casos)



B. ¿Cuántas hay que valen y se quedan por el camino? "Habrá igualdad cuando haya tantas mujeres mediocres como hombres mediocres". Las organizaciones tienen género, y mediante mecanismos sutiles se reproducen las relaciones de poder. Conceptos: techo de cristal, laberinto de cristal; precipicio de cristal

3. Trato igual a todos y a todas. No hago diferencias

D. El marco legal (descrito en la parte superior del poster), y los datos sociales, económicos, culturales y académicos reflejan la importancia y la necesidad, más que nunca, de incorporar la perspectiva de género en los currículos universitarios de todas las áreas de conocimiento.

5. Lo de "corres como una niña" o "pareces marica" son expresiones inocentes, que se dicen sin pensar, no hay para tanto.

F. Ahora sucede de forma "invisible" y sutil: es más difícil de reconocer y hacerle frente. Podríamos ir a peor! En los años 90 las mujeres representaban casi el 40% de aspirantes a INEFC, ahora está por debajo del 20%, y con tendencia a la baja.

7. Es natural, la biología nos hace así

H. ¿Quién decide lo que es normal? ¿Normal para quién? El problema surge cuando las diferencias se convierten en desigualdad, discriminación, limitación y jerarquización, de modo que hombres y mujeres ven frenadas sus posibilidades de desarrollo integral. A nuestro alrededor hay condicionantes sociales y culturales que nos pueden influir y limitar.

9. Yo no puedo hacer nada. La sociedad es así

ca docente.

3. Romper con los estereotipos de género existentes en relación con la Actividad Física y el Deporte.

4. Generar estrategias didácticas coeducativas.

Intervención docente

Debido a la corta duración de la asignatura (3 ECTS), la intervención específica realizada se concreta en una sesión teórica que establece las bases para la actuación en las sesiones prácticas bajo una perspectiva coeducativa. En la primera parte introductoria, se repasan los conceptos básicos abordados en cursos anteriores vinculados a la perspectiva de género (tal y como se ha descrito en la experiencia anterior), y a continuación, se abordan de forma específica, las denominadas «resistencias al cambio».

Toda propuesta de cambio puede generar entre los y las profesionales que la van a llevar a cabo, diversos tipos de resistencias, ya que el cambio, y más en una cuestión tan ideológica como la del género, no es sencillo en ningún caso (Sparkes, 1996). Si bien es habitual – y políticamente correcto –, realizar un discurso a favor de la igualdad, en el momento de llevar a cabo propuestas concretas salen a la luz diversos tipos de ideas que frenan el paso a la acción (Soler & Serra, 2018). Para lograr que los cambios sean reales y persistentes es necesario conocer y abordar estas resistencias. Son nuevas ideas que frenan el desarrollo de acciones a favor de la coeducación y la transformación de las relaciones de género y que se suman a las viejas y falsas creencias sobre los modelos y relaciones tradicionales de género (Soler, 2012).

En la formación en perspectiva de género entre estudiantes de educación física, surgen múltiples resistencias: «no es necesario», «es natural», «es normal», «es su elección», «yo no puedo hacer nada», «no es posible el cambio». El discurso neoliberal lleva a muchas personas a considerar que la igualdad ya se ha logrado, sin cuestionarse los aspectos culturales y estructurales existentes (Scraton 2013).

Para abordar estas resistencias, se propone al alumnado un juego en el que, por un lado, se presentan varios enunciados que reflejan estas falsas creencias o ideas que frenan el cambio, y por el otro, se presentan los argumentos y datos que rompen con esos mitos o resistencias. Cada estudiante debe encontrar «Las parejas», y una vez finalizado el juego, se pone en común cada una de las ideas que se plantean en el ejercicio (figura 1).

A continuación, se presentan los enunciados de las creencias que se abordan y algunos de los argumentos que los rebaten (Tabla 2).

A modo de conclusión

La formación de las futuras y los futuros maestros de educación física en perspectiva de género, tal y como recoge la literatura y las normativas actuales, es una necesidad y un requisito para el desarrollo de una escuela, una actividad deportiva, y una sociedad en que se transformen los modelos y relaciones tradicionales de género y todo lo que conllevan. En este sentido, incorporar la reflexión crítica y dotar de herramientas para el cambio al futuro profesorado de educación física, es una tarea ineludible para los centros

Tabla 2.

Resistencias al cambio y argumentos para el debate

1. Esto pasaba antes. Ahora ya ha cambiado, ya hay igualdad y todo va mejorando. Son ellas las que quieren (o ellos en otros casos)	F. Ahora sucede de forma “invisible” y sutil: es más difícil de reconocer y hacerle frente. Podríamos ir a peor! En los años 90 las mujeres representaban casi el 40% de aspirantes a INEFEC, ahora está por debajo del 20%, y con tendencia a la baja.
2. El feminismo es lo contrario del machismo: va en contra de los hombres	C. El feminismo es un movimiento social que persigue la igualdad entre hombres y mujeres en deberes y derechos, sin relaciones de poder y sin modelos impuestos ni a ellas, ni a ellos. Hay diferentes corrientes teóricas con sus matices. El machismo es una actitud de menosprecio hacia lo que representa el género femenino. Entonces ¿Sabes cual es el antónimo de machismo?
3. Trato igual a todos y a todas. No hago diferencias	E. Tratar igual a personas diferentes ¿no es injusto? El concepto de EQUITAD se ajusta más a criterios de justicia
4. Si quieres, puedes. Las que valen, llegan!	B. ¿Cuántas hay que valen y se quedan por el camino? “Habrá igualdad cuando haya tantas mujeres mediocres como hombres mediocres”. Las organizaciones tienen género, y mediante mecanismos sutiles se reproducen las relaciones de poder. Conceptos: techo de cristal, laberinto de cristal; precipicio de cristal
5. Lo de “corres como una niña” o “pareces marica” son expresiones inocentes, que se dicen sin pensar, no hay para tanto.	I. Los datos indican que la reproducción de los modelos y las relaciones tradicionales de género perduran. Ver los pequeños detalles que nos influyen a hombres y mujeres es el primer paso para romper su influencia y ser más libres de estereotipos y prejuicios.
6. Es normal, no es necesario hacer nada. Ves cosas donde no las hay. ¿Dónde está el problema?	H. ¿Quién decide lo que es normal? ¿Normal para quién? El problema surge cuando las diferencias se convierten en desigualdad, discriminación, limitación y jerarquización, de modo que hombres y mujeres ven frenadas sus posibilidades de desarrollo integral. A nuestro alrededor hay condicionantes sociales y culturales que nos pueden influir y limitar.
7. Es natural, la biología nos hace así	A. Cabe diferenciar entre SEXO, asociado a unas características biológicas, y GÉNERO, construido socialmente. Por otra parte, la visión dicotómica de hombre-mujer o masculino-femenino, no se ajusta a la realidad, se trata más bien de un continuo. Es importante romper con los dualismos.
8. Hablar de coeducación o de la perspectiva de género en la universidad no es importante	D. El marco legal (descrito en la parte superior del poster), y los datos sociales, económicos, culturales y académicos reflejan la importancia y la necesidad, más que nunca, de incorporar la perspectiva de género en los currículos universitarios de todas las áreas de conocimiento.
9. Yo no puedo hacer nada. La sociedad es así	G. Muchas personas, hombres y mujeres, son ejemplo de AGENTES de CAMBIO. A pequeña o a gran escala todo el mundo puede aportar. Si no ¿Nos quedamos con los brazos cruzados? El sexismo permanece más por OMISIÓN que por ACCIÓN. Pasar de la cultura de la QUEJJA a la cultura de la TRANSFORMACIÓN.

Fuente: Elaboración propia

de formación universitaria.

El enfoque verdaderamente coeducativo desde la educación física y la formación de maestros y maestras exige mucho más que la formación de grupos mixtos o la oferta de las mismas actividades a ellas y ellos. Se trata de intervenir de forma consciente y explícita en la ruptura de los estereotipos y prejuicios de género, poner en evidencia las situaciones de discriminación y desigualdad, y favorecer la formación integral, en toda su diversidad y riqueza. Y es que la permanencia de las situaciones de desigualdad y discriminación en la educación física son más por «omisión» que por «acción». En este artículo se aportan algunos de los aspectos a tener en cuenta para pasar a la acción y se sugieren actuaciones para llevar a cabo desde la formación de maestros y maestras.

Agradecimientos

Agradecemos al Grupo de Investigación Social y Educativa en Actividad Física y Deporte (GISEAFE) por la ayuda aportada en relación con esta publicación

Referencias

- Anguita, R. (2011). El reto de la formación del profesorado para la igualdad. *REIFOP*, 14 (1), 43-51.
- AQU (2018). *Marc general per a la incorporació de la perspectiva de gènere en la docència universitària*. Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya. Recuperado de: http://www.aqu.cat/doc/doc_19381922_1.pdf
- Bonal, X. (1998). *Cambiar la escuela: la coeducación en el patio de juegos*. Barcelona: ICE de la UAB. Disponible en: <http://documentsice.uab.cat/publicacions/materialsdigitals/Cambiar-la-escuela.pdf>
- Brown, D. (2005). An economy of gendered practices? Learning to teach physical education from the perspective of Pierre Bourdieu's embodied sociology, *Sport, Education and Society*, 10(1), 3 -23. doi: 10.1080/135733205298785
- Camacho-Miñano, M.J. & Girela-Rejón, M.J. (2017). Evaluación de una propuesta formativa sobre género en Educación Física para estudiantes de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. *Ciencia, Cultura y Deporte*, 12 (36) 195-202.
- Cortés, N.; Astraín, C. & Barbero, J.I. (1996). El deporte en la escuela. Narración en torno a una práctica de investigación-acción. En las *Actas del XIV congreso de Escuelas Universitarias de Magisterio*. U. Alcalá, p.31-38. Recuperado de: <http://jignaciobarbero.blogs.uva.es/files/2013/04/Deporte-Escuela-Narraci%C3%B3n-IA.pdf>
- Devís, J., Fuentes, J., & Sparkes A.C. (2005) ¿Qué permanece oculto del currículum oculto? Las identidades de género y de sexualidad en la educación física. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39, 73-90.
- Díez-Ros et al. (2016). Inclusión de la perspectiva de género en las guías docentes de asignaturas de Didáctica. En M.T. Tortosa, S. Grau, & D. Álvarez (ed.) *XIV Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. Investigación, innovación y docencia universitaria: enfoques pluridisciplinares* (pp. 2665- 2679). Alicante: Universidad de Alicante.
- Donoso, T. & Velasco, A. (2013). ¿Por qué una propuesta de formación en perspectiva de género en el ámbito universitario?. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 17(1), 71-88.
- Felis-Anaya, M., Martos-García, D., & Devis-Devis, J. (2017). Socio-critical research on teaching physical education and physical education teacher education: A systematic review. *European Physical Education Review*, 1(16). DOI: 10.1177/1356336X17691215
- Fernández-García, E. et al. (2010). *Guía PAFiC, para la Promoción de la Actividad Física en Chicas*. Madrid: Consejo Superior de deportes. Ministerio de Igualdad, Instituto de la Mujer. Recuperado de https://sede.educacion.gob.es/publi/venta/descarga.action?f_codigo_agc=13069_19
- García Monge, A. & Martínez Álvarez, L. (2000). Desmadrando la trama del género en la Educación Física desde escenas de práctica escolar. *Tabanque*, 15, 93-119.
- Gómez-Jarabo, I. & Sánchez- Delgado, P. (2017). Formación del profesorado en cuestiones de género. *Revista de Comunicación de la SEECI*, 43, 53-68.
- Instituto de la Mujer (2008). *Guía de Coeducación. Síntesis sobre la Educación para la Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres*. Madrid: Ministerio de la Igualdad. Instituto de la Mujer. Recuperado de <http://www.inmujer.gob.es/observatorios/observIgualdad/estudiosInformes/docs/009-guia.pdf>
- Larsson, H.; Fagrell, B. & Redelius, K. (2009). Queering physical education. Between benevolence towards girls and a tribute to masculinity. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14 (1) 1-17, doi: 10.1080/17408980701345832
- Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. Jefatura del Estado «BOE» núm. 71, de 23 de marzo de 2007.
- Lledó, E. (1992). *El sexisme i l'androcentrisme en la llengua: anàlisi i propostes de canvi* (Vol. 3). Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació.
- Lledó, E. (2009). *Guía de lenguaje para el ámbito del deporte*. Vitoria: Emakunde [Guías 18]. Disponible en: <http://www.mujeerpalabra.net/>
- López-Pastor, V. M.; García-Peñuela, A.; Pérez, D.; López, E. & Monjas, R. (2004). Las historias de vida en la formación inicial del profesorado de Educación Física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 4(13), 45-57.
- López-Pastor, V.M. (2012). Didáctica de la educación física, desigualdad y transformación social. *Estudios Pedagógicos*, XXXVIII, 38(1), 155-176.
- Marçal, H.; Kelso, F. & Nogués, M. (2011). *Guía para el uso no sexista del lenguaje en la Universitat Autònoma de Barcelona*. Barcelona: Observatorio para la Igualdad de la UAB.
- Martínez Álvarez, L.; García Monge, A. & Bores, N. (2014). Narrar la práctica escolar para comprender la presencia del género en Educación Física y algunas posibilidades de intervenir. En E. Generelo, J. Zaragoza, & José A. Julián (Coord.), *Promoción de la actividad física en la infancia y la adolescencia*. Madrid: CSD.
- McCaughy, N. (2006). Working politically amongst professional knowledge landscapes to implement gender-sensitive physical education reform. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 11(2), 159-179.
- Ministerio de Educación Cultura y Deporte. (2019). *Avance de la Estadística de Estudiantes Universitarios. Curso 2017/2018*. Recuperado de <https://bit.ly/2WxxfjB>
- Oliver, K.L., & Kirk, D. (2015). *Girls, gender and Physical Education. An activist approach*. London: Routledge.
- ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria. Ministerio de Educación y Ciencia. «BOE» núm. 312, de 29 de diciembre de 2007.
- Prat, M. & Camacho-Miñano, M.J. (2018). La voz del futuro profesorado de educación primaria sobre sus experiencias previas en educación física: de los contextos de participación a los de exclusión. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22(3), 433-452.
- Real Decreto 1006/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria. Ministerio de Educación y Ciencia «BOE» núm. 152, de 26 de junio de 1991
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte «BOE» núm. 52, de

- 1 de marzo de 2014.
- Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria. Ministerio de Educación y Ciencia. «BOE» núm. 293, de 8 de diciembre de 2006.
- Rich, E. (2004). Exploring teacher' biographies and perceptions of girls' participation in physical education. *European Physical Education Review*, 10(2), 215-240.
- Rifà, M. (2018). *Educació i pedagogia. Guies per a una docència universitària amb perspectiva de gènere*. Castelló de la Plana: Xarxa Vives.
- Rocu, P. (Coord). (2019). *Estrategias para incorporar la perspectiva étnica en la universidad*. Madrid: Unidad de Diversidad – U. Complutense de Madrid.
- Rodríguez-Navarro, H.; García-Monge, A. & Rubio-Campos, M.C. (2015). The process of integration of newcomers at school: students and gender networking during school recess. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 27 (3), 349-363. doi: 10.1080/09518398.2012.762472
- 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.
- Sánchez-Hernández, N., Martos-García, D., & Soler, S. (2018). ¡Otra vez el maldito fútbol, lo odio!. *Tándem. Didáctica de la educación física*, 60, 43-49.
- Scraton, S. (2013). Feminism and physical education: does gender still matter?. En G. Pfister, M. K. Sisjord (Coord.). *Gender and sport. Changes and challenges* (p. 199-216). Münster: Waxmann.
- Serra, P.; Vizcarra, M. T.; Garay, B.; Prat, M. & Soler, S. (2016). Análisis del discurso de género en las matrices curriculares del grado de ciencias de la actividad física y el deporte. *Movimento*, 22 (3), 821-834. Disponible en: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/viewFile/56959/38852>
- Serra, P.; Soler, S.; & Vilanova, A. (2018). *Jo Sí incorporo la perspectiva de gènere a les Ciències de l'Activitat Física i l'Esport. Decàleg per a professorat universitari i personal investigador de Ciències de l'Activitat Física i l'Esport (CAFIE)*. Barcelona: COPLEFC. Disponible a: <https://www.coplefc.cat/fitxers/DEC%C3%80LEG%20PERSPECTIVA%20GENERE%20CAFIE.pdf>
- Serra, P.; Soler, S.; Prat, M.; Vizcarra, M.T.; Garay, B. & Flintoff, A. (2018). The (in)visibility of gender knowledge in the Physical Activity and Sport Science degree in Spain. *Sport, Education and Society*, 23 (4), 324-338 doi: 10.1080/13573322.2016.1199016
- Serra, P.; Soler, S.; Vilanova, A. & Hinojosa-Alcalde, I. (2019). Masculinization in Physical Activity and Sport Sciences Degree Programs. *Apunts. Educació Física i Esports*, 135, 9–25. doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2019/1).135.01
- Soler, S. (2004). Formación de profesionales de educación física y deporte. El tratamiento de la diversidad cultural. En T. Lleixà & S. Soler (Coord.). *Actividad física y deporte en las sociedades multiculturales. ¿Inclusión o segregación?* (pp. 111-134). Barcelona: Editorial Horsori.
- 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.
- Soler, S. (2009). Los procesos de reproducción, resistencia y cambio de las relaciones tradicionales de género en la educación física: el caso del fútbol. *Cultura y Educación*, 21, 23-42.
- Sparkes, A.C. (1996). Reflexiones sobre las posibilidades y los problemas del proceso de cambio en la Educación Física. En J. Devís & C. Peiró (Eds.), *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados* (pp. 251-266). Barcelona: INDE.
- Spencer-Cavaliere, N. & Rintoul, M. A. (2012). Alienation in Physical Education from the perspectives of children. *Journal of Teaching in Physical Education*, 31(4), 344-361. DOI: 10.1123/jtpe.31.4.344
- Subirats, M. & Tomé, A. (2007). *Balones fuera: reconstruir los espacios desde la coeducación*. Barcelona: Octaedro.
- Táboas-Pais, I. & Rey-Cao, A. (2012). *Gender Differences in Physical Education Textbooks in Spain: A Content Analysis of Photographs*. doi:10.1007/s11199-012-0174-y.
- Tinning, R. (2017). Transformative pedagogies and physical education. Exploring the possibilities for personal change and social change. En D. Ennis (Ed.), *Routledge Handbook of Physical Education Pedagogies* (pp. 281-294). London: Routledge.
- Valcárcel, A. (2008). *Feminismo en el mundo global*. Madrid: Ediciones Cátedra, S.A.
- Vázquez, B., & Alvarez, G. (Eds.) (1990). *Guía para una educación física no sexista*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Verge, T. & Cabruja, T. (2017) *La perspectiva de gènere en docència i recerca a les universitats de la Xarxa Vives*. Xarxa Vives d'Universitats. Col·lecció Política Universitària. Recuperado de <https://docplayer.es/71395714-La-perspectiva-de-genere-en-docencia-i-recerca-a-les-universitats-de-la-xarxa-vives.html>
- Verscheure, I. & Amade-Escot, Ch. (2007). The gendered construction of physical education content as the result of the differentiated didactic contract. *Physical Educations and Sport Pedagogy*, 12 (3), 245-272.
- Vilanova, A. & Soler, S. (2012). La coeducación en la Educación Física en el siglo XXI: Reflexiones y acciones. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 40, 75-83.
- Vizcarra, M.T. & Peiró, C. (2018). Desmontando estereotipos de género en Educación Física. Monográfico. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 60, 4-6.
- Vizcarra, M.T.; Nuño, T.; Lasarte, G.; Aristizabal, P. & Álvarez, A. (2015). La perspectiva de género en los títulos de Grado en la Escuela Universitaria de Magisterio de Vitoria-Gasteiz. *REDU- Revista de docencia universitaria* 13 (1), 297-318.
- Weiner, G. (2000). A critical review of gender and teacher education in Europe. *Pedagogy, Culture & Society*, 8(2), 233-247.

Teresa Lleixà

Universitat de Barcelona

Susanna Soler

Institut Nacional d'Educació Física de Catalunya (INEFC). Universitat de Barcelona

Pedrona Serra

Institut Nacional d'Educació Física de Catalunya (INEFC). Universitat de Barcelona y Universitat de les Illes Balears