

Creencias y prácticas sobre la perspectiva de género en el profesorado de Pedagogía en Educación Física en Chile

Gender in Physical Education Teacher Education (PETE) in Chile: Teacher educators' beliefs and practices

*Carlos Matus-Castillo, **Pedrona Serra¹, **Susanna Soler¹, **Anna Vilanova¹, ****Carol Flores-Rivera, *****Jorge Knijnik, *****Pablo Luna-Villouta

*Universidad Católica de la Santísima Concepción (Chile), **Universidad de Barcelona (España)¹, ***Universidad de las Islas Baleares (España), ****Universidad Andres Bello (Chile), *****Western Sydney University (Australia), *****Universidad San Sebastián (Chile)

Resumen. La educación física escolar se ha caracterizado por la reproducción de los estereotipos de género y situaciones de desigualdad y discriminación. Así mismo, la formación de su profesorado es históricamente un área muy masculinizada. En este contexto, esta investigación se planteó los siguientes objetivos: analizar las creencias y prácticas pedagógicas sobre la perspectiva de género que emplea el profesorado universitario de Pedagogía en Educación Física e, identificar prácticas pedagógicas con perspectiva de género que podría emplear el profesorado universitario para la formación del profesorado de esta carrera. El estudio fue de tipo cualitativo, empleándose el análisis de contenido del discurso, para procesar las informaciones provenientes de seis grupos focales en los que participaron profesoras y profesores de seis universidades públicas y privadas chilenas. La investigación permitió determinar dos líneas discursivas preponderantes en el profesorado, la primera de ellas se caracterizó por tener una mayor sensibilidad, conciencia y apertura a las temáticas de género, tanto a nivel conceptual como en las prácticas pedagógicas, y por el contrario, también se identificaron discursos que manifestaban resistencia y rechazo ante las cuestiones de género, tanto a nivel conceptual como metodológico. Las recomendaciones planteadas por el profesorado para incorporar la perspectiva de género se centraron en el diseño de los planes de estudio y en los contenidos de las asignaturas.

Palabras clave: perspectiva de género, pedagogía, Educación Física, profesorado universitario, creencias, estrategias de enseñanza, formación del profesorado

Abstract. Physical Education has been characterized by the reproduction of gender stereotypes and situations of inequality and discrimination. Likewise, teacher training is historically a masculinized area. By considering this context, this research had the following objectives: to analyze the beliefs and pedagogical practices on the gender perspective used by PETE lecturers; and to identify pedagogical practices with a gender perspective that could be used by PETE lecturers for the training of teachers in this career. The study was qualitative, using discourse analysis to process information from six focus groups with the participation of teacher educators from six Chilean public and private universities. The results have shown two predominant discursive positions among the teaching staff, the first of which was characterized by a greater sensitivity, awareness and openness to gender issues, both at the conceptual level and in pedagogical practices, and on the contrary, discourses were also identified that showed resistance and rejection of gender issues, both at the conceptual and methodological levels. The recommendations put forward by the participants to incorporate the gender perspective in this career focused on the design of the lesson plans and the contents of the subjects.

Key words: gender perspective, pedagogy, PETE, university lecturers, beliefs, teaching strategies, teacher training

Fecha recepción: 22-10-22. Fecha de aceptación: 25-12-22

Carlos Matus-Castillo
cmatus@ucsc.cl

¹ Estas profesoras pertenecen al Instituto Nacional de Educación Física de Cataluña (España), centro adscrito a la Universidad de Barcelona (España)

Introducción

En Chile, durante los últimos años las políticas públicas (Ministerio de Educación, 2016) y el marco legal han destacado la necesidad de promover e incorporar la perspectiva de género (PG) en los procesos formativos de los niveles educativos escolares y en la enseñanza superior (Ministerio de Educación, 2019). En este sentido, la PG pretende contribuir al fortalecimiento de un modelo democrático en el que la reivindicación de unas relaciones más justas beneficie a hombres y mujeres, en toda su diversidad (Fontecha, 2006). Esta necesidad de enfocar la educación desde una PG también ha quedado en evidencia en la Ley General de Educación (Ministerio de Educación, 2009), la cual señala que el Estado debe velar por la igualdad de oportunidades y la inclusión educativa, a fin de reducir las desigualdades de género. Sin embargo, la existencia de directrices y un marco legal no son suficientes para cambiar las actitudes de las personas.

En este contexto, en Chile las carreras de pedagogía se

han caracterizado por la feminización de su matrícula, pues el porcentaje de matrícula femenina se ha ubicado aproximadamente en un 70% desde el año 2005 a 2019 (Consejo Nacional de Educación, 2020). Del mismo modo, la presencia de profesoras en el sistema escolar el año 2006 se situaba alrededor del 70% (Madrid, 2006), incrementándose al 73.4% en 2020 (Ministerio de Educación, 2020). Sin embargo, al segregar los datos de profesoras de Educación Física (EF) y las matrículas femeninas de Pedagogía en Educación Física (PEF), los datos revelan unos porcentajes significativamente menores. Así, en el año 2013, el 43.6% del profesorado escolar de EF era femenino (Ministerio de Educación, 2013) y, por otro lado, las estudiantes de PEF se han situado solo en el 30% de la matrícula desde el año 2005 en adelante, yendo así en contra de las tendencias de las otras pedagogías (Matus-Castillo et al., 2021; Matus-Castillo et al., 2022).

Por otra parte, y tal y como se observa a nivel internacional (Scruton, 1995, 2013, 2018; Soler, 2009; Stride et al., 2022; Vázquez & Álvarez, 1990), la EF chilena no ha

estado ajena a las problemáticas sobre género, puesto que se han detectado evidencias tales como: discursos sexistas y evaluaciones diferenciadas que afectan a las niñas en las clases (Moreno et al., 2016); estereotipos de género desarrollados por el profesorado (Hidalgo & Almonacid, 2014; Moreno et al., 2014); y la detección de estereotipos de género en documentación ministerial (Chihuailaf et al., 2022). De acuerdo con lo expuesto, las condiciones descritas llevan a situar a la EF chilena en un marco dado por la “masculinidad hegemónica”, concepto planteado por la socióloga Raewyn Connell (1995), entendido como una forma particular de masculinidad en un determinado entorno histórico y social que legitima las relaciones de género desiguales.

Teniendo en cuenta el impulso que han promovido los últimos gobiernos chilenos respecto a la incorporación de la PG en la enseñanza superior, así como la importante influencia que puede tener el currículum universitario en la futura transformación o reproducción de las relaciones de género en y desde la EF y el deporte, es necesario analizar cómo se incorpora la PG en los estudios universitarios de EF. En este sentido, Teresa Valdés (2013) señala que los temas de género, sexualidad y diversidad son los que presentan más dificultades en la formación del profesorado en EF, diversos estudios constatan la poca presencia de la PG en los currículums universitarios (Flintoff, 1993; Garay et al., 2018; Serra et al., 2016; Serra, Soler, Prat et al., 2018; Serra, Prat et al., 2020). Para comprenderlo, Maria Prat y Anne Flintoff (2012) indicaban que es imprescindible analizar las actitudes, percepciones y creencias que se manifiestan en las prácticas pedagógicas explícitas y también en el currículum oculto del profesorado universitario. Como señalan varios estudios, en la formación docente en EF es común observar rechazo e incomodidad por parte del profesorado ante temáticas de género (Dowling, 2008a, 2008b; Flintoff, 1993; Lleixà et al., 2020; Prat & Flintoff, 2012; Soler et al., 2017). Esto adquiere mucho sentido considerando a Fiona Dowling (2008a, 2008b), quien identificó indiferencia por parte de académicos y estudiantes hombres, respecto a los intentos de las mujeres por desarrollar una mayor igualdad en la formación del profesorado. No obstante, Serra et al. (2016) también constatan que existen propuestas transformadoras e iniciativas para incorporar la PG en la formación en PEF, aunque de forma puntual, como se describen en diversos trabajos (Camacho-Miñano & Girela-Rejón, 2017; Devís et al., 2018; Fernández & Piedra, 2010; Girela-Rejón, 2017; Lleixà et al., 2020; Liguetti et al., 2019; Lynch & Curtner-Smith, 2018; Philpot et al., 2021; Serra, Soler, Prat et al., 2018; Vizcarra et al., 2015).

En función de las problemáticas expuestas, y dado que en Chile no se han reportado investigaciones sobre PG y profesorado de EF de centros universitarios, este estudio posee los siguientes objetivos: analizar las creencias y prácticas pedagógicas sobre la perspectiva de género que emplea el profesorado universitario de Pedagogía en Educa-

ción Física e, identificar prácticas pedagógicas con perspectiva de género que podría emplear el profesorado universitario para la formación del profesorado de esta carrera.

Material y método

Esta investigación se posicionó desde el paradigma interpretativo y con un enfoque cualitativo (Flick, 2012), pues este tipo de estudios se centran en situaciones relacionadas a la vida de las personas o sus comportamientos (Ramírez, 2016). De forma particular, se analizó el contenido del discurso del profesorado de PEF. El diseño del estudio fue de tipo inductivo, basándose en la Teoría Fundamentada de Glaser y Strauss (1967), la cual trata de descubrir y explicar la interpretación de significados desde la realidad social de las personas.

La técnica empleada fue el grupo focal (GF), consistiendo en la realización de una serie de entrevistas grupales semiestructuradas.

El instrumento fue un guion semiestructurado el cual contenía una serie de preguntas entorno a emociones, pensamientos y creencias asociadas a la PG y a la formación inicial docente en PEF, lo que se concretó en los datos a interpretar (Escobar & Bonilla-Jiménez, 2017). Para efectos de esta investigación, se consideraron las siguientes dimensiones y preguntas.

Tabla 1.
Dimensiones y preguntas del guion

Dimensiones	Preguntas
A. Creencias del profesorado sobre el término género y PG	¿Qué conocen sobre el término Perspectiva de Género?; ¿a qué se refiere este término?
B. Conocimiento y utilización de estrategias de enseñanza con PG	De acuerdo con su formación y experiencias en la carrera de PEF; ¿conocen estrategias de enseñanza/prácticas pedagógicas que permitan promover la igualdad y equidad de género en la Formación Inicial Docente de PEF?; ¿cuáles?; ¿en sus clases aplican estas prácticas?
C. Propuestas del profesorado para incorporar prácticas pedagógicas con PG	Respecto al desarrollo del plan de estudios y las asignaturas; ¿ustedes creen que es necesario implementar acciones a nivel metodológico que consideren la PG?; ¿cómo cuáles acciones?; ¿por qué?

Fuente: Elaboración propia.

Se desarrollaron seis GF en seis carreras de PEF pertenecientes a seis universidades chilenas, de las cuales dos eran públicas del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH), dos privadas sin fines de lucro y también asociadas al CRUCH y dos privadas que no participaban del CRUCH. Esta distribución responde a una selección de casos típicos en la que se ha tenido en cuenta los tres tipos de universidades que imparten PEF en este país y la representación geográfica del territorio chileno, pues una universidad era de la zona norte, otra de la zona central y cuatro universidades de la zona centro-sur de Chile.

Participaron en los GF un total de nueve profesoras y 17 profesores de EF que impartían docencia en carreras de PEF. El promedio de edad fue de 44 años. Los criterios de inclusión fueron: ser profesora o profesor de EF; tener una relación contractual (contrato) de tipo indefinido, a plazo fijo o a honorarios (tiempo parcial) con la carrera; debían

haber realizado docencia de manera regular en la carrera a lo menos 3 años previo a la fecha de la aplicación del GF.

Los seis GF se realizaron de manera presencial desde el mes de diciembre de 2021 a mayo de 2022. Estos fueron desarrollados por dos profesores de EF con experiencia en metodologías cualitativas. El promedio de duración de los GF fue de una hora y 19 minutos. Todos los GF fueron grabados. Al inicio de los GF se solicitó completar una ficha identificatoria y una vez expuestos los objetivos de la investigación y garantizado el anonimato se obtuvo el consentimiento informado de todos los y las participantes (los nombres de las personas entrevistadas han sido cambiados para resguardar su privacidad). Esta investigación contó con la aprobación del Comité Ético Científico de la Universidad Católica de la Santísima Concepción de Chile.

Posteriormente, se efectuó una transcripción literal de los GF y los archivos de texto fueron vinculados al software Atlas Ti. v. 8.0, para el análisis cualitativo. El análisis se materializó en una primera etapa de codificación de tipo abierta, es decir, que a medida que se leían los textos se creaban los códigos (Gibbs, 2012). Después se realizó un análisis de co-ocurrencias para averiguar qué opiniones se mencionaban juntas o cerca unas de otras. También se hizo un análisis de densidad de citas, para determinar su preponderancia y relación con los códigos. Finalmente, se realizó un proceso de codificación axial representada en una red semántica por cada dimensión. Esto permitió pasar de la descripción de la información a la interpretación de ella.

Resultados y discusión

A continuación, se exponen los resultados y la discusión en torno a las tres redes semánticas que se desprendieron del análisis de contenido de los GF: 1) creencias del profesorado; 2) estrategias de enseñanza; y, 3) propuestas pedagógicas para la incorporación de la PG.

Creencias del profesorado sobre el término género y PG

Las creencias del profesorado en torno al término género y a la PG fueron diversas, derivando así en la elaboración de una red semántica integrada por cuatro áreas o sectores caracterizados por contenidos puntuales (figura 1).

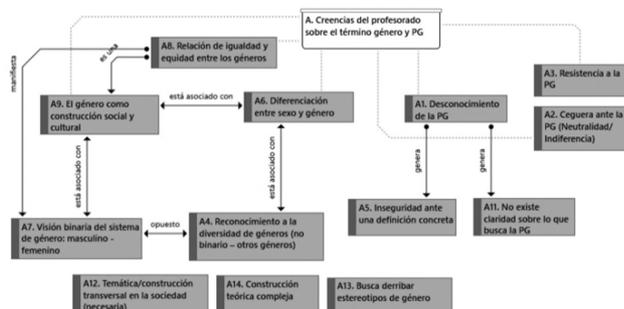


Figura 1. Red semántica: creencias del profesorado sobre el término género y PG. Elaboración propia.

La primera y más preponderante agrupación de opiniones es aquella donde el profesorado relacionó a la PG

con la igualdad y equidad entre los géneros, determinándola también como una construcción social y cultural. Los códigos que se asociaron a estas opiniones se ubican desde el centro a la izquierda en la figura 1, y en ella se encuentran los planteamientos de profesoras y profesores. Un ejemplo de ello es la cita que encontramos a continuación:

La PG yo creo que es una cuestión más que nada cultural, porque hombre o mujer somos biológicamente distintos, pero la PG hoy día es más cultural, digamos en sí... busca de que ambos individuos tengan los mismos derechos y corran por el mismo carril y no un carril más arriba, como que el hombre sea más, porque es más potente (Camilo, 69 años).

En este espacio también destacan opiniones que plantean la diferenciación entre el aprendizaje social y cultural que conlleva el género y aquello biológico que supone el concepto sexo.

Hago la distinción con el concepto de sexo, porque para mí el concepto de sexo es mucho más básico y dicotómico entre femenino y masculino, pero el género a mí por lo menos me entrega más posibilidades, porque tiene que ver con eso, con el ser y estar con respecto a un contexto (Martín, 32 años).

Como se observa en las respuestas, el profesorado manifestó mayoritariamente opiniones que reconocen la PG como un espacio para el desarrollo de relaciones de igualdad y equidad entre los géneros y también al género como una construcción social, tal y como ya se observó en los estudios en el contexto español de Matilde Fontecha (2006) y Joaquín Piedra (Piedra et al., 2014). En esta línea, a mediados de los años 90, Emilia Fernández (1996) ya informaba sobre la necesidad de incorporar conocimientos básicos sobre la relación género/sexo en la formación del profesorado en el área de la EF, puesto que los estereotipos sexistas estaban muy presentes.

Por otro lado, en esta misma agrupación o área se identificaron diferentes posturas acerca de los alcances del género en cuanto a sus categorías, pues una parte del profesorado lo concibe de manera binaria: femenino y masculino y, por otro lado, un grupo más joven expone una visión más abierta, reconociendo una diversidad de géneros, más allá del enfoque binario tradicional. Así lo ejemplifica el comentario de Josefa:

Es que claro, cuando uno habla de género aparece esta condición binaria hombre-mujer, sin embargo, hoy, es una perspectiva bien poco propia del siglo XXI. Yo siento que eso ya quedó atrás hace mucho tiempo (Josefa, 33 años).

Estos resultados demuestran que aún es fuerte la idea del binarismo hombre-mujer en el contexto de la EF (Pérez-Enseñat & Moya-Mata, 2020), sin embargo, también se identificaron posturas que reconocen identidades de género no binarias, tal y como se ha observado también en los trabajos de Fuentes-Miguel et al. (2022).

En esta línea, en la parte inferior de la red semántica se incluyen codificaciones emergentes en las que se observó la presencia de un discurso en el que se constata la transversalidad de la PG, concibiéndola también como una construcción teórica compleja y que permite derribar estereotipos.

... (la PG) busca derribar ciertos estereotipos sociales que hay relacionados con la mujer o con el hombre (Paola, 40 años).

En segundo orden, se observa un grupo minoritario de profesores hombres que manifiestan desconocimiento, poca claridad terminológica e inseguridad respecto a la PG.

... aún me falta bastante para tener claridad respecto a lo que es perspectiva, ideología, sexo biológico, cosas así (Agustín, 43).

Junto a este posicionamiento en que se reconoce la falta de conocimiento sobre el tema, se observan también posturas que denotan la “ceguera de género” descrita por Donoso y Velasco (2013) y observada en varios estudios sobre PG en educación superior (Verge & Alonso, 2019; Prat & Flintoff, 2012; Soler et al., 2017). Eduardo (53 años), por ejemplo, nunca se ha planteado el tema:

Yo en mi caso debo reconocer que ni siquiera me he hecho el cuestionamiento, o sea, ni siquiera he mirado el tema. No sé si estaré en lo correcto o no, pero siempre he mirado a los seres humanos como neutros (Eduardo, 53 años).

En esta línea Trinidad Donoso y Anna Velasco (2013) exponen como el ámbito universitario se caracteriza por la poca o nula conciencia y sensibilidad sobre la PG, es decir, se caracteriza por la “ceguera en materia de género” por parte del profesorado. Esta “ceguera” es común cuando se examinan las creencias y prácticas del profesorado de EF y de carreras asociadas al deporte (Lleixà et al., 2020) y como se ha señalado, conlleva que se considere la PG como algo innecesario o irrelevante en la formación en PEF (Dowling, 2008b; Flintoff & Fitzgerald, 2012; Girela-Rejón, 2017; Prat & Flintoff, 2012; Soler et al., 2017).

Así mismo, se observa como bajo la creencia que las personas son “neutras”, se ignora la relevancia de los procesos de socialización de género y la desigualdad existente, así como los mecanismos de reproducción de los géneros mediante el currículum oculto, descritos ampliamente en la literatura científica (Martínez-Baena & Salinas-Camacho, 2016; Soler, 2009; Moya-Mata et al., 2022; Vilanova & Soler, 2012).

Finalmente, también se ha observado la presencia de resistencias explícitas a la incorporación de la PG:

... en la universidad hay una cantidad de cursos respecto a esto (PG), yo he visto por lo menos diez en este último tiempo, y no he tomado ninguno, ninguno, ninguno... porque el tema ya me molesta ya... (Erik, 50 años).

Este discurso manifiestamente en contra de la PG, con una expresión tan clara como “el tema ya me molesta”, refleja las resistencias o incomodidad que genera la formación con PG en el desarrollo profesional del profesorado de EF, tal y como apuntan trabajos previos en otros contextos (Dowling, 2008b; Prat & Flintoff, 2012; Soler et al., 2017; Wright, 2002) y como se ha observado en otras áreas (Verge et al., 2018).

Conocimiento y utilización de estrategias de enseñanza con PG

También es importante recalcar que, a pesar de que se

pueda tener una visión feminista de la PG, esto no establece necesariamente una correspondencia con una mejora de las prácticas pedagógicas (Serra et al., 2016). Por ello, la segunda dimensión abordó interrogantes sobre el conocimiento y la aplicación de estrategias de enseñanza (EE) que promueven la igualdad de género en la formación del profesorado de PEF. El análisis permitió graficar en la red semántica (figura 2) una serie de discursos predominantes, los cuales dado su contenido y relaciones fueron agrupados en dos amplias áreas.

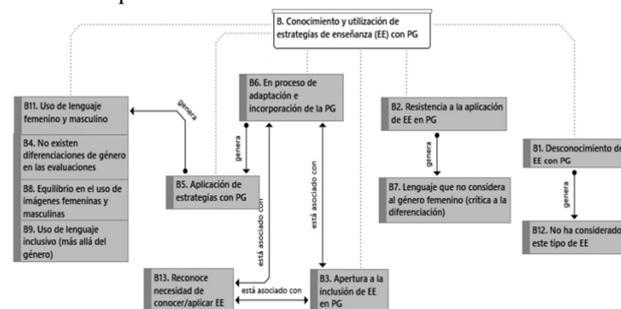


Figura 2. Red semántica: conocimiento y utilización de estrategias de enseñanza con PG. Elaboración propia.

En la primera área, y que contiene los discursos más preponderantes (desde el centro y a la izquierda de la red semántica), se observan posturas en las que el profesorado reconoció -en función de sus prácticas pedagógicas- estar en un proceso de adaptación e incorporación de estrategias con PG en los procesos formativos.

He tenido mucho contacto con personas muy feministas que me han dicho: “trata de no hacer eso que es feo”, me dicen, “no estamos en la época antigua”. Entonces me han hecho esas críticas y yo las he ido cambiando. Entonces he ido mejorando esas prácticas para llegar a un equilibrio (Arturo, 35 años).

Esta postura se relaciona fuertemente con la declaración, por parte del mismo profesorado, de la aplicación de estrategias con PG en sus prácticas pedagógicas cotidianas, como es el caso de Paola:

... destaco el trabajo de mujeres dentro de la EF, o deportistas o de personas que llevan distintas investigaciones, trato de demostrar que también hay mujeres que sí trabajan dentro del área (Paola, 40 años).

Las prácticas que más prevalecen son: el uso de un lenguaje que reconoce y diferencia lo femenino y lo masculino; la no diferenciación por género en las evaluaciones, salvo que una prueba física lo requiera por protocolo; el uso equilibrado de imágenes femeninas y masculinas y una utilización del lenguaje inclusivo que considera otros géneros (no binario) así como la mirada interseccional y las pedagogías decoloniales (tal y como propone Rifà, 2021).

Yo uso imágenes de hombres y mujeres por igual. De hecho, intento siempre contextualizar en nuestras propias características. Me alejo, por ejemplo, de la publicidad donde ponen a todos caucásicos, blanquitos. Siempre pongo ahí a nuestra población o contextualizar siempre en nosotros (población chilena) (Marta, 56 años).

No obstante, fueron varios los casos en los que se identificaron discursos que exponen desconocimiento sobre las estrategias de enseñanza con PG:

La verdad es que no he tenido ningún acercamiento a este tipo de estrategias o metodologías... no había escuchado de esto antes (Javier, 37 años).

Considerando este desconocimiento, es relevante destacar que surgieron opiniones que muestran la necesidad de una formación con PG y así disponer de conocimientos y aplicar estrategias de enseñanza con PG.

Yo creo que tenemos que trabajar en eso (PG), pero no de una manera muy rígida, sino que de una manera donde nosotros nos instruyamos sobre cuáles son las mejores opciones para no equivocarnos (Erwin, 34 años).

No obstante, en consonancia con los resultados presentados en el apartado anterior, junto a estas posturas favorables a la incorporación de estrategias a favor de la PG en los estudios de PEF y a la formación en este ámbito, se observaron también actitudes que delataron resistencia y confusión sobre lo que implica. Cabe señalar que este conjunto de discursos es minoritario en relación con el grupo anterior y han sido emitidos por hombres.

Creo que la práctica discriminatoria es hacer la diferencia, cuando intentamos hacer la diferencia digo ya, voy a hacer una clase para mujeres, una clase para hombres, ¿no caigo también en la discriminación para los hombres?, ¿se está intentando igualar la cancha? (Erik, 50 años).

En este contexto de resistencia, se detectó también una disposición negativa al uso de un lenguaje que reconoce lo femenino. Como apunta el trabajo de Joaquín Piedra et al. (2014), la importancia de utilizar un lenguaje visibilizador aun no parece ser asumido por una parte del profesorado, que ignora, como señalaba Eulàlia Lledó (2009), que el lenguaje no es solo un reflejo de la realidad, pues aporta a la construcción del pensamiento y la utilización genérica del masculino contribuye a falsear las realidades.

Yo uso el castellano vigente, yo pienso que el lenguaje es algo vivo, pero se adapta por conveniencia y uso de la gente, no cuando te lo imponen, porque esto parece ser impuesto a que tú lo uses y si no, estás discriminando. Yo veo eso como una técnica errada (Fernando, 43 años).

En conjunto, estos datos concuerdan con la propuesta de Ángeles Rebollo et al. (2011), según la cual existen tres posicionamientos del profesorado ante la igualdad de género en el ámbito educativo: a) actitud bloqueadora, b) actitud adaptativa y, c) actitudes coeducativas.

Considerando esta clasificación, este estudio ha constatado la existencia de discursos de un grupo menor del profesorado (hombres y de mayor edad que el promedio) que se podría asociar a la categoría de “actitud bloqueadora”, puesto que sus opiniones reflejan claramente resistencia, desconocimiento y rechazo ante las cuestiones del género y su transferencia a las prácticas pedagógicas. Unas resistencias que, como muestran las palabras “¿no caigo también en la discriminación para los hombres?” denotan, por una parte, el desconocimiento de lo que implica realmente la PG, y por otra, la confusión existente en entender que la PG supone ir contra los hombres. Lo anterior, se puede relacionar con el “miedo al feminismo” existente en el ámbito de formación del profesorado europeo que advier-

te Gaby Weiner (2000).

Por otro lado, y también siguiendo la clasificación de Rebollo et al. (2011), se podría relacionar al profesorado que se declara en proceso de adaptación e incorporación de la PG en sus prácticas pedagógicas con la categoría de “actitud adaptativa”, pues reconocen explícitamente encontrarse en una etapa profesional de integración y adecuación sobre estas temáticas. Dicho grupo es el mayoritario y estaba integrado por la totalidad de las profesoras participantes y también por profesores jóvenes.

Finalmente, de acuerdo con esta misma clasificación, también se han identificado actitudes “coeducativas”, en el que se pretende visibilizar modelos femeninos y se tiene en cuenta la PG en el lenguaje y en las imágenes. No obstante, se enfocan más en aspectos de forma que de fondo, y no han existido menciones a contenidos específicos o a actividades de sensibilización y reflexión crítica, tal y como se considera necesario para la transformación de los modelos y relaciones tradicionales de género en y desde la EF y el deporte (Castro-García & López-Villar, 2021; Girela-Rejón, 2017; Luguetti et al., 2019; Lynch & Curtner-Smith, 2018; Philpot et al., 2021; Rey & González, 2017; Serra, Soler & Vilanova, 2018; Serra et al., 2016; Vizcarra et al., 2015).

Propuestas del profesorado para incorporar prácticas pedagógicas con PG

La última red semántica expone las sugerencias metodológicas que el profesorado propone implementar en las carreras de PEF para incorporar la PG. El análisis de los resultados ha permitido identificar dos grandes focos. El primero muestra sugerencias orientadas principalmente a los contenidos que debería tener un plan de estudios y, en el caso del segundo foco se observan prácticas pedagógicas que podría implementar el profesorado.

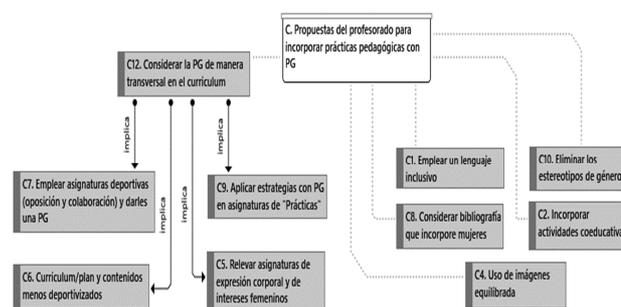


Figura 3. Red semántica: propuestas del profesorado para incorporar prácticas pedagógicas con PG. Elaboración propia.

Las sugerencias que han tenido una mayor preponderancia se vinculan principalmente al primer foco (izquierda de la red), que tiene que ver con los contenidos y con el diseño de los planes y programas de estudio de PEF. En esta agrupación, la idea que más relevancia adquiere es aquella que propone considerar a la PG de manera transversal en el currículum.

... (la PG) debe estar en todos los ámbitos (de la carrera) de una u otra manera tributando a la equidad de género, ya sea

incorporando dentro de un resultado de aprendizaje, de una planificación, por ejemplo, u en otro elemento, pero tiene que estar presente en todos los ámbitos y buscar que eso se exprese de alguna manera. Para mí tiene que ser una línea más transversal que solamente relacionado a un ámbito, porque se puede perder en el camino (Ricardo, 38 años).

La incorporación de la PG de forma transversal es, sin duda, una de las sugerencias más habituales en el impulso de políticas de género, y como sugieren Prat y Flintoff (2012) la transversalidad es necesaria en todo el plan de estudios a fin de evitar que se aborde de forma aislada en una asignatura y no impregne todo el conocimiento. No obstante, en el mismo trabajo, así como en los de Anne Flintoff (1993), Rocío Anguila (2011) o Pedrona Serra (Serra, Soler, Prat et al., 2018) alertan de que el tratamiento transversal de la PG en el curriculum, a menudo, implica que esta cuestión queda diluida y finalmente nadie se hace cargo. En este sentido, es necesario que haya un doble abordaje, de forma transversal y específica, como se propone en Serra, Soler y Vilanova (2018).

Desde esta mirada, algunas de las sugerencias ya se encaminan a incorporar la PG en asignaturas concretas, como, por ejemplo, en las asignaturas deportivas de oposición y colaboración:

Yo lo pondría en la línea del deporte, y trabajaría con los profesores para deconstruir primero la mirada un poco machista del deporte, y para construir, co-construir otras miradas (Carla, 57 años).

Así mismo, se hace referencia a las Prácticas Pedagógicas (aquellas donde el estudiantado acude a los centros escolares) como un mecanismo significativo para trabajar metodológicamente la PG.

Yo propongo las Prácticas porque tiene que ver con el hacer, ese hacer tiene que ver más adelante con el hacer profesional, entonces efectivamente el estudiante tiene que configurarse profesionalmente con esas consideraciones, o sea, hacer algo profundo (René, 47 años).

Sin duda, las asignaturas de Prácticas, al ser mecanismos que articulan y transfieren las experiencias del estudiantado en formación con los centros escolares, es uno de los ámbitos donde la literatura considera especialmente relevante incorporar la PG (Camacho-Miñano & Girela-Rejón, 2017; Serra, Soler & Vilanova, 2018; Vizcarra et al., 2015).

En un nivel menos predominante, pero también asociado al curriculum, surgen las recomendaciones de desarrollar contenidos menos deportivizados y otorgar una mayor presencia o consideración a elementos que responden a intereses femeninos.

Yo creo que nosotros debemos darles una mayor relevancia a ciertos elementos más sociales, más de interacción dentro de la motricidad, que sólo la motricidad como expresión deportiva y eso puede que encante más a la gente (Pedro, 52 años).

Lo otro que efectivamente tenemos que desarrollar es la incorporación de algunos contenidos que son propios de las mujeres (Eduardo, 53 años).

Esto sería coherente con las necesidades de la forma-

ción del profesorado de EF con PG, puesto que los juegos y los deportes, han sido considerados históricamente espacios masculinizados (Bryson, 1990), perpetuando así, mediante las prácticas deportivas ciertos comportamientos relacionados con los roles tradicionales de género (Táboas-Pais & Rey-Cao, 2012) y con la hegemonía masculina propia del sector deportivo (Brown, 2005). Se articula con lo anterior, el concepto de “ideología del rendimiento físico” (Molina & Beltrán, 2007), entendido en el contexto de la EF como la mayor valoración de aquellos estudiantes que poseen un mejor rendimiento físico y motriz, lo cual generalmente lleva a la postergación del género femenino. A la vez, existe un evidente reconocimiento a que este tipo de carreras posee un curriculum androcéntrico basado fuertemente en los deportes y en el rendimiento físico (Wright, 2002). También se identificaron opiniones que planteaban la necesidad de otorgar una mayor relevancia y/o presencia a asignaturas que responderían a intereses femeninos, es el caso de la danza y la expresión corporal, buscando con ello también, una mayor implicancia de los hombres en estas actividades (Sáenz-López et al., 2010).

En un segundo plano, se encuentran propuestas que, a diferencia de las anteriores, se caracterizan por ser más concretas y relacionadas con las prácticas pedagógicas cotidianas, entre las que destacan: el uso de un lenguaje inclusivo, la eliminación de estereotipos de género, el emplear bibliografía femenina, la aplicación de metodologías coeducativas y la utilización equilibrada de imágenes femeninas y masculinas en los materiales pedagógicos (Ruiz-Rabadán & Moya-Mata, 2020).

Yo creo que donde debe estar el cuidado es en la comunicación del docente que imparte una asignatura o que está aplicando cierta metodología en cuanto a, por ejemplo, la organización de un grupo, a la forma en la que se dirige, a las veces que da la palabra a una mujer o a un hombre, o las veces que pone de ejemplo tanto a un hombre o una mujer (Luisa, 46 años).

Sobre las acciones planteadas por el profesorado en el segundo foco, se observa como pone la atención en aquellos aspectos del currículum oculto que contribuyen a la reproducción inconsciente de los estereotipos de género y las situaciones de desigualdad ampliamente reportadas en investigaciones sobre género y EF y que se han descrito anteriormente. Se plantea, de esta forma, la necesidad de reflexionar sobre la propia práctica, tomar conciencia, y cambiar los mecanismos que eran inconscientes, tal y como propone bell hooks (2022).

Finalmente, cabe destacar aquello que no aparece. Y es que no se propuso en ninguna ocasión crear una asignatura específica sobre género, ni tampoco plantear acciones transformadoras, tal y como recomienda la literatura (Arenas-Arroyo et al., 2022; Camacho-Miñano & Girela-Rejón, 2017; Castro-García & López-Villar, 2021; Girela-Rejón, 2017; Luguetti et al., 2019; Lynch & Curtner-Smith, 2018; Lleixà et al., 2020; Napper-Owen et al., 1999; Philpot et al., 2021; Prat & Flintoff, 2012; Serra, Soler & Vilanova, 2018; Serra et al., 2016; Vizcarra et al., 2015).

Conclusiones

Una de las principales aportaciones de la investigación es la identificación de dos grandes líneas discursivas respecto a las creencias y prácticas del profesorado.

La primera se podría catalogar de adaptativa, sensible y abierta a la PG, la cual asocia fuertemente la equidad y la igualdad con el desarrollo de este enfoque y, que también reconoce al género como una construcción social y cultural. Este mismo profesorado también señala encontrarse en un proceso de ajustes respecto a la aplicación de estrategias metodológicas con PG, mostrando intensiones y acciones que van en esa orientación.

Por el contrario, la segunda línea discursiva muestra abiertamente ceguera, resistencia, negatividad y rechazo ante las cuestiones de género. La identificación de este grupo de profesores es preocupante, debido a la alta influencia que poseen como formadores en la reproducción de los estereotipos de género y en el desarrollo de prácticas sexistas en los procesos educativos. Considerando que este grupo está conformado por profesores hombres, es evidente que la educación no sexista continúa siendo un reto, especialmente para el profesorado masculino, esto cobra una mayor relevancia, puesto que, de acuerdo con sus discursos, sus resistencias no solo son ocultas, sino también explícitas.

Otra aportación relevante son las estrategias sugeridas para incorporar la PG en las carreras PEF, las que se centraron en el diseño de los programas de estudio y en los contenidos de las asignaturas, sumándose otras acciones que se enmarcarían en el denominado curriculum oculto.

Por último, considerando los resultados de la investigación, emergen desafíos concretos para las carreras PEF, es el caso de la promoción y desarrollo de prácticas y contenidos coeducativos en el curriculum, la incorporación de asignaturas o formaciones obligatorias sobre temáticas de género, y también plantear estas cuestiones de manera transversal en los planes de estudio.

Para ello, los resultados expuestos confirman la necesidad de generar formaciones específicas en materia de género para el profesorado de PEF. Estas formaciones deben clarificar las implicaciones de la incorporación de la PG en las carreras PEF, romper las falsas creencias que generan resistencias, facilitar estrategias para el cambio, impulsar el desarrollo de acciones específicas transformadoras, promover una revisión del conjunto del currículum y la creación de asignaturas específicas, e impulsar la capacidad crítica y transformadora entre el profesorado de PEF. En este contexto, se debe tener especial atención con el profesorado masculino y que también tiene más años formando al profesorado, pues ellos son quienes evidencian mayores falencias y una mayor resistencia a la incorporación de la PG en la formación del profesorado de esta carrera.

También es necesario plantear investigaciones que evalúen desde perspectivas cuantitativas y cualitativas la situación actual de la PG en el estudiantado y profesorado de esta carrera, a fin de tomar decisiones en base a la evidencia.

Agradecimientos

Este artículo se ha elaborado durante el desarrollo del proyecto: La perspectiva de género en la Pedagogía en Educación Física. Estado, enfoques y propuestas, para y desde la Formación Inicial Docente, financiado por ANID / CONICYT / FONDECYT / INICIACIÓN / N° Proyecto 11190524, Chile.

Además, ha contado con la colaboración del Grupo de Investigación en Educación y Género (GIEG) de la Universidad Católica de la Santísima Concepción de Chile.

Referencias

- Anguita, R. (2011). El reto de la formación del profesorado para la igualdad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(1), 43–51. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217017192004>
- Arenas-Arroyo, D., Vidal-Conti, J. & Muntaner-Mas, A. (2022). Estereotipos de género y tratamiento diferenciado entre chicos y chicas en la asignatura de educación física: una revisión narrativa. *Retos*, 43, 342–351. <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.88685>
- Bryson, L. (1990). Challenges to male hegemony in sport. En: Messner, M. & Sabo, D. (Eds), *Sport, Men and the Gender Order: Critical Feminist Perspectives*. Human Kinetics.
- 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. <https://doi.org/10.1080/135733205298785>
- Camacho-Miñano, M. & Girela-Rejón, M. (2017). Evaluación de una propuesta formativa sobre género en Educación Física para estudiantes de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 12(36), 195–203. <https://doi.org/10.12800/ccd.v12i36.950>
- Chihuilaf, L., Mujica, F. & Concha, R. (2022). Psicomotricidad, corporalidad, género y filosofía positivista en Chile: análisis crítico de documentos ministeriales. *Retos*, 45, 12–19. <https://doi.org/10.47197/retos.v45i0.91574>
- Castro-García, M. & López-Villar, C. (2021). "Deportigualízate", una experiencia educativa en educación secundaria. En *Álvaro, L. & Hamodi, C. (Coord.). Género y educación: escuela, educación no formal, familia y medios de comunicación*. Ed. Dykinson.
- Connell, R. (1995). *Masculinities* (2nd ed.). Routledge.
- Consejo Nacional de Educación. (2020). *Índices Base de Datos Matrícula 2005-2019*. Consejo Nacional de Educación. Chile. <https://www.cned.cl/bases-de-datos>
- Devis-Devis, J., Pereira-García, S., Fuentes-Miguel, J., López-Cañada, E. & Pérez-Samaniego, V. (2018). Opening up to trans persons in Physical Education—Sport Tertiary Education: Two case studies of recognition in queer pedagogy. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(6), 623–635. <https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1485142>
- 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. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/articulo/view/19448>
- Dowling, F. (2008a). Physical educators' gender identities and embodied practice. *Ágora para la EF y el Deporte*, 6, 89–108. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2573817>

- Dowling, F. (2008b). Getting in touch with our feelings: The emotional geographies of gender relations in PETE. *Sport, Education and Society*, 13(3), 247–266. <https://doi.org/10.1080/13573320802200560>
- Escobar, J. & Bonilla-Jiménez, F. (2017). Grupos focales: Una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 9(1), 51-67. [http://sacopsi.com/articulos/Grupo%20focal%20\(2\).pdf](http://sacopsi.com/articulos/Grupo%20focal%20(2).pdf)
- Fernández, E. (1996). *Actividad Física y Género: representaciones diferenciadas sobre actividad física y género en el futuro profesorado de educación primaria* (Tesis doctoral). UNED, España.
- Fernández, E. & Piedra, J. (2010). Efecto de una formación coeducativa sobre las actitudes hacia la igualdad en el futuro profesorado de Educación Primaria. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 5, 151–158. <https://www.redalyc.org/pdf/1630/163018699003.pdf>
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa* (1a ed.). Morata.
- Flintoff, A. (1993). Gender, physical education and initial teacher education. En J. Evans (ed.), *Equality, education and physical education*. Falmer.
- Flintoff, A. & Fitzgerald, H. (2012). Theorizing difference and in(equality) in physical education, youth sport and health. En F. Dowling, H. Fitzgerald, & A. Flintoff (Eds.), *Equity and difference in physical education, youth sport and health: A narrative approach*. Routledge
- Fontecha, M. (2006). *Intervención didáctica desde la perspectiva de género en la formación inicial de un grupo de docentes en educación Física* (Tesis doctoral). Universidad del País Vasco, España. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/65233>
- Fuentes-Miguel, J., Pérez-Samaniego, V., López-Cañada, E., Pereira-García, S. & Devís-Devis, J. (2022). From inclusion to queer-trans pedagogy in school and physical education: a narrative ethnography of trans generosity. *Sport, Education and Society*. <https://doi.org/10.1080/13573322.2022.2073437>
- Garay, B., Elcoroaristizabal, E., Vizcarra, M., Prat, M., Serra, P. & Soler, S. (2018). ¿Existe sesgo de género en los estudios de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte? *Retos*, 34, 150-154. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i34.58846>
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Girela-Rejón, M. (2017). #aCienciaCerca: «Género y deporte: desigualdades invisibles y necesidades de cambio» [Vídeo]. Granada: Canal UGr. Disponible a: <http://canal.ugr.es/noticia/video-cienciacerca-genero-deporte-desigualdades-invisibles-necesidades-cambio/>
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Aldine.
- Hidalgo, T. & Almonacid, A. (2014). Estereotipos de género en las clases de educación física. *Revista Motricidad Humana*, 15(2), 86-95. [https://doi.org/10.5027/jmh-Vol15-Issue2\(2014\)art75](https://doi.org/10.5027/jmh-Vol15-Issue2(2014)art75)
- hooks, b. (2022). *Enseñar pensamiento crítico*. Ciclogénesis.
- Lledó, E. (2009). *Guía de lenguaje para el ámbito del deporte*. Vitoria: Emakunde.
- Lleixà, M. T., Soler, S. & Serra, P. (2020). Perspectiva de género en la formación de maestras y maestros de Educación Física. *Retos*, 37, 634–642. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.74253>
- Lynch, S. & Curtner-Smith, M. (2018). Faculty members engaging in transformative PETE: a feminist perspective. *Sport, Education and Society*, 25(1), 43–56. <https://doi.org/10.1080/13573322.2018.1560255>
- Lugueti, C., Kirk, D. & Oliver, K. L. (2019). Towards a pedagogy of love: Exploring pre-service teachers' and youth's experiences of an activist sport pedagogical model. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(6), 629–646. <https://doi.org/10.1080/17408989.2019.1663499>
- Madrid, S. (2006). *Profesorado, política educativa y género en Chile: balance y propuestas*. Colección Ideas.
- Martínez-Baena, A. & Salinas-Camacho, J. (2016). Currículum oculto y educación física: una revisión sistemática. *Profesorado*, 20(2), 473-494. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/73573>
- Matus-Castillo, C., Cornejo, M. & Castillo, F. (2021). La perspectiva de género en la formación inicial docente en la Educación Física chilena. *Retos*, 40, 326-335. <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/83082>
- Matus-Castillo, C., Serra, P., Duclos-Bastías, D. & Castillo-Retamal, F. (2022). Masculinización de la matrícula universitaria en la carrera de Educación Física. Un análisis desde la perspectiva de género. *Revista Educación*, 46(1), 299-316. <http://doi.org/10.15517/revedu.v46i1.47576>
- Ministerio de Educación. (2009). *Ley General de Educación N° 20.370*. Chile.
- Ministerio de Educación. (2013). *Análisis del sistema escolar desde una perspectiva de género*. Centro de Estudios. DIPLAP. Chile.
- Ministerio de Educación. (2016). *Lineamientos de Políticas Públicas para Formación Inicial Docente*. Chile.
- Ministerio de Educación. (2019). *Comisión por una educación con equidad de género. Propuestas de acción*. Chile.
- Ministerio de Educación. (2020). *Variación Docente. Apuntes*. Centro de Estudios. Chile.
- Molina, J. 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. <https://www.redalyc.org/pdf/2742/274220371009.pdf>
- Moreno, A., Rivera, E. & Trigueros, C. (2014). La educación física en Chile: un análisis de las creencias del profesorado de la enseñanza primaria y secundaria. *Movimiento*, 20, 81-96. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=115335321008>
- Moreno, A., Valencia, A. & Rivera, E. (2016). La Educación Física Escolar en tres centros educativos de Chile: una caracterización de sus prácticas docentes. *Qualitative Research in Education*, 5(3), 255-275. <https://doi.org/10.17583/qre.2016.2105>
- Moya-Mata, I., Ruiz-Sanchis, L., Martín-Ruiz, J. & Ros-Ros, C. (2022). Imágenes complementarias en los libros de texto de Educación Física: un estudio de los estereotipos en los textos de Primaria. *Agora para la educación física y el deporte*, 22, 92-116. <https://doi.org/10.24197/aefd.24.2022.92-116>
- Napper-Owen, G., Kovar, S., Ermler, K. & Mehrhof, J. (1999). Curricula Equity in Required Ninth-Grade Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 19, 2-21. <https://doi.org/10.1123/jtpe.19.1.2>
- Pérez-Enseñat, A. & Moya-Mata, I. (2020). Diversidad en la identidad y expresión de género en Educación Física: Una revisión de la literatura. *Retos*, 38, 818–823. <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.54076>
- Philpot, R., Gerdin, G., Smith, W., Linnér, S., Schenker, K., Westlie, K., Mordal Moen, K. & Larsson, L. (2021). Taking action for social justice in HPE classrooms through explicit critical pedagogies. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 26(6),

- 662–674.
<https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1867715>
- Piedra, J., García, R., Fernández, E. & Rebollo, M. (2014). Brecha de género en educación física: actitudes del profesorado hacia la igualdad. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 14(53), 1-21. <https://revistas.uam.es/rimcafd/article/view/3914>
- Prat, M. & Flintoff, A. (2012). Tomando el pulso a la perspectiva de género: un estudio de caso en una institución universitaria de formación de profesorado de educación física. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 15(3), 69-83. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217026228001>
- Ramírez, A. M. (2016). La investigación cualitativa y su relación con la comprensión de la subjetividad. *RHS. Revista Humanismo y Sociedad*, 4(2), 1-9. <https://doi.org/10.22209/rhs.v4n2a02>
- Rebollo, M., García, R., Piedra, J. & Vega, L. (2011). Diagnóstico de la cultura de género en educación: actitudes del profesorado hacia la igualdad. *Revista de Educación*, 355, 521-546. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3639425>
- Rey, A. & González, A. (2017). *El género en los ojos. Estrategias para educar con (y pese a) las fotografías de los materiales curriculares*. Vigo: Universidad de Vigo. http://xeneronosollos.webs.uvigo.gal/El_genero_en_los_ojos.pdf
- Rifà, M. (2021). *Guía para una docencia universitaria con perspectiva de género de Educación y Pedagogía*. Xarxa Vives d'Universitats. <https://www.vives.org/book/educacion-y-pedagogia-guia-para-una-docencia-universitaria-con-perspectiva-de-genero/>
- Ruiz Rabadán, S. & Moya-Mata, I. (2020). Las deportistas olímpicas en los libros de texto de educación física: ¿presencia o ausencia de referentes en nuestro alumnado? *Retos*, 38, 229–234. <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.74833>
- Sáenz-López Buñuel, P., Sicilia, A. & Manzano, J. (2010). La opinión del profesorado sobre la enseñanza de la educación física en función del género. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 10(37), 167-180. <https://www.redalyc.org/pdf/542/54222774010.pdf>
- Scraton, S. (1995). *Educación física de las niñas: Un enfoque feminista*. Madrid: Morata
- Scraton, S. (2013). Feminism and Physical Education: Does gender still matter? In G. Pfister & M. K. Sisjord (Ed.), *Gender and sport: Changes and challenges*. Münster: Waxmann.
- Scraton, S. (2018). Feminism(s) and PE: 25 years of Shaping Up to Womanhood. *Sport, Education and Society*, 23(7), 638–651. <https://doi.org/10.1080/13573322.2018.1448263>
- Serra, P., Prat, M., Nicolino, A., Soler, S. & Silva, A. M. (2020). Género y currículum de formación del profesorado en Educación Física: un diálogo entre Brasil y España. *Revista Iberoamericana de Educación*, 82(2), 191-210. <https://doi.org/10.35362/rie8223637>
- Serra, P., Soler, S., Prat, M., & Vizcarra, M., 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. <https://doi.org/10.1080/13573322.2016.1199016>
- Serra, P., Soler, S. & Vilanova, A. (2018). *Yo SÍ incorporo la perspectiva de género en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (CCAFYDE). Decálogo para profesorado universitario y personal investigador*. Barcelona: COPLEFC. <https://www.consejo-colef.es/post/decalogo-genero-coplefc>
- 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. <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/viewFile/56959/38852>
- Soler, S. (2009). Los procesos de reproducción, resistencia y cambio de las relaciones tradicionales de género en la EF: el caso del fútbol. *Cultura y Educación*, 21(1), 31-42. <https://doi.org/10.1174/113564009787531253>
- Soler, S., Vilanova, A. & Serra, P. (2017). ¡Tu eres una feminista!: Resistencias y cambios en la formación en perspectiva de género en CAFD. Poster. *IV Simposium Internacional de Primavera sobre Educació Física i Justícia Social*. València.
- Stride, A., Brazier, R., Piggot, S., Staples, M. & Flintoff, A. (2022). Gendered power alive and kicking? An analysis of four English secondary school PE departments. *Sport, Education and Society*, 27(3), 244–258. <https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1825933>
- Táboas-Pais, I. & Rey-Cao, A. (2012). Gender Differences in Physical Education Textbooks in Spain: A Content Analysis of Photographs. *Sex Roles*, 67, 389-402. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11199-012-0174-y>
- Valdés, T. (2013). Género en la escuela, o la porfiada desigualdad. *Revista Docencia*, (49), 46-61.
- Vázquez, B. & Álvarez, G. (1990). *Guía para una educación física no sexista*. Ministerio de Asuntos Sociales-Instituto de la Mujer. España. <https://sede.educacion.gob.es/publivena/guia-para-una-educacion-fisica-no-sexista/sociologia/688>
- Verge, T. & Alonso, A. (2019). La ceguera al género en el currículum de la ciencia política y su impacto en el alumnado. *Revista Internacional de Sociología*, 77(3), e135. <https://doi.org/10.3989/ris.2019.77.3.18.003>
- Verge, T., Ferrer-Fons, M. & González, M. J. (2018). Resistance to mainstreaming gender into the higher education curriculum. *European Journal of Women's Studies*, 25(1), 86-101. <https://doi.org/10.1177/1350506816688237>
- Vilanova, A. & Soler, S. (2012). La coeducación en la Educación Física en el siglo XXI: Reflexiones y acciones. *Tandem. Didáctica de la Educación Física*, 40, 75-83.
- Vizcarra, M.T., Nuño, T., Aristizabal, P., Lasarte G. & Alvarez-Uria, A. (2015). La perspectiva de género en los títulos de Grado en la Escuela Universitaria de Magisterio de Vitoria-Gasteiz. *Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), 297-318.
- Weiner, G. (2000). A critical review of gender and teacher education in Europe. *Pedagogy, Culture and Society*, 8, 233-247. <https://doi.org/10.1080/1468136000200091>
- Wright, J. (2002). Physical education teacher education: Sites of progress or resistance. En D. Penney (Ed.), *Gender and Physical Education: Contemporary Issues and Future Directions*. Routledge.