

Pedagogía feminista y educación física:
diseño y análisis de la intervención
Deportigualízate

Autora: Marina Castro García

Tesis doctoral UDC / 2023

Directora: Cristina López Villar

Programa de doctorado en Ciencias del Deporte, Educación Física y Actividad
Física Saludable



UNIVERSIDADE DA CORUÑA

Pedagogía feminista y educación física: diseño y
análisis de la intervención *Deportigualízate*

Tesis presentada para aspirar al grado de Doctora con Mención Internacional, en el Programa de doctorado en Ciencias del Deporte, Educación Física y Actividad Física Saludable, por D^a. Marina Castro García. Dirigida por la Dra. D^a Cristina López Villar.

Firma:

D^a. Marina Castro García

D^a. Cristina López Villar



“Pedagogía feminista y educación física: diseño y análisis de la intervención *Deportigualízate*” por **Marina Castro-García** se distribuye bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

D^a. **Cristina López Villar**, en calidade de directora desta tese doutoral,

FAI CONSTAR

Que a tese titulada “**Pedagogía feminista e educación física: deseño e análise da intervención *Deportigualízate***”, realizada por D^a. Marina Castro García cumpre cos requisitos esixidos para optar ao grao de Doutora con Mención Internacional pola Universidade da Coruña.

E para que así conste para os efectos oportunos, asina a presente a 12 de decembro de 2022.

Asdo. Cristina López Villar

Esta tesis doctoral ha sido financiada por las actuaciones de la Xunta de Galicia con fondos del “Programa de ayudas a la etapa predoctoral” (Consellería de Educación, Universidad y Formación Profesional), mediante un contrato predoctoral (referencia ED481A-2019/028).

Uno de los estudios aquí presentados, ha sido financiado por las actuaciones derivadas del convenio de colaboración entre la Vicepresidencia y Consellería de Presidencia, Administraciones Públicas y Justicia, y la Universidade da Coruña, para el desarrollo de las medidas del Pacto de Estado Contra la Violencia de Género (2019).

A l'atzar agraeixo tres dons: haver nascut dona,

de classe baixa i nació oprimida.

I el tèrbol atzur de ser tres voltes rebel.

Divisa, Maria-Mercè Marçal i Serra

A mi abuela Isabel, mi *yaya*, “*la pescatera*”.

Una mujer valiente, trabajadora, independiente, cariñosa y fuerte.

Una mujer que no pudo ir tanto a la escuela, precisamente, por ser mujer; que tuvo que emigrar; que trabajó incansablemente desde los 12 años; y que luchó siempre por su familia. Una mujer que nunca acabó de entender exactamente a qué se dedicaba su nieta, “*la Marina*”, pero que se enorgullecía de cada paso que daba.

Sé que hoy también estarías orgullosa de mí, y de verme convertida en doctora ... aún sin entenderlo.

Gracias, esta tesis te la dedico a ti, *yaya*.

AGRADECIMIENTOS

“Pies para qué los quiero, si tengo alas pa’volar”

Frida Kahlo

Esta tesis es el resultado de mucho trabajo, muchos aprendizajes, mucho disfrute, muchos sacrificios, muchas alegrías, muchas lágrimas, muchas noches sin dormir y, sobre todo, muchas personas. Personas que, de una manera u otra, y desde hace más o menos tiempo, me han ayudado a tener “alas pa’volar” ... volar más alto de lo que me creía capaz, y más lejos de lo que me podría imaginar. Personas que han permitido que pueda construir mis alas, ayudándome a ser consciente de ello, dándome aire, empuje, soporte, impulso ... y no puedo más que estar agradecida por ello. Gracias por ser, por estar, por aparecer, por quedaros, por quererme, por compartir, y por haberme ayudado a sobrevivir, y disfrutar, de la montaña rusa que ha implicado toda esta aventura llamada tesis doctoral.

Como non podería ser doutra maneira, quixese comezar este apartado dádoche as grazas a ti, Cris, directora de tese, mestra de vida, acompañante de camiño ... Hai xa dez anos que tiven a sorte de coñecerte, de terte como profesora, de aprender de ti, e de emprender unha ruta xuntas ... unha ruta que estou segura non ten final, pero que desfrutaremos xuntas, por sempre. Grazas por descubrirlle o feminismo a esa Marina de 17 anos, grazas por ser a creadora dese pequeno oasis libre de patriarcado no que tantas de nós sentiámonos acompañadas e escoitadas, grazas pola túa xenerosidade, grazas por crer e confiar en min sempre, e grazas por saber acompañarme dende o respecto e o amor ... sei que non sempre foi fácil aturarme, pero conseguímolos! Grazas sempre, e por sempre.

Gracias también a otras personas que INEF puso en mi camino, que han contribuido en mi formación, y que con tanto cariño me han acompañado hasta ahora ... preocupándose por mi tesis, pero sobre todo por mí. Gracias Celso, María José, Marta, Pablo ... Gracias también al personal de consejería y biblioteca, que tanto me ha ayudado, que me ha visto crecer ... y junto a quienes he crecido; gracias especialmente a Miguel, Benja, María y Cristina.

No puedo olvidarme en estas líneas de mis compañeras de carrera, que han tenido un papel indispensable en este trabajo. Gracias a mis compañeras del grupo de investigación, grupo de trabajo ... o grupo de desahogo y apoyo. Gracias Lucía, Manuela, Mónica ... y, sobre todo, Claudia, con quien tantos audios de WhatsApp (a modo de podcast) he compartido. Estoy muy agradecida a la vida porque te haya puesto en mi camino y hayamos podido transitarlo juntas durante el periodo de tesis ... haciendo que las subidas sean menos duras, y las bajadas más agradables.

Gracias también a ti, Carla. Estar rodeada de mujeres inteligentes, trabajadoras, y comprometidas como tú, hacen la vida mucho más interesante, y del mundo ... un lugar mejor. Gracias por ser ejemplo y, sobre todo, amiga ... de esas que no fallan nunca. Gracias por tu paciencia, tus consejos, tu apoyo constante, y por saber escuchar. Espero que trabajos como éste, y como el tuyo, contribuyan a allanar el camino y a hacerlo más amable, para que Gaia y el resto de personitas que están por llegar, puedan disfrutar, libres y en igualdad, de la vida.

Y en este largo transitar que implica la tesis, cuidarse es imprescindible ... tanto como lo ha sido mi cita semanal con mi amiga desde la carrera, Anti, sus clases de yoga, y las mujeres valerosas que ahí nos juntamos. Gracias al yoga, y a todas vosotras, Bea, Rosita, Patri ... por haberme ayudado a mantener el equilibrio, incluso cuando todo parecía tambalearse alrededor. Y gracias también al yoga por haberme (re)descubierto a personas como Cande, que conocí en la carrera ... pero se volvió amiga después. Amiga de esas en mayúsculas, que reaparecen para ser rayo de luz, y bocanada de aire. Gracias por tu cariño y por haberte preocupado por cada fase y cada paso que ha implicado esta aventura.

Por supuesto, gracias a mis amigas de fuera del ámbito académico y deportivo, las de cerrar las discotecas, las de ir de viaje (aunque la pandemia y la “vida adulta” nos lo esté poniendo complicado últimamente), las de compartir churrascos y, sobre todo, muchas cañas y cafés. Amaya, Nuria, Carla, Paloma, Alba, Iria, Paula ... gracias por tantos años de amistad, es genial vivir como cada una va luchando (y muchas cumpliendo) sus metas y sueños. Parte de este trabajo también es gracias a vosotras, pero, sobre todo, gracias a los momentos de ocio que hemos compartido ... tan necesarios para no perder la cordura.

I would also like to thank the experience I lived at the end of this adventure, in Glasgow. Thank you, David, for your kindness, your wisdom, your support, your patience ... and thank you for creating such a nice connection between so many people, working with you was a dream come true. Glasgow also let me to meet Dillon, and I am more than grateful for this. Thank you for all the coffees, for believing in my work, and, above all, for being a friend (and a perfect cocktail companion). Due to that adventure, I also met fantastic people that enriched this thesis, and enriched me, as a person. Thank you, Jing, Cara, Fabiana ... and Erin & B, my hosts in the city, my flatmates, and the ones who shared with love my days when I was 'knackered'. Gracias también a la vida, y a Glasgow, por haber conocido a alguien tan especial y con quien tengo tanta afinidad como tú, Carmen. Estoy deseando descubrir dónde nos lleva nuestro trabajo ... y nuestra amistad; de momento, Chile nos espera.

Gracias también a mi familia. Papá, gracias por ser soporte, por ser ejemplo de trabajo, por tu cariño incondicional, y por apoyarme siempre, incluso cuando no entiendes bien de qué se trata. Gràcies mama per haver-me donat la vida, per ensenyar-me a somiar, per creure sempre en mi, per haver lluitat tant per a que jo sigui una dona independent i, sobre tot, per regalar-me als meus germans. Jordi, gràcies per ser àncora, ajuda, i refugi; Roc, gracias por tus abrazos incondicionales, tu alegría, y estar siempre pendiente de mí. Gracias a ambos por enseñarme tanto y mantenerme conectada a la realidad ... espero que, algún día, estéis tan orgullosos de mí como yo de vosotros. Gracias avi Nico por estar pendiente, siempre, de todo, y a pesar de todo. I gràcies Coqui, per que la família no és una qüestió de sang, és una qüestió de saber estar, cuidar i estimar; part de qui sóc avui, i part d'aquest treball, també és teu, gràcies.

Esto de ser doctora nunca estuvo entre mis planes, pero fuiste tú, Álex, quién alentó a esa Marina de 22 años que estaba en Vietnam dando clases en una universidad (y disfrutando de ello), quien la animó a soñar, a planteárselo como una opción de futuro, y a luchar por ello. Sabes que no siempre he estado contenta con la decisión ... ¡qué duro ha sido el camino a veces! Pero te estaré siempre agradecida por ese empuje ... por haber sabido acompañarme, y por haber elegido caminar a mi lado, siempre con paciencia y cariño. Gracias por ser hogar,

motor, y compañero. No cabe duda de que, después de tantas horas escuchándome hablar de ella, y ayudándome, esta tesis también te pertenece, gracias.

Finalmente, y no por ello menos importante, me gustaría dedicar unas líneas especiales a todas las personas que han colaborado de una forma más directa en este trabajo, y sin cuya inestimable ayuda esta tesis no habría salido adelante. Gracias a todas las personas adolescentes, lideradas por mis hermanos, que accedieron a ayudarme al inicio, cuando me planteaba diseñar una intervención. Gracias también a las compañeras, estudiantes, y expertas en coeducación que me regalaron su tiempo en el proceso inicial de diseño. Gracias, Carlos, por confiar en nosotras, por cederme horas de tu asignatura, y por permitirme actuar con tus estudiantes ... a quienes, por supuesto, les estaré siempre agradecida. Gracias también a María José por dejarme actuar con su alumnado en la única asignatura que tienen en el grado en relación con contenidos específicamente de género, una asignatura fundamental y tan necesaria.

Por último, gracias a todo el estudiantado de la asignatura de “Mujer y Deporte” que participó en las sesiones. Gracias por vuestro respeto, vuestra implicación, vuestro cariño hacia mí, vuestro trabajo ... gracias por abriros conmigo, dejarme formar parte de vuestra formación y, sobre todo, formar parte de la mía. Con vosotras y vosotros aprendí mucho, como investigadora, como profesora y, sobre todo, como persona. Por motivos obvios de confidencialidad, no puedo escribir vuestros nombres ... pero sabéis quiénes sois. Espero que la educación física y el deporte sean un lugar más amable, justo y equitativo gracias a vuestra labor ... y a esta tesis, la cual no hubiera sido posible sin vuestra inestimable colaboración. Gracias.

Marina Castro García,

Diciembre 2022.

RESUMEN

Resumen

A pesar de que los contextos educativos se han considerado desde hace décadas agentes fundamentales de transformación a favor de sociedades más democráticas, la investigación en educación física demuestra que es un espacio en el que siguen existiendo discursos y prácticas que marginalizan ciertas identidades y corporalidades, (re)produciendo el *status quo* del género. Esta tesis doctoral, tiene como objetivo diseñar una intervención denominada *Deportigualízate*, la cual pretende desafiar el sexismo a través de contextos físico-deportivos, desde el enfoque de la pedagogía feminista crítica. Además, se propone estudiar el impacto de *Deportigualízate* en las personas participantes, y analizar, así, las posibilidades transformadoras de la propuesta. Para ello, la investigación se enmarca en un paradigma de investigación feminista, y tanto la generación como el análisis de datos se realiza a través de métodos mixtos. Se ha realizado un Estudio Diagnóstico y dos estudios de caso. El Estudio Diagnóstico, tiene por objetivo explorar los estereotipos de género del profesorado de educación física y alumnado de educación secundaria obligatoria, en la provincia de A Coruña. En el primer Estudio de Caso, se puso en práctica la intervención en un grupo de educación secundaria de un instituto público de dicha provincia. El segundo Estudio de Caso, consistió en poner en práctica la intervención con estudiantes de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Los hallazgos permiten concluir que *Deportigualízate* cumple con los objetivos propuestos, y que a través de técnicas de *consulting* se podría adaptar a otros contextos.

Palabras clave: educación física, género, pedagogía feminista, intervención

Resumo

A pesar de que os contextos educativos consideráronse desde hai décadas axentes fundamentais de transformación a favor de sociedades máis democráticas, a investigación en educación física demostra que é un espazo no que seguen existindo discursos e prácticas que marxinalizan certas identidades e corporalidades, (re)producindo o *status quo* do xénero. Esta tese doutoral, ten como obxectivo deseñar unha intervención denominada *Deportigualízate*, a cal pretende desafiar o sexismo a través de contextos físico-deportivos, desde o enfoque da pedagogía feminista crítica. Ademais, proponse estudar o impacto de *Deportigualízate* nas persoas participantes, e analizar, así, as posibilidades transformadoras da proposta. Para iso, a investigación enmárcase nun paradigma de investigación feminista, e tanto a xeración como a análise de datos realízase a través de métodos mixtos. Realizouse un Estudo Diagnóstico e dous estudos de caso. O Estudo Diagnóstico, ten por obxectivo explorar os estereotipos de xénero do profesorado de educación física e alumnado de educación secundaria obrigatoria, na provincia da Coruña. No primeiro Estudo de Caso, púxose en práctica a intervención nun grupo de educación secundaria dun instituto público da devandita provincia. O segundo Estudo de Caso, consistiu en poñer en práctica a intervención con estudantes de Ciencias da Actividade Física e o Deporte. Os resultados permiten concluír que *Deportigualízate* cumpre cos obxectivos propostos, e que a través de técnicas de *consulting* poderíase adaptar a outros contextos.

Palabras chave: educación física, xénero, pedagogía feminista, intervención

Abstract

Although educational contexts have been considered as fundamental agents of transformation in favour of more democratic societies for decades, research in physical education shows that it is a space where discourses and practices continue to marginalize certain identities and bodies, (re)producing the *status quo* of gender. This doctoral thesis aims to design a curricular intervention under a critical feminist pedagogy frame. The intervention is called *Deportigualízate* and has the purpose to challenge sexism through physical-sports contexts. In addition, this thesis aims to study the impact of *Deportigualízate* on the participants, and analyse the transformative possibilities of the intervention. The research is framed in a feminist research paradigm, and both, the generation and analysis of data, is carried out through mixed methods. A Diagnostic Study and two case studies have been conducted. The Diagnostic Study aims to explore the gender stereotypes of physical education teachers and secondary school students, in the province of A Coruña. In the first Case Study, the intervention is enacted in a class of secondary school students in that province. The second Case Study consists in enacting the intervention with Physical Education-Sport Tertiary Education students. The findings allow us to conclude that *Deportigualízate* meets the proposed objectives, and that through consulting strategies it could be adapted to other contexts.

Keywords: Physical Education, gender, feminist pedagogy, intervention

ÍNDICE DE CONTENIDOS

AGRADECIMIENTOS	I
RESUMEN.....	V
ÍNDICE DE TABLAS	XV
ÍNDICE DE FIGURAS	XVII
ÍNDICE DE IMÁGENES	XIX
INTRODUCCIÓN	1
MOTIVACIÓN PERSONAL Y POSICIONAMIENTO DE LA INVESTIGADORA	1
PLANTEAMIENTO Y OBJETIVOS DE LA TESIS	7
CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO	13
INTRODUCCIÓN AL CAPÍTULO.....	15
EL GÉNERO COMO CONSTRUCCIÓN SOCIAL	17
<i>La teoría Doing Gender</i>	<i>18</i>
<i>La construcción del género en el contexto físico-deportivo.....</i>	<i>23</i>
LAS CONSECUENCIAS DEL GÉNERO: DESIGUALDADES EN EL CONTEXTO FÍSICO-DEPORTIVO.....	55
<i>Consecuencias en (y desde) el aula de educación física.....</i>	<i>55</i>
<i>Consecuencias en (y desde) los estudios de CCAFYD.....</i>	<i>63</i>
LA EQUIDAD DE GÉNERO: PREOCUPACIÓN SOCIAL Y POLÍTICA	69
<i>Legislación estatal en materia de igualdad y educación</i>	<i>71</i>
<i>Legislación estatal en materia de igualdad y deporte</i>	<i>75</i>
PEDAGOGÍAS CRÍTICAS (Y) FEMINISTAS PARA DESAFIAR EL SEXISMO	77
<i>Introducción a las pedagogías críticas (y) feministas.....</i>	<i>78</i>
<i>Pedagogías críticas (y) feministas en la educación físico-deportiva.....</i>	<i>89</i>
CAPÍTULO II: ASPECTOS METODOLÓGICOS	117
INTRODUCCIÓN AL CAPÍTULO.....	119
LOS MÉTODOS MIXTOS.....	121
<i>La metodología cualitativa.....</i>	<i>129</i>
<i>La metodología cuantitativa.....</i>	<i>154</i>
PARADIGMA Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	161
<i>Estudio Diagnóstico: sondeando la realidad del contexto</i>	<i>168</i>
<i>Desarrollo de la intervención “Deportigualízate”</i>	<i>175</i>
<i>Estudio de Caso 1: explorando “Deportigualízate”</i>	<i>180</i>
<i>Estudio de Caso 2: mejorando y analizando “Deportigualízate”</i>	<i>193</i>
CRITERIOS DE CONFIABILIDAD DE LA INVESTIGACIÓN	235

CAPÍTULO III: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	243
INTRODUCCIÓN AL CAPÍTULO.....	245
RESULTADOS DEL ESTUDIO DIAGNÓSTICO: SONDEANDO LA REALIDAD DEL CONTEXTO.....	247
<i>Actitudes del profesorado de educación física hacia la coeducación.....</i>	<i>247</i>
<i>Creencias y estereotipos de género del alumnado de educación secundaria.....</i>	<i>251</i>
LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN: “DEPORTIGUALÍZATE”	257
RESULTADOS DEL ESTUDIO DE CASO 1: EXPLORANDO “DEPORTIGUALÍZATE”.....	267
<i>Idoneidad de “Deportigualízate” y propuestas de mejora.....</i>	<i>267</i>
<i>Idoneidad del diseño y metodología de investigación y propuestas de mejora</i>	<i>288</i>
RESULTADOS DEL ESTUDIO DE CASO 2: MEJORANDO Y ANALIZANDO “DEPORTIGUALÍZATE”.....	291
<i>Adaptaciones de “Deportigualízate”</i>	<i>291</i>
<i>(Re)presentación de momentos “afectivos”.....</i>	<i>294</i>
<i>Impacto de “Deportigualízate” en el estudiantado de CCAFYD.....</i>	<i>301</i>
<i>Evaluación de los aspectos metodológico-didácticos de “Deportigualízate”.....</i>	<i>380</i>
IDEAS CLAVE DE LA PEDAGOGÍA FEMINISTA CRÍTICA EN “DEPORTIGUALÍZATE”	401
<i>Reconocimiento de la existencia de patriarcado en la sociedad y su influencia a nivel personal</i>	<i>402</i>
<i>Acción y transformación social como objetivo</i>	<i>404</i>
<i>El alumnado y su cotidianeidad como origen de la toma de conciencia.....</i>	<i>405</i>
<i>Dimensión dialógica interseccional y práctica de los cuidados.....</i>	<i>407</i>
<i>El aula como comunidad de aprendizaje compartido.....</i>	<i>409</i>
<i>Relaciones en red, empoderantes y liberadoras.</i>	<i>412</i>
<i>Aprendizajes desde el embodiment.....</i>	<i>414</i>
<i>Ciclo de praxis transformadora.....</i>	<i>415</i>
CAPÍTULO IV: DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.....	419
INTRODUCCIÓN AL CAPÍTULO.....	421
DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	423
<i>El planteamiento de la investigación y de la propuesta.....</i>	<i>423</i>
<i>Las necesidades concretas para el diseño de “Deportigualízate”</i>	<i>427</i>
<i>Las posibilidades transformadoras de “Deportigualízate”</i>	<i>432</i>
CAPÍTULO V. CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN	445
INTRODUCCIÓN AL CAPÍTULO.....	447
CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN	449
LIMITACIONES Y DIFICULTADES DE LA INVESTIGACIÓN	455
LÍNEAS DE FUTURO.....	459
CONCLUSIONS OF THE RESEARCH	461
LIMITATIONS AND CHALLENGES OF THE RESEARCH	467

FUTURE DIRECTIONS	471
REFERENCIAS.....	473
ANEXOS.....	513
ANEXOS RELATIVOS AL ESTUDIO DIAGNÓSTICO: SONDEANDO LA REALIDAD	515
<i>Anexo 1. Escala SDG/t (Rebollo Catalán et al., 2011).</i>	<i>517</i>
<i>Anexo 2. Cuestionario CEGAFD (Granda Vera et al., 2018).</i>	<i>521</i>
<i>Anexo 3. Análisis por ítem de los resultados de las actitudes del profesorado hacia la coeducación. .</i>	<i>525</i>
<i>Anexo 4. Análisis por ítem de los resultados de los estereotipos de género del alumnado.</i>	<i>537</i>
ANEXOS RELATIVOS AL ESTUDIO DE CASO 1: EXPLORANDO “DEPORTIGUALÍZATE”	555
<i>Anexo 5. Documento para el centro escolar.</i>	<i>555</i>
<i>Anexo 6. Reflexión escrita individual.....</i>	<i>575</i>
<i>Anexo 7. Cuaderno de trabajo individual.</i>	<i>577</i>
<i>Anexo 8. Definición de temas.</i>	<i>591</i>
ANEXOS RELATIVOS AL ESTUDIO DE CASO 2: MEJORANDO Y ANALIZANDO “DEPORTIGUALÍZATE”	593
<i>Anexo 9. Cuestionario abierto sobre la formación de género recibida en la Facultad, grupo control.</i>	<i>593</i>
<i>Anexo 10. Cuestionario abierto sobre la formación de género recibida en la Facultad, grupo experimental.</i>	<i>595</i>
<i>Anexo 11. Escala SDG/t (Fernández García y Piedra de la Cuadra, 2010).</i>	<i>599</i>
<i>Anexo 12. Reflexión escrita individual.....</i>	<i>605</i>
<i>Anexo 13. Buzón anónimo de sugerencias.</i>	<i>607</i>
<i>Anexo 14. Cuaderno de trabajo individual.</i>	<i>609</i>
<i>Anexo 15. Evaluación anónima de la propuesta.</i>	<i>613</i>
<i>Anexo 16. Consentimiento informado para participar en el grupo de discusión.</i>	<i>617</i>
<i>Anexo 17. Guion del grupo de discusión.....</i>	<i>619</i>
<i>Anexo 18. Ejemplos de codificación.....</i>	<i>623</i>
<i>Anexo 19. Ejemplo conexión de códigos y generación de temas iniciales.</i>	<i>625</i>
<i>Anexo 20. Definición de temas.</i>	<i>626</i>

ÍNDICE DE TABLAS

TABLA 1. ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LAS GUÍAS DOCENTES DEL GRADO EN CCAFYD, BAJO UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO.....	50
TABLA 2. CARACTERÍSTICAS DEL PROFESORADO Y ALUMNADO DE LA MUESTRA DEL ESTUDIO DIAGNÓSTICO	171
TABLA 3. RELACIÓN ENTRE EL SUMATORIO DE LAS PUNTUACIONES DE LA ESCALA SDG/T EL PERFIL HACIA LA COEDUCACIÓN.....	172
TABLA 4. CARACTERÍSTICAS DE LA MUESTRA DEL ESTUDIO DE CASO 1.....	182
TABLA 5. CUADRO RESUMEN DE LA RELACIÓN ENTRE LAS SESIONES DEL AULA, LAS TAREAS LLEVADAS A CABO Y LAS TAREAS ASOCIADAS DEL CUADERNO DE TRABAJO, EN EL ESTUDIO DE CASO 1.....	186
TABLA 6. CUADRO RESUMEN DE LAS ESTRATEGIAS DE GENERACIÓN DE DATOS Y SUS CARACTERÍSTICAS, EN EL ESTUDIO DE CASO 1.....	187
TABLA 7. ANÁLISIS Y CODIFICACIÓN DE LAS EVALUACIONES REALIZADAS POR EL ALUMNADO, EN EL ESTUDIO DE CASO 1.....	190
TABLA 8. ANÁLISIS Y CODIFICACIÓN DE LAS REFLEXIONES PRE-INTERVENCIÓN, EN EL ESTUDIO DE CASO 1...	191
TABLA 9. ANÁLISIS Y CODIFICACIÓN DE LAS REFLEXIONES POST-INTERVENCIÓN, EN EL ESTUDIO DE CASO 1.	192
TABLA 10. CARACTERÍSTICAS DE LA MUESTRA DEL ESTUDIO DE CASO 2.....	198
TABLA 11. RELACIÓN DE BLOQUES Y ASIGNATURAS DEL GRADO DE CCAFYD DE LA UDC, Y PERCEPCIONES DE LA MUESTRA DEL ESTUDIO DE CASO 2 EN RELACIÓN CON EL TRATAMIENTO DEL GÉNERO	200
TABLA 12. DESCRIPCIÓN Y COMPARACIÓN DEL GRUPO CONTROL Y EXPERIMENTAL EN EL PRE-TEST, ESTUDIO DE CASO 2.....	203
TABLA 13. RESULTADOS DEL CONOCIMIENTO DEL GRUPO EXPERIMENTAL DEL ESTUDIO DE CASO 2 ACERCA DE TERMINOLOGÍA BÁSICA EN LAS TEMÁTICAS DE GÉNERO	205
TABLA 14. CUADRO RESUMEN DE LAS ESTRATEGIAS Y CARACTERÍSTICAS DE LAS TÉCNICAS DE GENERACIÓN DE DATOS EN EL ESTUDIO DE CASO 2.....	209
TABLA 15. NOMBRE Y CARACTERÍSTICAS DE LAS ENCUESTAS EMPLEADAS EN EL ESTUDIO DE CASO 2.....	215
TABLA 16. CUADRO RESUMEN DE LAS ESTRATEGIAS DE GENERACIÓN DE DATOS EN EL ESTUDIO DE CASO 2 Y EL TIPO DE ANÁLISIS REALIZADO DE LAS MISMAS	221
TABLA 17. ANÁLISIS Y CODIFICACIÓN DE LAS REFLEXIONES REALIZADAS PRE-INTERVENCIÓN, EN EL ESTUDIO DE CASO 2.....	223
TABLA 18. ANÁLISIS Y CODIFICACIÓN DE LAS REFLEXIONES POST-INTERVENCIÓN, EN EL ESTUDIO DE CASO 2	224
TABLA 19. ANÁLISIS Y CODIFICACIÓN DEL GRUPO DE DISCUSIÓN DE CHICAS, EN EL ESTUDIO DE CASO 2.....	226
TABLA 20. ANÁLISIS Y CODIFICACIÓN DEL GRUPO DE DISCUSIÓN DE CHICOS, EN EL ESTUDIO DE CASO 2.....	229
TABLA 21. LISTADO DE VERIFICACIÓN PROPUESTO POR CLARKE Y BRAUN (2006) PARA ASEGURAR UN CORRECTO ANÁLISIS TEMÁTICO.	240

TABLA 22. DESCRIPCIÓN DEL PERFIL HACIA LA COEDUCACIÓN DEL PROFESORADO DEL ESTUDIO DIAGNÓSTICO.....	248
TABLA 23. ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS Y COMPARATIVOS PARA EL PROFESORADO DEL ESTUDIO DIAGNÓSTICO, EN FUNCIÓN DEL SEXO Y TITULARIDAD DEL CENTRO	249
TABLA 24. ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS Y COMPARATIVOS PARA EL PROFESORADO DEL ESTUDIO DIAGNÓSTICO, EN FUNCIÓN DEL GRUPO DE EDAD Y EL ÁREA POBLACIONAL	250
TABLA 25. ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS Y COMPARATIVOS PARA EL ALUMNADO DEL ESTUDIO DIAGNÓSTICO, EN FUNCIÓN DEL SEXO Y TITULARIDAD DEL CENTRO	254
TABLA 26. ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS Y COMPARATIVOS PARA EL ALUMNADO DEL ESTUDIO DIAGNÓSTICO, EN FUNCIÓN DEL SEXO Y TITULARIDAD DEL CENTRO	255
TABLA 27. DESCRIPCIÓN DE LAS TAREAS DE DEPORTIGUALÍZATE PARA DESARROLLAR EN EL AULA	260
TABLA 28. LEYENDA DE SÍMBOLOS UTILIZADOS EN LAS TAREAS DEL CUADERNO DE DEPORTIGUALÍZATE...	265
TABLA 29. RELACIÓN DE LOS ELEMENTOS (ÁREA TEMÁTICA, OBJETIVOS Y TAREAS) DE DEPORTIGUALÍZATE.....	266
TABLA 30. RELACIÓN DE LAS SESIONES LLEVADAS A CABO EN EL ESTUDIO DE CASO 2, CON LAS TAREAS DE DEPORTIGUALÍZATE	292
TABLA 31. DESCRIPCIÓN Y COMPARACIÓN DEL GRUPO EXPERIMENTAL PRE-TEST Y POST-TEST, ESTUDIO DE CASO 2.....	303
TABLA 32. DESCRIPCIÓN Y COMPARACIÓN DEL GRUPO CONTROL PRE-TEST Y POST-TEST, ESTUDIO DE CASO 2	304
TABLA 33. DESCRIPCIÓN Y COMPARACIÓN DEL GRUPO CONTROL Y EXPERIMENTAL EN EL POST-TEST.....	305
TABLA 34. TABLA DE CONTINGENCIA Y MEDIDAS DE ASOCIACIÓN ENTRE EL PERFIL HACIA LA COEDUCACIÓN DEL GRUPO CONTROL DEL ESTUDIO DE CASO 2 EN FUNCIÓN DEL MOMENTO	306
TABLA 35. TABLA DE CONTINGENCIA Y MEDIDAS DE ASOCIACIÓN ENTRE EL PERFIL HACIA LA COEDUCACIÓN DEL GRUPO EXPERIMENTAL EN FUNCIÓN DEL MOMENTO, ESTUDIO DE CASO 2.....	308
TABLA 36. ASISTENCIA A DEPORTIGUALÍZATE EN EL ESTUDIO DE CASO 2.....	381
TABLA 37. PUNTUACIÓN OTORGADA A LOS CONTENIDOS DE DEPORTIGUALÍZATE EN EL ESTUDIO DE CASO 2	381
TABLA 38. PUNTUACIÓN OTORGADA A LA METODOLOGÍA DE DEPORTIGUALÍZATE EN EL ESTUDIO DE CASO 2	383
TABLA 39. CUMPLIMIENTO DE EXPECTATIVAS DE DEPORTIGUALÍZATE	390
TABLA 40. PUNTUACIÓN OTORGADA A LA SATISFACCIÓN GENERAL CON DEPORTIGUALÍZATE.....	399

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. ESQUEMA GENERAL DEL DISEÑO DE INVESTIGACIÓN.....	8
Figura 2. CICLO DE REPRODUCCIÓN DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN FÍSICA APLICANDO LA TEORÍA SOCIOLÓGICA DE PIERRE BOURDIEU.....	53
Figura 3. ACTIVIDADES FÍSICO-DEPORTIVAS PRACTICADAS POR LA POBLACIÓN ESCOLAR ESPAÑOLA, ORGANIZADAS SEGÚN SU CONCEPCIÓN TRADICIONAL COMO MASCULINA, FEMENINA O NEUTRA.....	61
Figura 4. PERSPECTIVAS ALREDEDOR A LOS MÉTODOS MIXTOS.....	122
Figura 5. GRÁFICO DE LOS PRINCIPALES PARADIGMAS DE INVESTIGACIÓN Y LOS SUBTIPOS DE INVESTIGACIÓN CON MÉTODOS MIXTOS.....	124
Figura 6. DIAGRAMAS GENERALES DE LOS PRINCIPALES DISEÑOS DE INVESTIGACIÓN CON MÉTODOS MIXTOS.....	128
Figura 7. DIAGRAMA RESUMEN DE LOS CINCO ENFOQUES PRINCIPALES DE LA METODOLOGÍA CUALITATIVA, EN BASE A LAS NECESIDADES DE LA INVESTIGACIÓN.....	132
Figura 8. DIAGRAMA DE LOS DIFERENTES ROLES QUE SE PUEDEN ADOPTAR DESDE LA FIGURA DE OBSERVANTE.....	144
Figura 9. REPRESENTACIÓN EN ESPIRAL DE LAS FASES DEL ANÁLISIS TEMÁTICO REFLEXIVO, PROPUESTAS POR BRAUN ET AL. (2006).....	154
Figura 10. REPRESENTACIÓN DE LOS ENGRANAJES TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS DEL DISEÑO DE LA PRESENTE TESIS.....	162
Figura 11. VISIÓN GENERAL DE LAS VERTIENTES DE LA INVESTIGACIÓN FEMINISTA.....	164
Figura 12. REPRESENTACIÓN GRÁFICA DEL DISEÑO DE INVESTIGACIÓN DE LA TESIS.....	166
Figura 13. ESTRUCTURA Y TEMPORALIZACIÓN DEL DISEÑO DE INVESTIGACIÓN.....	167
Figura 14. MAPA DE LOS MUNICIPIOS Y NÚMERO DE CENTROS SELECCIONADOS EN CADA UNO DE ELLOS.....	170
Figura 15. DIAGRAMA DE LAS FASES DEL DISEÑO DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN DEPORTIGUALÍZATE.....	177
Figura 16. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN, MOMENTOS Y ESTRATEGIAS DE GENERACIÓN DE DATOS DEL ESTUDIO DE CASO 1.....	181
Figura 17. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN, MOMENTOS Y ESTRATEGIAS DE GENERACIÓN DE DATOS DEL ESTUDIO DE CASO 2.....	195
Figura 18. REPRESENTACIÓN DEL DISEÑO CONVERGENTE ADOPTADO EN EL ESTUDIO DE CASO 2.....	196
Figura 19. MAPA TEMÁTICO REFLEXIVO DE LAS REFLEXIONES PRE Y POST INTERVENCIÓN, DEL GRUPO EXPERIMENTAL DEL ESTUDIO DE CASO 2.....	302
Figura 20. PERFIL HACIA LA COEDUCACIÓN DEL GRUPO CONTROL DEL ESTUDIO DE CASO 2, ANTES Y DESPUÉS DE LA INTERVENCIÓN.....	307
Figura 21. PUNTUACIONES HACIA LA COEDUCACIÓN DEL GRUPO CONTROL Y EXPERIMENTAL, ANTES Y DESPUÉS DE LA INTERVENCIÓN, ESTUDIO DE CASO 2.....	309

Figura 22. MAPA TEMÁTICO REFLEXIVO DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN ALREDEDOR DE LA IDEA: LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DEL GÉNERO, ESTUDIO DE CASO 2.....	311
Figura 23. EJEMPLO REAL DE LA REALIZACIÓN DE LA ACTIVIDAD DE PHOTO-ELICITATION DEL CUADERNO EN EL ESTUDIO DE CASO 2.....	345
Figura 24. MAPA TEMÁTICO REFLEXIVO DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN DEL ESTUDIO DE CASO 2 ALREDEDOR DE LA IDEA: LA PROBLEMÁTICA DE LAS DESIGUALDADES.....	348
Figura 25. MAPA TEMÁTICO REFLEXIVO DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN DEL ESTUDIO DE CASO 2 ALREDEDOR DE LA IDEA: EL ALUMNADO COMO AGENTE DE CAMBIO.....	365

ÍNDICE DE IMÁGENES

IMAGEN 1. VISUALIZACIÓN DEL FEED DEL PERFIL @DEPORTIGUALIZATE.....	184
IMAGEN 2. POST DE INSTAGRAM ELABORADO A PARTIR DE ARTEFACTOS CREADOS POR EL ALUMNADO DEL ESTUDIO DE CASO 2.....	219
IMAGEN 3. PÓSTER SOBRE LOS COMENTARIOS REALES RECIBIDOS POR UNA Y UN DEPORTISTA EN SU PERFIL DE INSTAGRAM, ELABORADO POR ALUMNADO DEL ESTUDIO DE CASO 1	276
IMAGEN 4. PÓSTER AMPLIADO SOBRE LOS COMENTARIOS REALES RECIBIDOS POR UNA Y UN DEPORTISTA EN SU PERFIL DE INSTAGRAM, ELABORADO POR ALUMNADO DEL ESTUDIO DE CASO 1.....	276
IMAGEN 5. PÓSTER SOBRE QUÉ COMENTARIOS DEBERÍAN DEJARSE EN INSTAGRAM ANTE UNA IMAGEN DE DOS MUJERES EN BIKINI, ELABORADO POR ALUMNADO DEL ESTUDIO DE CASO 1.....	277
IMAGEN 6. ALUMNO PARTICIPANTE EN DEPORTIGUALÍZATE COLGANDO LOS CARTELES ELABORADOS DURANTE LA INTERVENCIÓN DEL ESTUDIO DE CASO 1.....	278
IMAGEN 7. POST DE INSTAGRAM CREADO Y COMPARTIDO POR UNA ALUMNA DURANTE LA INTERVENCIÓN DEL ESTUDIO DE CASO 1.....	281
IMAGEN 8. EJEMPLO DEL USO DE LA CUENTA PARA LA COMUNICACIÓN DIRECTA ALUMNADO- INVESTIGADORA.....	282
IMAGEN 9. EJEMPLOS DE CUENTAS DE INSTAGRAM COMPARTIENDO EL CONTENIDO DE @DEPORTIGUALIZATE	283
IMAGEN 10. EJEMPLOS DE CUENTAS CON GRAN PRESENCIA EN REDES, RECOMENDADO O RECURRIENDO A @DEPORTIGUALIZATE	284
IMAGEN 11. EJEMPLO DEL “GENDER REVEAL” DE TERESA PORTELA EN LA ACTIVIDAD “¿QUIÉN ES QUIÉN?”, DEL ESTUDIO DE CASO 2	297
IMAGEN 12. CARTEL REALIZADO COMO TAREA DE CLASE EN EL ESTUDIO DE CASO 2 SOBRE LA PRENSA DEPORTIVA MACHISTA	372
IMAGEN 13. CARTEL REALIZADO COMO TAREA DE CLASE EN EL ESTUDIO DE CASO 2 SOBRE CONCEPTOS BÁSICOS	372
IMAGEN 14. CARTEL REALIZADO DE MANERA VOLUNTARIA, EN TORNO AL LENGUAJE SEXISTA EN EL DEPORTE, EN EL ESTUDIO DE CASO 2	373
IMAGEN 15. CARTEL REALIZADO DE MANERA VOLUNTARIA, EN TORNO A LAS IMÁGENES DE MUJERES DEPORTISTAS EN LOS NAVEGADORES DE INTERNET, EN EL ESTUDIO DE CASO 2.....	373
IMAGEN 16. ALUMNADO DEL ESTUDIO DE CASO 2 COLGANDO CARTELES, DE FORMA VOLUNTARIA, EN EL CORCHO DE LA CAFETERÍA DE LA FACULTAD.....	374

INTRODUCCIÓN

Motivación personal y posicionamiento de la investigadora

“Maybe feminism is a way of beginning again: so your story did in a certain way begin with feminism” (Ahmed, 2017, p. 6)

De pequeña no me gustaba la educación física, nunca he sido una niña especialmente habilidosa motrizmente y, tal y como está planteada la asignatura en algunos centros, esto puede ser un problema. No obstante, sí que me divertía salir en bicicleta con mis hermanos, montar en moto con mi padre o salir a hacer *footing* con mi madre y mi *discman*. De adolescente descubrí el placer por la actividad física, la sensación de sentir mi cuerpo en movimiento, el disfrute de compartir momentos con amigos y amigas, eso sí, lejos de la competición ... la presión por competir, queriendo ganar, me revolvía el estómago. Con dieciséis años, cuando nos mudamos desde Barcelona a un pueblecito de Galicia, me anoté a un cursillo de piragüismo en verano, con la intención de conocer a gente.

La verdad es que sí conocí a mucha gente, pero solo a chicos, ya que yo era la única chica del grupo. La sensación de libertad que me daba el hecho de estar encima de una piragua, el contacto con la naturaleza, y el buen ambiente que había en el club, hicieron que me animara a formar parte del pequeño equipo donde, ahora sí, compartía vestuario con otra chica. Recuerdo que en ese momento los comentarios de los chicos, sobre todo los mayores, eran poco alentadores. Una chica que vestía de rosa, llevaba el pelo largo, no se quitaba nunca los pendientes y se ponía colonia para entrenar, no debía de encajarles en su “canon de piragüista”.

Lejos de desalentarme, esos comentarios hicieron que quisiera esforzarme más en los entrenamientos, y demostrarles que se estaban equivocando. Que una chica, aunque no cumpla con el estereotipo de piragüista, también puede (y quiere) sudar, levantar pesas, correr, y ganar. Poco a poco, fui siendo aceptada en el grupo, y los discursos a mi alrededor fueron cambiando. Al mismo tiempo, fui interesándome por ayudar con las categorías inferiores, y echar una mano cuando iban de regata o había cursos de iniciación. Así, paulatinamente, esa chica que de pequeña quería ser profesora, y que en aquel momento se

planteaba ser abogada (pensando que así podría cambiar el mundo y luchar contra las injusticias), se dio cuenta de que lo que le gustaba de verdad era el deporte, y enseñar.

Por ello, al terminar bachillerato, comencé mis estudios en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (CCAFYD). Recuerdo como en primero de carrera, seguramente debido a mi *embodiment*¹ y, sin duda, por una visión estereotipada de los cuerpos en relación con el deporte, algunos de los profesores daban por sentado que yo practicaba gimnasia o danza, asumiendo que, por lo tanto, debía de ser muy flexible y poder saltar alto. Estas experiencias, junto con el hecho de haber podido disfrutar de una profesora feminista ya desde primero, y que practicaba la pedagogía feminista en el aula, hicieron que me empezara a plantear y cuestionar aspectos con relación al sexismo, los estereotipos, o la feminidad. Ella, Cristina, hizo que descubriera mi navegación de la feminidad (Azzarito & Solmon, 2006; Cockburn y Clarke, 2002; Fisette, 2011), y *empecé* a comprender cómo y por qué en ocasiones “performaba” una feminidad enfatizada, y sentí ese “wonder of the clinking moment” (Ahmed, 2017, p. 29) ... y me volví feminista, de manera consciente.

Recuerdo que, tras ese primer curso, al llegar el verano, la madre de una niña a la que yo conocía, al enterarse de que yo sería la monitora del cursillo de piragüismo de ese año, vino a hablar conmigo muy preocupada. Me dijo que le daba miedo que su hija (la cual practicaba natación sincronizada) se anotara al cursillo porque se le iba a ensanchar mucho la espalda, y que, además, era un deporte muy masculino. No recuerdo cuál fue mi respuesta, aunque imagino que al verme a mí (y mi espalda poco ancha), se le debió de pasar la preocupación.

¹ Siguiendo a Aartun et al. (2020), *embodiment* es un concepto que amplía la noción dualista del cuerpo como mente-cuerpo. Así, el cuerpo es entendido como aquello no solo conectado a experiencias subjetivas, sino también como la base de dichas experiencias. Es necesario aclarar que, si bien es cierto que *embodiment* es un término que se puede encontrar traducido como “incorporado”, “corporizado” o “encarnado”, para este texto, se ha decidido no traducir el sustantivo (ni las palabras de su familia léxica) y mantener el término en inglés. Para saber más sobre el *embodiment* desde un punto de vista epistemológico, consultar Merleau-Ponty (1945) y Varela et al. (1997); vinculado a las ciencias del deporte, se recomienda la lectura de Arnold (1979), Sergio, (1999, 2005), Sergio et al. (1999), Standal (2016) o Toro y Niebles (2013).

Algo que sí recuerdo perfectamente fue mi pensamiento ante tal comentario, mi asombro y mi enfado, no podía creer que una madre pudiera estar preocupada por eso.

Tras ese verano, empecé a ser la entrenadora de las categorías inferiores del club de piragüismo. Y en ese equipo en el que solo había niños, de repente, aparecieron un montón de niñas. Desde el club, la narrativa habitual era que si no había más chicas era, simplemente, porque a nosotras no nos gusta ese deporte, es muy duro, en invierno hace mucho frío y, cuando llega la adolescencia, estamos más preocupadas “por otras cosas”. No obstante, ya fuera por el hecho de empezar a hacer publicidad del club con imágenes de niños, y *niñas*, por el hecho de que una chica como yo fuera la entrenadora, o como consecuencia (poco probable) del azar, cada vez había más niñas, y se quedaban más niñas.

Al mismo tiempo que vivía esta situación, dándome cuenta de la importancia de tener modelos, de ofrecer oportunidades, y de no limitar a las personas, fui aprendiendo no solo a ser feminista, sino la importancia de serlo. Mi compañero de trabajo era un chico, y recuerdo cómo muchas familias recurrían a él para preguntarle cosas sobre las regatas, por ejemplo, cuando la entrenadora de esa categoría era yo. Asimismo, recuerdo que, paralelamente, en la carrera éramos muy pocas chicas (en mi clase, concretamente, 3 en un grupo de 27), y me enfrentaba a comentarios por parte de profesores del tipo “qué bien que hoy Marina esté lesionada, así podremos jugar de verdad”. Al mismo tiempo, me descubría a mí misma verbalizando expresiones como “no llores, no seas nenica”, al ver que un niño estaba disgustado en un entrenamiento. Y mi hermano pequeño, con cinco años, mientras yo estaba en segundo de carrera, me sorprendía con la pregunta “¿por qué no hay vídeos de chicos haciendo natación sincronizada si los niños también sabemos nadar?”.

Además, finalizando mi paso por la carrera, tuve la suerte de realizar mis prácticas en un centro escolar con muchas de las chicas y chicos a quienes yo entrenaba. Recuerdo perfectamente a Carmen, Sheila y Noelia, su puntualidad a todos los entrenamientos, su sufrimiento y esfuerzo en el río, su sacrificio entrenando bajo la lluvia, su pasión por las regatas y competir, su disfrute haciendo pesas en el gimnasio. También recuerdo perfectamente entrar en una clase de 4º ESO y no solo descubrir que iba a ser su profesora

de educación física en prácticas, sino que su actitud en el aula era totalmente contraria a la demostrada en los entrenamientos. Mi tutor profesional relacionaba esa apatía y desgano con una cuestión de gustos y motivación personal, señalando que el deporte no iba con ellas, no les gustaba, no había nada que pudiéramos hacer – “es lo que hay” (esa “vieja historia de siempre” a la que aluden Kirk & Oliver, 2014).

Todas estas experiencias fueron dándole más y más sentido a mi interés por sensibilizar ante la necesidad de cambiar las normas de género, al mismo tiempo que iban moldeando mi idea de querer realizar una acción para la transformación como parte de mi trabajo fin de grado (TFG). Para mi TFG diseñamos una pequeña intervención (Castro-García & López-Villar, 2020, 2021), que puse en práctica con tres grupos de niños y niñas de entre 3 y 8 años. Entre otras muchas experiencias, esa intervención me permitió descubrir (horrorizada) que, desde edades muy tempranas, hay estereotipos de género tremendamente arraigados, llegando a escuchar frases como “a los niños no les gusta el ballet” o “las niñas no pueden hacer deporte”. Más allá de los resultados, el TFG tuvo un gran impacto en mí a nivel personal y profesional, llevándome a querer saber más no solamente sobre el feminismo, sino sobre qué podemos hacer desde el contexto físico-deportivo para construir un mundo más justo.

Y, en esta “búsqueda de la justicia”, cuando me planteé matricularme en los estudios de doctorado, solamente tenía clara una cosa: quería actuar. Si bien es cierto que un doctorado se basa en investigar (o en mi caso, más bien, en aprender a investigar), yo sabía que quería realizar un proyecto que permitiera aportar algo, aunque solo fuera un pequeño grano de arena, a favor del cambio. Y de ahí, de esa niña a la que no le gustaba la educación física, pero sin embargo disfrutaba del movimiento ... de esa adolescente que no cumplía con el estereotipo de piragüista, pero que formó parte de un club varios años ... de esa chica que quería cambiar el mundo siendo abogada, pero que terminó graduándose en CCAFYD por su vocación docente y su pasión por la actividad física ... de esa Marina que quería investigar, pero realizar una acción a favor de la transformación social ... nace esta tesis doctoral.

Esta tesis, a su vez, viene moldeada por las experiencias vividas, las cuales han influido en mi manera de ver el deporte y la educación física, de entender quién soy y entenderme en

relación con la cultura en la que he nacido y crecido. Todo ello, a su vez, ha “afectado”² mis decisiones como investigadora, mi posicionamiento, mis objetivos y, por supuesto, mi análisis y exposición de los resultados. En este sentido, creo que es importante señalar que, a diferencia de lo que puede ocurrirles a otras personas, yo me adentré en el programa de doctorado sin tener un máster o cualquier otra formación específica en investigación.

El hecho de no tener formación en investigación (más allá de la recibida durante el grado), unido a la manera en la que está estructurado el programa en mi facultad, han dado como resultado un proceso largo de lecturas, toma de decisiones, errores, contradicciones, vueltas a empezar ... reflexiones, múltiples tutorías con mi directora, reconducciones, aprendizajes. Explico esto porque, mientras redacto este apartado, me doy cuenta de que desde que comencé el proceso de esta tesis hasta ahora, yo tampoco soy la misma, y probablemente mis decisiones, el establecimiento de los objetivos, el análisis y la manera de exponer los resultados, tampoco serían los mismos si empezara de nuevo.

De hecho, mientras escribo estas líneas, ante la necesidad de escribir en primera persona (no sería posible explicar mi posicionamiento desde otro lugar), reflexiono por qué decidí escribir el resto de la tesis en forma impersonal. La razón estriba en el pensamiento de que, al hacerlo así, parecería más académica, más objetiva, más científica. No obstante, recurriendo a la visión crítica de Landi (2019b) de que una investigación está compuesta por múltiples engranajes, la objetividad es imposible de conseguir, ya que “all research is subjective and affective” (Landi, 2018, p. 6). Así, la inseguridad de ser una mujer, joven, sin experiencia, en un campo de hombres y con una gran tradición positivista (Anguera et al., 2014), también ha afectado esta investigación.

² Sara Ahmed (2010), define el “afecto” como “the messiness of the experiential, the unfolding of bodies into worlds” (p. 30). De esta forma, el “afecto” puede ser entendido como la habilidad de los objetos, los seres, las personas, para ensamblarse de relaciones afectivas (Landi, 2019a). Estas relaciones conllevan emociones y actos, pudiendo producir cambios y transformaciones, ya que el “afecto” es, en sí mismo, entendido como aquello que “te mueve”, desde dentro.

Por todo ello, la tesis doctoral “Pedagogía feminista y educación física: diseño y análisis de la intervención *Deportigualízate*” nace de un conjunto de motivaciones personales, académicas y profesionales, fruto de mis experiencias como niña, chica y mujer hetero, cis, y relativamente “normativa”, aunque en contextos masculinizados y con una fuerte carga androcéntrica, que, a su vez, han influenciado el desarrollo de este proceso. Todo ello, junto con mi afán por la justicia y la construcción de un mundo más democrático, dan forma y sentido a esta investigación, enmarcada en un paradigma de investigación feminista, que pretende desafiar el sexismo a través del diseño y análisis de una intervención curricular basada en la pedagogía feminista, focalizando la atención en el poder transformador del contexto físico-deportivo.

Planteamiento y objetivos de la tesis

El planteamiento general de esta tesis doctoral es la de una investigación crítica, enmarcada en un paradigma de investigación feminista deconstructivista (Nilges, 2006); de esta manera, se propone no solo conocer o criticar la realidad, sino generar conocimientos que permitan transformarla (Flintoff, 1994), así como desafiar las estructuras opresoras que regulan la vida de las personas, en este caso, el sexismo. Para ello, se plantea una investigación que permita diseñar, poner en práctica y analizar una intervención curricular basada en las pedagogías feministas, partiendo de trabajos de autoras como Crabtree et al. (2009), Dewar (1991) o hooks (1994), entre otras; así como literatura referente en las pedagogías críticas (como, por ejemplo, Freire, 1970) y, específicamente, en el contexto de la educación física y la formación inicial de profesionales de la actividad física (Devís-Devís, 2012; Fernández-Balboa, 1993a; Rovegno & Kirk, 1995; Tinning, 2017; entre otros).

Para ello, se proponen los siguientes objetivos generales (OG):

OG1. Diseñar una intervención para desafiar el sexismo en (y desde) el contexto físico-deportivo de acuerdo a la pedagogía feminista y a las necesidades del contexto.

OG2. Estudiar las experiencias y vivencias de las personas participantes en la intervención *Deportigualízate*.

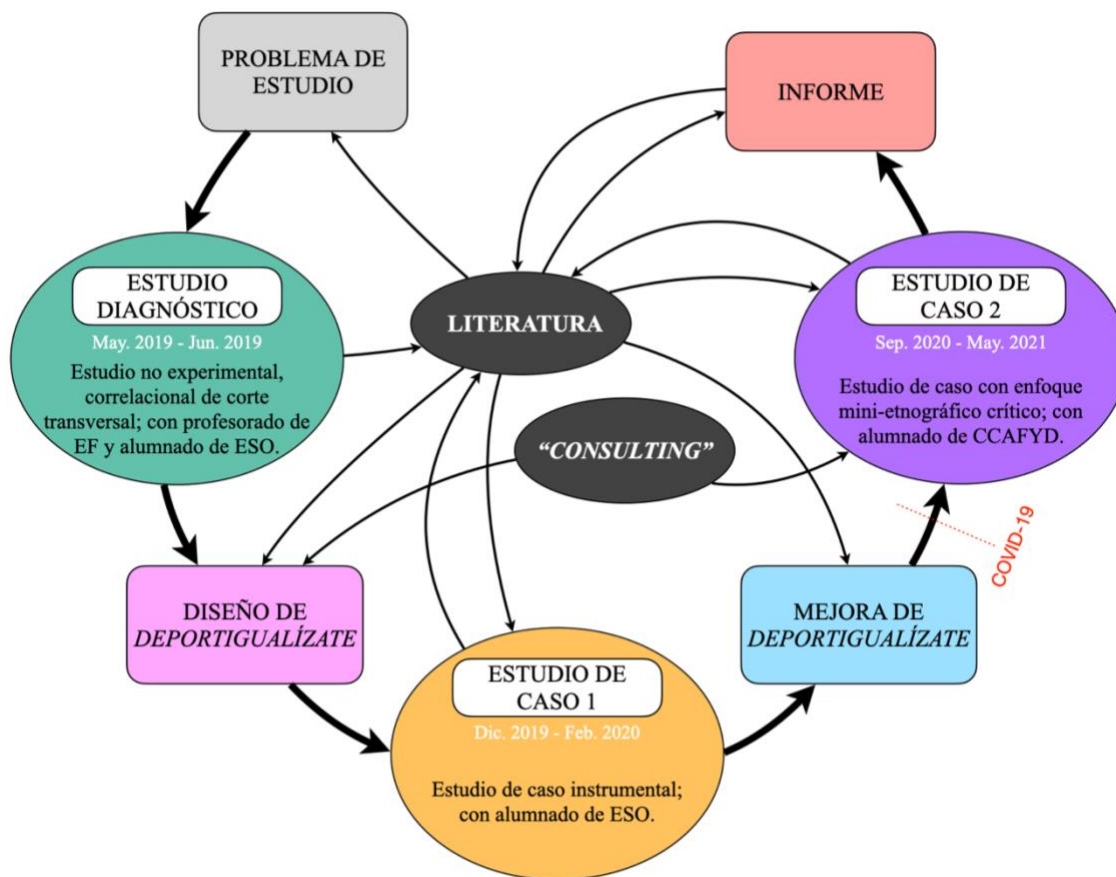
OG3. Detectar las posibilidades pedagógicas de *Deportigualízate* en cuanto a las actitudes individuales, las habilidades y los conocimientos de las personas participantes respecto al sexismo en la cultura físico-deportiva.

OG4. Analizar *Deportigualízate* teniendo presente las voces de las personas participantes y los principios de la pedagogía feminista crítica.

Con la finalidad de dar respuesta a los objetivos propuestos, la presente tesis doctoral está planteada en diferentes fases y momentos, tal y como se puede apreciar, a continuación, en la Figura 1.

Figura 1.

Esquema general del diseño de investigación de la tesis.



En primer lugar, se recurrió a la literatura existente para delimitar el problema de estudio. Tras establecer dicho problema, se llevó a cabo la primera investigación, el Estudio Diagnóstico, titulado “sondeando la realidad del contexto”. Este estudio permitió conocer las actitudes y creencias en relación con el género y la igualdad tanto del profesorado de educación física como del alumnado de educación secundaria obligatoria (ESO), en una muestra representativa de la Provincia de A Coruña. La muestra se delimitó a ese contexto debido a que el resto de las investigaciones pretendían estar fundamentadas en la realidad del ámbito de actuación: la Provincia de A Coruña.

Los resultados tanto del Estudio Diagnóstico como la evidencia científica señalaban la necesidad de actuar con profesorado, profesionales en formación y adolescentes. Por motivos obvios de limitación de tiempo, se tuvo que tomar una decisión a favor de uno de los grupos.

Debido a la motivación personal de la investigadora, se decidió apostar por el diseño de una intervención dirigida a estudiantes de 3^{er} y 4^o curso de ESO.

Así, en base a esos resultados, y revisando de nuevo de la literatura, se recurrió a técnicas de *consulting*³ con el objetivo de diseñar, de forma colaborativa y poniendo en práctica principios feministas, la intervención curricular para desafiar el sexismo en adolescentes. En dicho proceso, participaron adolescentes, expertas en igualdad de género, profesorado de educación física, estudiantes de doctorado, así como profesionales de la actividad física y el deporte tanto en formación como en activo.

Tras diseñar el programa, se decidió investigar su idoneidad mediante un estudio de caso instrumental, denominado “Estudio de Caso 1: explorando *Deportigualízate*”. Dicha investigación pretendía poner en práctica la intervención curricular con alumnado de 3^{er} curso de ESO, con la finalidad de explorar su idoneidad, así como detectar posibles mejoras a nivel metodológico de investigación.

Esta investigación, junto con la literatura existente, permitieron mejorar la intervención curricular *Deportigualízate*. Tras esta fase, a pesar de que inicialmente se había planteado realizar un estudio de casos múltiples con otros grupos y centros de ESO de la Provincia de A Coruña, las limitaciones derivadas de la pandemia por la COVID-19 imposibilitaron el acceso a centros de educación secundaria, por lo que hubo que modificar el plan de trabajo inicial.

De esta manera, recurriendo de nuevo a los resultados del Estudio Diagnóstico y a la evidencia científica existente, se decidió realizar la intervención con estudiantes del grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (CCAFYD) de la Universidade da Coruña, debido a que, al ser el centro de trabajo de la investigadora, sí que se le permitía el acceso y

³ Las técnicas de *consulting* hacen referencia a la idea de ofrecer espacios de escucha a todas las personas participantes, no solo a grupos de personas expertas, con el objetivo de comprender en profundidad el problema de estudio, buscar formas de solventar los desafíos propuestos, y desarrollar e implementar nuevos programas o intervenciones de acuerdo a las necesidades detectadas (Clare, 2022).

el contacto con dicho alumnado. Para ello, se adaptó la intervención *Deportigualízate* teniendo en cuenta la edad de las personas participantes, y recurriendo, una vez más, a técnicas de *consulting*. En este caso, se tuvo en cuenta la perspectiva de profesoras del grado en CCAFYD con experiencia dando clase en cuestiones de género, así como las voces del propio estudiantado participante a lo largo de todo el Estudio de Caso 2.

Así, el Estudio de Caso 2, titulado “mejorando y analizando *Deportigualízate*”, se propuso llevar a la práctica la intervención, incorporando las mejoras detectadas en el Estudio de Caso 1, y adaptándolo a la nueva muestra, con la finalidad de analizar y evaluar la propuesta. En este sentido, se estudió tanto el impacto de la intervención en las personas participantes, teniendo en cuenta sus propias voces y las vivencias de la investigadora, como su adecuación a las claves de la pedagogía feminista.

Teniendo todos estos aspectos en cuenta, la presente tesis doctoral está estructurada en cinco capítulos, que pretenden informar de cada una de las fases descritas. Así, en el primer capítulo, se presenta el marco teórico sobre el cual se sustenta y justifica la investigación. A continuación, en el segundo capítulo, se detallan los aspectos metodológicos tanto a nivel general, como por cada uno de los estudios llevados a cabo. En el tercer capítulo, se presentan los resultados de la investigación, diferenciando los tres estudios, así como la propia intervención *Deportigualízate*. El cuarto capítulo ofrece la discusión general, teniendo en cuenta los resultados más relevantes de la investigación. Finalmente, en el quinto capítulo, se concluye la tesis, abordando tanto las conclusiones de los resultados propiamente dichas, como exponiendo las limitaciones, dificultades y las futuras líneas de investigación.

Previo a dar paso al primer capítulo, con respecto al resultado final expuesto en este trabajo, es preciso tener en cuenta dos cuestiones. Por un lado, cabe recordar que gran parte de esta investigación ha sido desarrollada en una situación de pandemia mundial, tras un periodo de confinamiento, en la que la inseguridad, la incertidumbre, el miedo y el aislamiento social han jugado un papel importante. En este sentido, las respuestas del alumnado participante en la intervención, así como la propia acción de Marina (tanto en su rol de moderadora en la

puesta en práctica de *Deportigualízate*, como en su rol de investigadora en el análisis y exposición de resultados) han podido verse afectadas por este contexto.

Por otro lado, es preciso señalar que, a pesar de que se ha procurado reconocer la diversidad de identidades tanto en el marco teórico como en el proceso de generación de datos, así como en el tratamiento y exposición de los mismos, el uso del lenguaje a lo largo del documento, por ejemplo, ha sido guiado bajo una lógica binaria del género. Estas contradicciones aparecen a lo largo de todo el proceso de investigación, demostrando cómo las prácticas y decisiones tomadas refuerzan y desafían, simultáneamente, los discursos dominantes. No obstante, este documento pretende reflejar e informar sobre todo este proceso, dinámico, fluido y reflexivo.

CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO

Introducción al capítulo

Este primer capítulo pretende situar el problema de estudio en relación tanto con la literatura como con el marco legislativo existente. En este sentido, en primer lugar, se expondrá cómo el género es construido socialmente, teniendo como referencia la Teoría *Doing Gender* (West & Zimmerman, 1987). Además, se relacionará dicha construcción social con el contexto físico-deportivo (sistema deportivo, medios de comunicación deportiva, y la escuela y el profesorado de educación física), analizando su importancia.

En segundo lugar, se expondrán las consecuencias del género como una construcción social limitante y opresora. Específicamente, este subapartado se centrará en la problemática de las desigualdades de género tanto en el aula de educación física como en la formación de profesionales de la educación física, la actividad física y el deporte.

A continuación, se atenderá a la legislación vigente tanto internacional como nacional en relación con el objeto de estudio. Por la relevancia en la presente investigación, este subapartado se focalizará de forma más específica en la legislación estatal en materia de igualdad en relación con la educación y en el deporte, aportando un marco legislativo de referencia que demuestra que las cuestiones de género son una preocupación social y política.

Finalmente, con el objetivo de explorar las posibilidades a favor del cambio social desde la educación y el contexto físico-deportivo, se hará una introducción a las pedagogías críticas y feministas. Asimismo, se presentará una breve genealogía de las pedagogías críticas en la educación física y en la formación inicial de profesionales de la educación y la actividad física. Para concluir, se cerrará el capítulo analizando críticamente experiencias para el cambio desde los contextos físico-deportivos.

El género como construcción social

No se nace mujer: se llega a serlo (...) Si, mucho antes de la pubertad, y a veces incluso desde su más tierna infancia, se nos presenta ya como sexualmente especificada, no es porque misteriosos instintos la destinen inmediatamente a la pasividad, la coquetería y la maternidad, sino porque la intervención de otro en la vida del niño es casi original y porque, desde sus primeros años, su vocación le ha sido imperiosamente insuflada.

(Beauvoir, 1994, p. 87)

El proceso de adquisición y desarrollo del género ha ocupado un espacio central en los estudios psicológicos desde hace más de 100 años (Spears Brown & Bilger, 2016), aunque las explicaciones y lentes a través de las cuales se analizan las causas (y consecuencias) de las diferencias de género, han sido (y siguen siendo) muy variadas . Así, durante los siglos diecinueve y veinte, dichas diferencias eran explicadas a través de razonamientos basados en la biología (causas genéticas, hormonales, metabólicas, etc.), asumiendo las diferencias de género como un resultado natural, innato e inevitable de la propia naturaleza y biología de las personas (Ha, 2011; Spears Brown & Bilger, 2016).

En los años sesenta, el movimiento feminista empezó a cuestionarse los estereotipos de género y las asunciones de que las diferencias entre sexos eran innatas e inamovibles (Brannon, 2017). Más tarde, tras décadas de investigación teórica y empírica y como consecuencia de la segunda ola del movimiento feminista, a principios de los años setenta, la atención se centró en el entorno y su importancia en el desarrollo de las diferencias de género. Así, se pasará de poner el foco en *nature* (biología), a ponerlo en *nurture* (sociedad y cultura) (Brannon, 2017). A partir de ese momento, surgieron diferentes teorías que, desde la psicología, pretendían dar explicación al proceso de adquisición y desarrollo del género. Así, siguiendo a Kollmayer et al., (2018) y Sagone et al. (2018), destacan la Teoría del Aprendizaje Social (Bandura, 1987; Mischel, 1966), la Teoría del Desarrollo Cognitivo (Kohlberg, 1966), y la Teoría del Esquema de Género (Bem, 1983).

La Teoría del Aprendizaje Social, enuncia la importancia de las familias y docentes en el aprendizaje de qué es apropiado para cada género, así como del aprendizaje indirecto a través de la observación y el modelaje (Kollmayer et al., 2018). Por su parte, la Teoría del Desarrollo Cognitivo, amplía la noción de que los niños y niñas aprenden por imitación, partiendo de la base de que las personas son receptoras pasivas de aprendizaje, sino que existen mediadores cognitivos y emocionales que afectan a medida que pasan los años, en diferentes estadios de madurez (Aboud, 2008). Finalmente, la Teoría del Esquema de Género, basada en las dos teorías anteriores, señala que, si bien es cierto que la tipificación del sexo es mediada por los procesos cognitivos de las niñas y niños, también es derivada, en sí misma, de las prácticas sociales (Bem, 1983). En la misma línea, unos años más tarde, la socióloga Candace West y el sociólogo Don Zimmerman (1987), desarrollaron la Teoría *Doing Gender*, la cual será explicada en mayor detalle en el siguiente apartado del presente trabajo.

Así, tal y como señalan Rodríguez Menéndez y Peña Calvo (2005), todas las teorías que emergieron en los años ochenta, analizan la construcción (y el aprendizaje) del género desde una perspectiva social que tienen como elementos básicos el refuerzo, la imitación y el aprendizaje observacional. Además, siguiendo a Piedra de la Cuadra (2010), posteriormente a la Teoría de West y Zimmerman (1987), emergieron otros conceptos como el *Doing Difference* (West & Fenstermaker, 1995), el *Doing Transgender* (C. Connell, 2010), o el *Undoing Gender* (Butler, 2018). Estas nuevas conceptualizaciones, amplían las nociones del género a todas las realidades, teniendo en cuenta también la etnia y la clase social como elementos que interactúan con el género (siendo el caso del *Doing Difference*), incluyendo las voces de las personas trans (como sucede en el *Doing Transgender*); o, incluso, yendo paso más allá, afirmando que se puede derribar el binomio sexo/género (Butler, 2018).

La teoría Doing Gender

Tal y como se ha podido observar, la Teoría *Doing Gender* (West & Zimmerman, 1987) ha servido (y sigue sirviendo), como marco teórico de referencia para la conceptualización de otros términos por parte de personas referentes en los estudios de género; de hecho, Catherine Connell (2010) señala: “two decades later, the theory has reached near canonical status (...)”

doing gender has emerged as the hegemonic theoretical framework for understanding gender inequality” (p. 31). Por ello, uno de los pilares de la presente tesis doctoral está fundamentado en ella. Debido a esta razón, a continuación, se pasará a desarrollar esta teoría más pormenorizadamente.

Candace West y el Don Zimmerman, entienden el género como “an achieved status: that which is constructed through psychological, cultural, and social means” (1987, p. 125), por lo tanto, en sus palabras, si bien es cierto que será el propio individuo quien “haga” el género, este hacer es situado y, por ende, nace de la interacción social y cultural, produciendo así el orden social del género. Por ello, “doing gender involves a complex of socially guided perceptual, interactional, and micropolitical activities that cast particular pursuits as expressions of masculine and feminine ‘natures’” (West & Zimmerman, 1987, p.126). En este sentido, Crawford y Chaffin (1997), señalan que el género no es algo inherente a la persona, sino que se da en las interacciones entre las personas; por ello, West y Zimmerman (1987), defienden que el género es una tarea individual y, a su vez, social. En este sentido, el hecho de examinar el género desde este prisma, ayuda a revelar los mecanismos mediante los cuales se ejerce el poder y se producen las desigualdades (West & Fenstermaker, 1995).

Por lo tanto, el género puede ser entendido como un sistema social basado en las relaciones jerárquicas de opresión y resistencia en tres niveles: sociocultural, interpersonal e individual (Crawford & Chaffin, 1997).

- a) *Nivel sociocultural:* en este nivel más general, el género es entendido como un sistema de relaciones de poder. En este sentido, el género actúa como variable que influye en el acceso al poder y a los recursos, limitando las opciones de las personas. Y es que, tal y como señalan West y Zimmerman (1987, p. 147): “gender is a powerful ideological device, which produces, reproduces, and legitimates the choices and limits that are predicated on sex category”. Por lo tanto, a un nivel sociocultural, las personas aprenden qué es aceptado y qué no, basado en el sexo. Además, cabe señalar que el sistema del género es, a su vez, jerárquico, siendo las mujeres las que están por

debajo y, por lo tanto, todo aquello tradicionalmente relacionado con ellas tiene menor consideración social.

Estas relaciones, a su vez, son mantenidas por los gobiernos en forma de leyes y políticas, por las escuelas, por el deporte, por los medios de comunicación, e incluso por el conocimiento científico. En este sentido, las autoras señalan que “calls for ‘nonsexist research’ too often maintain the parameters of a science that treats sex as a subject variable, decontextualizes behavior, obscures issues of power, and provides the prevailing discourse with ‘evidence’ of women’s limitations” (Crawford & Chaffin, 1997, p.87). Así, tal y como ya se viene demostrando desde hace décadas por otras investigadoras (Dewar, 1986), y de forma más reciente por otros (Landi, 2019a), incluso la propia manera de hacer ciencia sigue perpetuando discursos patriarcales. Por lo tanto, las relaciones desiguales de género, además de ser mantenidas por todos los agentes sociales son, a su vez, aprendidas y normalizadas por las personas que viven en ellas.

- b) *Nivel interpersonal*: en este nivel, el género se entiende como una señal o una marca que determina cómo se debe comportar una persona cuando interactúa con otra. Es interesante señalar que, en este punto, las autoras indican que dichos comportamientos son frecuentemente inconscientes, aspecto que concuerda con la normalización anteriormente citada que, a su vez, viene influenciada por el contexto sociocultural. Así, el aprendizaje sociocultural deriva en estereotipos sexistas que se aprenden, asumen y aceptan sirviendo para definir las características apropiadas en función del sexo de cada persona (Kollmayer et al., 2018) y privilegiando a unos sobre otras.

Además, es importante señalar que, en parte, la aceptación y asunción de dichos estereotipos o roles viene a su vez reforzada por las repercusiones sociales que tiene el hecho de salirse de la norma (Piedra de la Cuadra, García-Pérez, et al., 2014), en

forma de violencia tanto simbólica⁴ como explícita. No obstante, a nivel interpersonal, el género nunca se presenta como una realidad rígida, sino que es continuamente “enacted, negotiated and recreated” (Crawford & Chaffin, 1997, p.93), en función del contexto, la situación, o las expectativas reflejadas sobre la persona, entre otras. Por lo tanto, el género se entiende en un proceso dinámico y fluido en la interrelación con otros (Azzarito et al., 2006; Piedra de la Cuadra, 2010; Tischler & McCaughtry, 2014).

- c) *Nivel individual*: finalmente, las personas terminan aceptando las distinciones de género que son visibles a un nivel sociocultural y representadas a un nivel interpersonal como una parte de su propio autoconcepto (Crawford & Chaffin, 1997). A su vez, esta autopercepción en cuanto al género, es asumida personalmente de manera dicotómica, complementaria, contrapuesta (Duncan, 2006) y, como ya se ha dicho antes, jerárquica; además, se entiende como un valor o característica que reside en la propia persona (deseos, aficiones, expectativas, etc.). De esta manera, los hombres y las mujeres llegan a aceptar estas distinciones de género como individuales, asumiendo ciertos roles, rasgos o conductas que son tradicionalmente aceptados para su sexo en su contexto social y cultural (Crawford & Chaffin, 1997; Piedra de la Cuadra, 2010); lo que, a su vez, conlleva ciertas creencias y estereotipos de género.

En este sentido, los estudios más actuales amplían este discurso, señalando que el sistema de género es, en las sociedades occidentales⁵, además de binario,

⁴ El concepto de violencia simbólica fue acuñado por Pierre Bourdieu, y se refiere a ella como “violencia amortiguada, insensible, e invisible para sus propias víctimas, que se ejerce esencialmente a través de los caminos puramente simbólicos de la comunicación y del conocimiento o, más exactamente, del desconocimiento, del reconocimiento o, en último término, del sentimiento” (Bourdieu, 2000, p.5).

⁵ Es interesante señalar que en otras culturas, como la samoana, por ejemplo, tienen palabras para expresar, aceptar y entender otras formas de ser, como el caso del término *fa'afane*, utilizado para identificar a aquellas personas con características anatómicas masculinas que adoptan comportamientos asociados con el género femenino, sin que pueda ser traducido como transexual (Fitzpatrick, 2013b).

heteronormativo y cisnormativo (Devís-Devís, Pereira-García, López-Cañada, et al., 2018), lo que aumenta la complejidad a las relaciones desiguales que esto conlleva. Finalmente, al igual que ocurría a nivel interpersonal, “women and men face different expectations and norms, even in what appear to be identical social situations. Therefore, if they try not to ‘do gender’, they will encounter the social consequences of violating these norms and expectations” (Crawford & Chaffin, 1997, p.94). Así, sentirse “*in a gendered way*” viene a su vez reforzado por las prácticas y discursos sociales y las represiones negativas que conllevan el hecho de no ser (o sentirse) conforme a la norma.

Así, los discursos dominantes son “inscribed on and ascribed to the body – consciously and unconsciously, intentionally or unintentionally- functioning as normilizing processes of individual identity” (Azzarito & Solmon, 2009, p. 175). De esta manera, se puede ver como las personas pasan por un proceso de *embodiment* del género, donde el cuerpo (desde una perspectiva holística), sus representaciones y sus significados son construidos socialmente.

Tal y como se ha ido avanzando y se puede apreciar, es preciso señalar que dichos niveles no deben ser entendidos como partes independientes, sino como elementos interrelacionados, de tal manera que uno influye en el otro, y viceversa. De esta manera, las personas *embody* valores, actitudes e ideales construidos socialmente en relación con el género, que son negociados de forma individual a través de mecanismos de poder, resistencia y formación de conocimientos en momentos históricos, culturales y sociales específicos (Azzarito & Solmon, 2009).

Esta visión global del género y el hecho de entender cómo es producido (y reproducido) en situaciones sociales “will afford clarification of the interactional scaffolding of social structure and the social control processes that sustain it” (West & Zimmerman, 1987, p. 147). Finalmente, cabe decir que dicha teoría general es extensible a todos los aspectos de la sociedad; así, en la presente tesis doctoral, la teoría se aplicará tanto al ámbito educativo como al físico-deportivo, ya que ambos son agentes sociales (y socializadores) con gran peso

en nuestro contexto sociocultural (Hannon et al., 2009; Rebollo Catalán et al., 2011; Sagone et al., 2018; Valle Aparicio, 2015).

La construcción del género en el contexto físico-deportivo

El contexto físico-deportivo, tal y como se venía adelantando en el apartado anterior, contribuye a la construcción, legitimación, y reproducción del *status quo* del género como una compleja relación de poderes (Kirk, 2010b). No obstante, dicho contexto es mediado por numerosos agentes sociales, entre los que destacan el propio sistema deportivo, así como los medios de comunicación y la escuela, concretamente, las aulas de educación física. Por ello, a continuación, se pasará a analizar cada uno de estos agentes sociales que actúan en dicha construcción del género en el contexto físico-deportivo.

El sistema deportivo

El deporte, tal y como señala Piedra de la Cuadra (2017), es mucho más que una realidad anatómica o corpórea, puesto que no solo conforma un sistema de significados, narrativas y representaciones, sino que, además, tiene el poder de reproducirlo (Mosquera González et al., 2010). Por ello, es importante aproximarse a este sistema, no solo teniendo en cuenta su estructura actual, sino comprendiéndolo también desde una perspectiva histórica y situada que permita entender cómo se ha configurado (García Bonafé, 2012; Soler Prat, 2007) y cómo, desde sus inicios, ha sido un dispositivo de construcción de género, de reproducción de ideas sobre diferencias sexuales, y de perpetuación del dominio masculino en los discursos académicos (Hargreaves, 1994).

Los orígenes del deporte moderno, resultado de un fenómeno ligado a la revolución industrial (López-Villar, 2014), se sitúan en Inglaterra a finales del siglo XVIII. Paulatinamente, estas prácticas deportivas fueron expandiéndose, llegando a España de la mano, por un lado, de “los hijos de la élite” a su regreso de sus estudios en el extranjero, sobre todo en Inglaterra; por otro, por la presencia de profesionales de origen británico en las áreas industriales,

urbanas y portuarias. No obstante, tal y como señala Pujadas (2007), esta irrupción deportiva tenía marca de género y clase: así, las prácticas eran fundamentalmente masculinas y vinculadas a los sectores acomodados. En este sentido, el deporte moderno estaba asociado al ideal caballeresco y a valores y características masculinas, entendidas como la fuerza, la velocidad o la potencia, definidas fisiológicamente como masculinas desde el inicio (García Bonafé, 2012).

Además, López-Villar (2017) indica, en relación a las mujeres de las clases altas, que “salvo excepciones, o rol principal al redor do deporte foi de espectadora. Desde unha educación que valoraba a posición submisa e pasiva das mozas, estivo mellor vista sentada no placo que como protagonista das manifestacións motrices” (p. 23). De esta cita de la autora se extraen dos ideas principales; por un lado, el rol que se esperaba de las niñas, chicas y mujeres de la época, situándolas en una posición de dependencia, de un varón. Por otro, que dicha posición, relacionada con roles y normas de género, alejaban a las mujeres de las prácticas físicas, colocándolas como sujetos pasivos de la acción. Así, de acuerdo a García Bonafé (2012), “las mujeres fueron educadas, construidas y constreñidas de forma que la resignación a los designios del varón y al lugar que en el mundo ocupaban parecía formar parte de su naturaleza” (p. 51), dando lugar a un “universo femenino” en el que el mero hecho de ser mujer suponía, en sí mismo, una barrera para la práctica físico-deportiva (De Ozámiz, 2017; Pujadas, 2007).

Así, el deporte moderno se asentó en España como una práctica asociada a múltiples discriminaciones asociadas al nivel socioeconómico como “la durada de la jornada laboral entre les classes populars, la inexistència d’instal·lacions esportives de caràcter públic, la capacitat adquisitiva dels ciutadans i la distancia cultural entre els sectors acomodats practicants d’un lleure elitista i els sectors socials desfavorits” (Pujadas, 2007, p.8) siendo las razones de género, según el autor, un quinto obstáculo a tener en cuenta. Este obstáculo, además, fue una característica transversal que afectó a todas las mujeres, independientemente de su clase social. No obstante, la situación española fue cambiando a lo largo de los siglos XIX y XX, y entender el papel de la mujer de entonces es de especial relevancia para

comprender el deporte actual, así como la relación entre los deportes, los cuerpos y las identidades (Hargreaves, 1994).

A finales del siglo XIX, comenzaron a aparecer las primeras representaciones de deportes organizados y educación física para las chicas, pero siempre marcadas por una naturaleza segregada (de los chicos), desarrollándose esencialmente en esferas dentro de lo privado (Hargreaves, 1994). Y a pesar de que, en palabras de López-Villar (2014), serían precisamente en estos clubes y gimnasios, junto con la escuela, donde se acabarían desarrollando las manifestaciones deportivas practicadas por mujeres; estos primeros intentos de liberalizar a las mujeres se desarrollaron con grandes resistencias. Así, por ejemplo, el Dr. Codina Castellví, en su obra “El Velocípedo: sus aplicaciones higiénicas y terapéuticas” (publicada en 1893), consideraba que la práctica de ciclismo por parte de las mujeres debía ser de acuerdo con las etapas de la vida sexual, mostrándose contrario a la práctica deportiva tras la niñez de manera que “si las solteras se veían obligadas a suspender su práctica durante la menstruación, las casadas lo tendrían que hacer, además, en el periodo de gestación y lactancia” (De Ozámiz, 2017, p. 43).

En esa misma línea, García Bonafé (2012) indica que incluso aquellas personas que disientían de este tipo de discursos, terminaron también por asumirlos y manifestarlos. De esta manera, la autora hace referencia a un artículo publicado por el Dr. O’Followell en el año 1897, donde se exponían los “peligros” de la bicicleta para las mujeres, señalando que podían provocar excitación lúbrica debido a las sensaciones genitales voluptuosas y, por consiguiente, también enflaquecimiento, debilidad y enfermedad. Así, las mujeres de la época que quisieran liberarse de la norma deberían enfrentarse no solo a ellas mismas, sino también a la opinión pública y a los discursos médicos. Por ello, “la creación de una conciencia femenina que se percibía a sí misma como diferente y a la vez inferior marcó y aún sigue marcando a muchas mujeres” (García Bonafé, 2012, p. 52).

Paulatinamente, y hasta principios del siglo XX, las mujeres de la aristocracia comenzaron a practicar ciertos deportes que les permitía afirmarse como grupo social (López-Villar, 2017), destacando la hípica, el patinaje, el tenis, el esquí o la vela (López-Villar, 2014, 2017). No obstante, tal y como señala la autora, de igual manera que hoy en día no se puede hablar de

un único modelo de mujer, en los inicios de la configuración identitaria del deporte, tampoco. En este sentido, y al igual que sucederá en otros momentos de la historia (así como actualmente) la prensa jugó un importante papel. Así, la prensa representaba múltiples modelos de feminidad en el deporte, donde “more traditional forms (...) coexist with other, transgressive versions” (De Ozámiz-Lestón & López-Villar, 2022, p. 368).

Durante los años treinta del siglo XX, y probablemente impulsado por movimientos internacionales como la creación de la Federación Deportiva Femenina Internacional (año 1921; Pujadas, 2007) o la celebración de los Juegos Mundiales Femeninos, surgidos como alternativa ante la prohibición para la participación de las mujeres (López-Villar, 2017); junto con movimientos nacionales de democratización, la situación de las mujeres en el deporte fue progresando y transformándose. En este sentido, la Segunda República supuso un momento crucial en relación con el progreso y liberación de las mujeres,

recognising a series of key rights, such as sexual equality; the prohibition of labour discrimination; protection for women’s work; maternity insurance; the right of suffrage and election to office for women over the age of 23; and family reform, including the recognition of civil marriage and divorce. (López-Villar, 2014, p. 1135)

Bajo este contexto de democratización, reconocimiento de derechos, reforma social, y emancipación, las mujeres pudieron acceder a la educación, al trabajo, a la política y al deporte. Además, tal y como se adelantaba anteriormente, no se limitaron a la práctica de manifestaciones bien consideradas para su sexo, sino que, siguiendo la clasificación de López-Villar (2017) también se adentraron, no sin reticencias, a prácticas emancipadoras y transgresoras como el ciclismo, el hockey, la natación, el fútbol o la aviación. Por lo tanto, queda patente que, a pesar de los discursos elitistas y sexistas, las mujeres no siempre adoptaron roles pasivos, sino que también lucharon por la conquista de nuevas construcciones identitarias.

No obstante, tal y como se ha comentado, estos “movimientos de liberación femenina y social, en la modernización de usos y costumbres corporales, en la libertad de acción personal” (García Bonafé, 2012, p. 54), vinieron precedidos de grandes resistencias, como la

prohibición de su participación en los Juegos Olímpicos. Por ello, tal y como señala Turelli (2022), “the widespread idea of ‘sport for all’ considered ‘all’ only to men, implying the understanding of women as an inferior category of human beings, which served to literally ‘crown the winners’” (p. 32). En la misma línea, incluso desde los medios de comunicación de la época, publicistas como Francesc D’Or, haciendo alusión a presupuestos biológicos y científicos, señalaban en el año 1924 qué prácticas podían ser realizadas por mujeres, y qué prácticas no, haciendo referencia a las “leyes de la naturaleza y la moral” (Pujadas, 2007, p.9). Y si bien es cierto que, a partir del año 1931, se consolida y diversifica el número de deportes practicado por mujeres, “els aires de llibertat i igualtat de la Segona República es van esfumar durant l’etapa franquista” (Soler Prat, 2007, p. 44).

Así, con la llegada del régimen dictatorial de Franco (1939), el deporte practicado en España pasó de tener una tendencia sociodeportiva paralela a la del resto de democracias de Europa, a ser reorganizado verticalmente, bajo las directrices del régimen único de la Falange (Pujadas, 2007; Soler Prat, 2007). De esta manera, las conquistas realizadas en materia de derechos, libertades y oportunidades fueron perdidas, y

entre 1940 y 1960, durante veinte años, las mujeres españolas no pudieron realizar prácticas de atletismo, las actividades físicas a las que tenían acceso estaban formadas por aquellas prácticas que reforzaban el estereotipo femenino de delicadeza, elegancia y feminidad. Así pues, la incorporación de la mujer a la libre práctica deportiva, hecho básico en el proceso democratizador de toda sociedad, se interrumpió bajo el dictado de las autoridades político-deportivas del régimen franquista. (García Bonafé, 2012, p. 55)

Así, de acuerdo a García Bonafé (2012), durante dos décadas, las mujeres solo pudieron acceder y realizar prácticas de acuerdo a los roles y estereotipos de género, siéndoles vetado el acceso, por ejemplo, al atletismo; práctica a la que se le añade el ciclismo, el boxeo, ciertas disciplinas de montañismo, o cualquier otra manifestación que se alejara del objetivo de las mujeres: ser buena esposa y madre (López-Villar, 2014). De esta manera, al igual que ocurría en otros contextos, el deporte sirvió como herramienta de afirmación de las diferencias de

género (entendidas de forma binaria, dicotómica y contrapuesta), asumiendo que había deportes naturalmente apropiados como masculinos y, otros, femeninos, asentando unas bases y patrones en el origen del deporte difíciles de desarticular (Hargreaves, 1994), e incluyendo relaciones jerárquicas de poder inherentes a los discursos sociales, culturales y políticos más amplios (Landi, 2019a).

No obstante, gracias al papel de los medios de comunicación visibilizando mujeres deportistas practicando deportes impensables como el fútbol, la presencia femenina en muchos deportes empezó a estar normalizada (Soler Prat, 2007). Más tarde, además, el inicio de la transición y la posterior llegada de la democracia supuso un cambio sustancial en los debates acerca de las libertades, dónde el género empezó a tener cabida en el debate público y, por consiguiente, el deporte no supuso una excepción (Pujadas, 2007). De esta manera, comenzó a extenderse la idea democratizadora del deporte, implantándose medidas que permitieran el acceso igualitario a instalaciones deportivas, así como campañas de promoción del deporte, específicamente para las mujeres (Pujadas, 2007).

A pesar de esta realidad que nos precede en nuestra historia más reciente, donde desde hace décadas hay un movimiento que promueve el deporte para todas las personas, siguiendo la línea discursiva de Landi (2019a), se puede ver cómo el sistema deportivo se ha ido configurando bajo una lente sexista que reproduce el sistema de género. Así, la construcción social del propio deporte constituye la definición de la masculinidad hegemónica (R. Connell, 2008), excluyendo a las mujeres de la narrativa (Bevan et al., 2021) y siendo una barrera, también, para los chicos y hombres. En este sentido, tal y como señala Piedra de la Cuadra (2017), el sistema deportivo no solo reproduce una ideología deportiva tradicional, en términos de tipo de prácticas, sino también en términos de rituales, conductas o incluso el uso del humor (Soler Prat 2007). Este uso del humor⁶ tan peculiar en el mundo deportivo,

⁶ En este artículo, el autor señala que el humor es entendido “as a dynamic communicative tool within the reconstruction of gender relations, with multiple forms (e.g. sarcasm, parody, irony) and operating with various ‘productive’ and ‘destructive’ functions and outcomes (e.g. inclusion, rapport, ridicule, superiority, or to ‘test’ others’ reactions to potentially socially risky messages)” (Adams, 2020, p. 463). En el texto, se hace referencia

forma parte de la construcción de los significados y expectativas hegemónicas y heteronormativas alrededor de las identidades en el deporte (Adams, 2020; Piedra de la Cuadra, 2015).

De esta manera, por un lado, a pesar de que actualmente existen más oportunidades para las mujeres, y se ha incrementado su participación en el deporte, “this by no means signals equality or the end to gender discrimination in sport” (Scraton, 2018, p. 645). Así, por ejemplo, un reciente artículo que analiza las experiencias de chicas en deportes construidos tradicionalmente como masculinos, lleva por título “More opportunities, same challenges”. De esta manera, se hace alusión a que, a pesar de que el hecho de que cada vez más chicas practiquen deportes como el rugby, pudiendo ser entendido como un avance en términos de igualdad, la realidad es que las mujeres siguen teniendo que enfrentar a constructos estereotípicos en estos contextos (Bevan et al., 2021).

En este sentido, muchas mujeres siguen teniendo que enfatizar su feminidad heteronormativa como forma de confrontar el estereotipo de ser lesbiana por practicar un deporte masculinizado (Bevan et al., 2021). Por otro lado, cuando las deportistas no quieren entrar en el “juego” de la feminidad enfatizada, entonces son las propias federaciones quienes lo intentan, por ejemplo, a través de los uniformes (López-Villar et al., 2015) como ha sucedido recientemente⁷. Además, otras investigaciones realizadas en el contexto español, hacen alusión a que las mujeres que practican deportes tradicionalmente masculinos son cuestionadas por sus intenciones (asumiendo que pretenden ligar con sus compañeros), son

al “uso del humor tan peculiar en el mundo deportivo” debido que es habitual que frases, chistes, rituales u otras formas de violencia explícita o simbólica que fuera del deporte no tienen (o tendrían) cabida, son normalizados.

⁷ Algo que se puede ver en múltiples noticias donde, ante las decisiones de las federaciones de acortar o estrechar sus uniformes, las propias deportistas se han revelado. Por ejemplo, véase el caso del uniforme de Baloncesto en 2011 <https://www.lavanguardia.com/deportes/baloncesto/20110604/54165101231/la-decision-de-la-fiba-de-estrechar-y-acortar-la-vestimenta-irrita-a-las-jugadoras-de-baloncesto.html>; o, más recientemente, en 2021, el caso de la selección noruega de balonmano playa por negarse a jugar con bikini, señalando que era sexista y se sentían incómodas <https://www.lavanguardia.com/deportes/otros-deportes/20210719/7609616/noruega-desafia-norma-bikini-obligatorio-balonmano-playa.html>

entrenadas de forma distinta que sus homólogos, o sufren ridiculizaciones, exclusiones, discriminaciones o abusos sexuales (Turelli, 2022). Esta realidad deja patente que todavía hoy en día, en el siglo XXI, ser mujer en un deporte “de hombres” es hostil.

En el caso de los hombres que pretenden desafiar las normas de género practicando deportes como, por ejemplo, la gimnasia rítmica, la situación no es mucho mejor. Para entender esta situación, prácticamente basta con saber que en España no fue hasta el año 2009 cuando se reconoció la categoría masculina, y solamente para la categoría individual (Piedra de la Cuadra, 2017). Además, prevalecen barreras como el hecho de sentirse solo o excluido debido al hecho de ser el único hombre en el club, o, de nuevo, el cuestionamiento de su orientación sexual por parte del entorno (Piedra de la Cuadra, 2017). A mayores, no se debe olvidar que, desde un punto de vista deportivo, el capital físico⁸ es entendido como competencia y habilidad, eso sí, bajo el prisma de la masculinidad hegemónica que entiende habilidad como “throwing, catching or doing push ups” (Hill, 2015, p. 764). Por consiguiente, para un chico, practicar un deporte tradicionalmente femenino no solo conlleva enfrentarse a discursos sexistas sino, también, a perder estatus.

En esta estructura hegemónica, donde predomina la heteronormatividad, y la noción dicotómica y contrapuesta de los géneros, se establece el carácter sexuado del deporte, categorizándolo en función de dos sexos: masculino y femenino. Esta división, basada en discursos biológicos, es discutida por investigaciones recientes, señalando que “es inválido interpretar la distribución binaria en el desempeño atlético desde la idea de ‘lo natural’ cuando no podemos existir, en tanto organismos y cuerpos, por fuera de nuestras prácticas culturales” (Ciccía, 2022, p. 26). Además de esto, sigue existiendo un debate acerca de si más allá del sexo, otras características (como la altura, la movilidad, o el equilibrio) podrían

⁸ Siguiendo a Lisahunter et al. (2015), a partir de la conceptualización de “capital” de Bourdieu (quien diferenciaba entre capital social, cultural y simbólico), Shilling (1993) desarrolló el término de “capital físico” poniendo en relieve el valor simbólico del cuerpo, de su forma, su peso, su físico, y su apariencia; en relación con los significados y las relaciones que emanan.

ser tenidas en cuenta y ser igualmente relevantes para asegurar competiciones en igualdad de condiciones (Hargreaves, 1994).

Así, las personas trans*⁹ e intersexuales, se encuentran en un lugar de todavía más vulnerabilidad y marginalización, donde su acceso al deporte se ve obstaculizado (Pereira-García et al., 2020). En este sentido, reconociendo el término trans* como un paraguas que engloba diferentes identidades de género, momentos de transición, y experiencias *embodied*, las realidades vividas dentro del contexto físico-deportivo son, también, muy diferentes, pudiendo ser contrarias entre sí (Devís-Devís et al., 2022). En este sentido,

(f)or those trans persons who aim to be recognised either as men or as women, PAS [physical activity and sport] provides a privileged scenario to succeed (or fail) in their performance of gender binarism. Conversely, trans people with fluid gender identities reject any form of gender normativism explicitly or implicitly imposed in PAS contexts. (Devís-Devís et al., 2022, p. 201)

No obstante, a pesar de reconocer la diversidad individual de experiencias y situaciones vividas por las personas trans*, todas ellas comparten una serie de barreras que obstaculizan su práctica, distintas (o, quizás, añadidas), a aquellas a las que se enfrentan las personas cis (Devís-Devís et al., 2022). En este sentido, Pereira-García et al. (2020) reconocen que aunque las políticas actuales sean más abiertas y cada vez más personas trans* e intersexuales puedan participar (y participen) en competiciones deportivas, “tal y como ocurría a principios del siglo XX, las mujeres siguen siendo las únicas personas que se someten a este tipo de

⁹ Siguiendo a Platero et al. (2017, p. 409) “Trans con asterisco es un ensamblaje que refleja, siempre de manera transitoria y precaria, la realidad diversa de las personas que no se identifican con el sexo asignado en el nacimiento (...) el asterisco después del prefijo trans se concibió como una posible herramienta conceptual inclusiva, a modo de paraguas, de la misma manera que lo fueron anteriormente trans y transgénero, o términos menos extendidos como trave, travelo, travesti, etc. Son nombres que visibilizan los intentos por evidenciar en el lenguaje que existe una gran heterogeneidad de experiencias, luchas y activismos, mostrando que las personas que se identifican con ellos pueden no perseguir siempre los mismos objetivos, que realizan reflexiones diversas sobre su subjetividad, corporalidad y forma de hacer política”. Por ello, será la nomenclatura utilizada a lo largo de todo el documento.

pruebas” (Pereira-García et al., 2020, 548). Por lo tanto, a la hora de analizar la situación actual del deporte en relación con la construcción del género, es importante atender a una lente interseccional, que permita analizarla teniendo en cuenta todas las formas de opresión que actúan de forma conjunta en una persona (Crenshaw, 1991).

Así, al igual que ocurre con la identidad de las personas, numerosos estudios tanto nacionales como internacionales también han puesto de manifiesto que el contexto físico-deportivo continúa reproduciendo y construyendo discursos y visiones capacitistas (p.ej., Fitzgerald & Stride, 2012), heteronormativas (p. ej., Gil-Quintana et al., 2022), racializadas (p. ej., Flintoff & Dowling, 2019) y coloniales (p. ej., Hokowhitu, 2008) de los cuerpos, muchas veces, incluso fundamentadas en conocimiento científico, a su vez, capacitistas, sexista, y racista (Howkins, 2019; Larsson, 2013) . No obstante, debido a que el objetivo específico de este apartado está centrado en las cuestiones de género, se ha decidido no abordar en detalle cada una de estas cuestiones, no sin olvidar que, por supuesto, deben tenerse en cuenta no como características aisladas, sino como características que interseccionan entre ellas, dando lugar a múltiples y complejas desigualdades (ver Crenshaw, 1991).

Al abordar el sistema deportivo, además de la participación y los significados alrededor de la misma, es importante tener en cuenta otros aspectos que afectan directamente a las mujeres en el contexto, como son los mayores obstáculos para el acceso a recursos económicos, ligas profesionales o patrocinios (Torres-Romay & García-Mirón, 2020), así como la infrarrepresentación en los organismos de poder, en los puestos técnicos, o en los cuerpos de arbitraje. Así, volviendo al caso concreto del contexto español, las investigaciones recientes señalan que las estructuras organizativas y administrativas no favorecen la incorporación de las mujeres en los cuerpos técnicos ni gestores del ámbito deportivo; detectando, además, ausencia de árbitras, entrenadoras, ejecutivas y directivas (Gómez López et al., 2018), y “no lo olvidemos, es precisamente en estos niveles donde más decisiones pueden tomarse para mejorar la igualdad de oportunidades en todos los aspectos” (García Bonafé, 2012, p. 58).

Además de dicha infrarrepresentación, al analizar pormenorizada la situación de las mujeres como entrenadoras en el contexto español, las investigaciones demuestran que existen

desigualdades de género a diferentes niveles. Así, por ejemplo, un reciente estudio llevado a cabo con 1685 entrenadoras y entrenadores de diferentes modalidades deportivas y en diferentes niveles, señaló, por ejemplo, que en el ámbito del entrenamiento también hay una distinción en función del sexo. De esta manera, Hinojosa-Alcalde et al. (2017) indican que las mujeres están más presentes en deportes tradicionalmente femeninos (como la gimnasia), existiendo pues un acceso limitado a entrenar a equipos masculinos y, por ende, estrechando el campo de empleo y los incentivos profesionales. Este aspecto, por un lado, repercute en la falta de modelos y, por otro, en las peores condiciones laborales de las entrenadoras, en relación con sus homólogos.

Al mismo tiempo, son las propias personas gestoras deportivas quienes perpetúan el binarismo en el deporte, invisibilizan a las personas LGBTQIA+, y carecen de experiencia en cuestiones de género (Aldaz Arregui et al., 2022). Toda esta situación, unida a un entorno que refleja todas las relaciones de dominación existentes en el contexto social, incluye también la situación desigual de los y las deportistas profesionales. Si bien es cierto que no es objeto de este apartado la realización un análisis exhaustivo de la situación de las y los deportistas profesionales, sí que se cree necesario aportar unas breves reflexiones y datos que permiten comprender cómo, el sistema deportivo, sigue construyendo el género, al mismo tiempo que deslegitima la presencia de las mujeres en el campo del deporte.

En este sentido, dicha situación de desigualdad se ve materializada, por ejemplo, en la brecha salarial entre las mujeres y los hombres, o políticas y prácticas de desigualdad en relación, por ejemplo, con la maternidad y las cláusulas anti-embarazo (Rodríguez García, 2019; Scraton, 2018). Otro ejemplo, tal y como analiza Barquero-Ruiz (2021), es el hecho de que el ámbito deportivo sea el único contexto laboral en el que los convenios colectivos que afectan a las mujeres (de tenerlos) son diferentes a los de los hombres. Y no solo eso, sino que, además, se rigen por marcos normativos también diferenciados, por ejemplo, incluyéndose la conciliación familiar en el convenio de las deportistas, pero no el de sus homólogos. De esta manera, se sigue construyendo un modelo de mujer como única responsable de los cuidados, en este caso, de hijos e hijas.

Además, tal y como se ha mencionado anteriormente, en toda esta “construcción social del deporte” y, por ende, de los cuerpos, los roles, las expectativas y los géneros, los medios de comunicación han jugado (y juegan) un papel fundamental, reproduciendo la imagen tradicional o desafiándola, ayudando a crear nuevos imaginarios (Bevan et al., 2021; De Ozámiz-Lestón, 2017). Es por ello por lo que, a continuación, se analizará el papel de los medios de comunicación en la actualidad, puesto que resulta de gran interés con el fin de facilitar una mayor comprensión sobre cómo se construye el género en el contexto físico-deportivo.

Los medios de comunicación deportiva

Los medios de comunicación y el deporte están estrechamente relacionados (Pfister, 2015), y juegan un papel importante en la construcción social de la cultura deportiva. De hecho, Kirk (2010a), señala que las representaciones del ocio activo, el ejercicio, el deporte e incluso el cuerpo, son construidos a través de medios de comunicación como la televisión. En este sentido, es interesante señalar que Kirk se refiere a estos sustantivos en singular, no en plural, pudiendo significar que los medios comunican tan solo una pequeña parte del deporte, en relación a una práctica y cuerpo concreto, específicamente, relacionado con una hegemonía que coincide con las relaciones de poder establecidas (Duncan, 2006; Piedra de la Cuadra, 2018; Sainz-de-Baranda, 2014).

Dentro de este tipo de deporte hegemónico (que no tiene por qué ser mayoritario), destaca aquel practicado por hombres, de carácter competitivo y de origen occidental, ensalzando la heteronormatividad (Piedra de la Cuadra, 2018) e invisibilizando o cuestionando los cuerpos que no responden a la dicotomía del género (Pastor Pascual, 2021). Este aspecto, pone de manifiesto que los medios de comunicación perpetúan las fuerzas y relaciones de opresión existentes en la sociedad (Antunovic & Whiteside, 2018). Y es que, si bien es cierto que las mujeres cada vez están ganando más territorio en el campo del deporte gracias a sus grandes logros y éxitos, siguen siendo desplazadas, desvalorizadas e invisibilizadas por parte de los medios (Duncan, 2006; Goellner et al., 2013; Sainz-de-Baranda et al., 2020; Scraton, 2018; Sherry et al., 2016).

En el caso concreto del contexto español, el conocido estudio de la Dra. Sainz de Baranda (2014) sacó a luz que las mujeres deportistas tan solo aparecían en la prensa tradicional en un 5% de las noticias. Más recientemente, un estudio también llevado a cabo en nuestro contexto, reveló que en Twitter (un canal de comunicación en el que, a diferencia de en los medios tradicionales, no existen límites de espacio ni tiempo), la situación todavía es más desoladora, y las mujeres deportistas solo aparecen en un 3'81% de los tweets (Sainz-de-Baranda et al., 2020). Esta realidad, no obstante, no es algo que suceda solamente en nuestra sociedad, sino que revisiones bibliográficas llevadas a cabo en otros contextos socio-culturales, han demostrado que la situación es la misma (Antunovic & Whiteside, 2018; Sherry et al., 2016).

Una de las justificaciones más comunes acerca de esta infrarrepresentación (o, directamente, invisibilización) de las mujeres deportistas en la prensa, es que la audiencia no está interesada en el deporte practicado por mujeres y que, por lo tanto, los medios tan solo responden a las fuerzas del mercado (Sherry et al., 2016), pero, tal y como señala Duncan (2009, p. 264):

Few viewers are likely to watch games in which there are unsophisticated or missing graphics, poorly informed commentators, incoherent or overly sentimental narratives, few replays, and muffled sound. Few women readers will subscribe to magazines in which female athletes are mocked, sexualized, or trivialized. In addition, without intentional audience-building strategies such as promos and previews, the audience for women's sports is not likely to grow.

Y es que, como bien señala la autora, es difícil cambiar esas “fuerzas de mercado” cuando el producto que se está vendiendo es de baja calidad, puesto que no puede despertar el interés de la audiencia o personas lectoras de prensa. Así mismo, los mercados se crean y pueden ser creados, por lo tanto, es necesario que se haga un esfuerzo explícito e intencional en este sentido, que permita cambiar las dinámicas en torno a la cobertura mediática que se hace sobre las mujeres en el deporte.

Además, tal y como adelanta la autora, a los aspectos cuantitativos anteriormente señalados, se le añade el tipo de representación, de imágenes y de contenido que se muestra sobre las deportistas. Si bien es cierto que, en los últimos años, el sexismo más latente está mal considerado y vetado, los medios de comunicación juegan con otras formas de violencia más sutiles. Así, las mujeres no solo aparecen menos, sino que también aparecen sexualizadas (bajo una mirada heteromasculina), exponiendo imágenes del ideal de belleza establecido para cumplir con una feminidad hegemónica, lo que no solo tiene un impacto en las percepciones de la audiencia sobre qué es una mujer, sino que, además, devalúa el desempeño deportivo de las atletas (Sherry et al., 2016).

En relación con dicha representación del ideal de belleza, otros estudios también señalan que los medios suelen focalizar más las noticias en los cuerpos de las deportistas que en su propio rendimiento deportivo (Hardy, 2015), eso sí, ensalzando cualidades tradicional y estereotípicamente asociadas a su sexo, bajo una mirada heteronormativa, y es que, tal y como señala Pastor Pascual (2021):

Pueden ser fuertes y atléticas siempre que tengan una apariencia que sea heterosexualmente atractiva (...) aunque en ocasiones se produce una paradoja, porque las deportistas que son percibidas como muy femeninas son sexualizadas y objetualizadas, convirtiéndose en objetos triviales. (p. 52)

En la misma línea, la literatura señala que no solo son sexualizadas y cosificadas, sino que, además, las mujeres son presentadas de acuerdo a los roles hegemónicos de género en base a lo que se espera de su identidad (Sainz-de-Baranda et al., 2020). Este elemento en concreto es importante puesto que, tal y como señalan De Ozámiz-Lestón & López-Villar (2022) al analizar la prensa deportiva española entre los años 1893 y 1923, hay ciertas representaciones de feminidad que se representaban hace prácticamente un centenar de años que, sin embargo, han desaparecido en las narrativas contemporáneas.

Así, a esta reproducción de un escenario del imaginario de acuerdo a nociones estereotípicas y discursos hegemónicos, invisibilizando ciertas representaciones e imágenes de mujeres

realizando actividades deportivas diversas (y siendo diversas), se le une el tipo de información que se da en las noticias, centrando la atención en la heterosexualidad (invisibilizando cualquier otra orientación sexual), exaltando su faceta como madre, o incluso ensalzando emociones estereotipadas que relacionan a las deportistas con la fragilidad o la vulnerabilidad (frente a emociones de fuerza y agresividad presentadas en ellos) (Duncan, 2006; Sainz-de-Baranda, 2014; Sherry et al., 2016).

Asimismo, predominan las representaciones estáticas y pasivas de las deportistas (en lugar de aparecer ejecutando habilidades deportivas como sus homólogos), así como aquellas que practican deportes tradicionalmente asociados a la feminidad (Duncan, 2006; Hardy, 2015; Sherry et al., 2016). No obstante, en el caso concreto del contexto español, si bien es cierto que la cobertura es sesgada a favor de deportes estereotípicos, destaca la excepción de las mujeres que practican fútbol (Sainz-de-Baranda et al., 2020). Esta representación limitada de las mujeres y las prácticas deportivas, hace que las personas asuman y acepten dicha distinción como natural y normal (Hardin & Greer, 2009), y es que, tal y como señalan las autoras:

The traditional views of masculinity become less important than the overwhelming proportion of mediated sports images that depict men jumping, running, hitting, throwing, kicking, lifting (...) Is it too far to consider that if enough depictions of men performing gymnastics were presented, that gymnastics would eventually become gender masculine by virtue of the images themselves? Conversely, consistent, repetitive images of women playing football could increase acceptance of that sport as gender neutral. (Hardin & Greer, 2009, p. 223)

Así, volviendo a la teoría *Doing Gender*, se puede observar como “the media, like sport and all our social institutions, are bearers of masculine hegemony, an ideology or set of beliefs about the world that privileges men and disadvantages women” (Duncan, 2009, p. 247). Y en este “acto de privilegiar” a los hombres, los medios, además, ponen en desventaja a las deportistas por su falta de visibilidad y la consiguiente dificultad de encontrar patrocinios, la

falta de reconocimiento social y, por supuesto, la falta de modelos para las niñas y chicas jóvenes (Hardy, 2015; Pfister, 2015; Sainz-de-Baranda et al., 2020).

No obstante, es importante señalar que esta lente heteropatriarcal bajo la que se construye la prensa deportiva, no solo deja fuera a muchas mujeres, sino también a todos aquellos hombres que no cumplen con el ideal de la masculinidad hegemónica, así como a todas aquellas personas que se alejan de la representación dicotómica del género; es decir, que los medios no se muestran tolerantes ni democráticos en cuanto que invisibilizan a hombres que practican deportes tradicionalmente femeninos, a hombres y mujeres homosexuales, a personas trans*, etc. (Piedra de la Cuadra, 2018), y no solo eso, sino que tampoco lo hace con las personas con discapacidad (Antunovic & Whiteside, 2018), aspecto que no hace más que perpetuar las nociones capacitistas del deporte centradas en los hombres, y reproduciendo estereotipos.

Por todos estos motivos, no se puede ignorar el importante papel que tienen los medios en la construcción del género en el contexto físico-deportivo (Bevan et al., 2021), aportando una mirada sesgada y profundamente limitada de lo que realmente debería ser el deporte, una práctica empoderante, liberadora, inclusiva y democrática. Cabe señalar, además, que este encorsetamiento tiene profundas consecuencias, y es que, tal y como señala Yolanda Domínguez (2021):

No es que la mirada masculina, blanca y heterosexual tenga nada de malo (...) el problema es la falta de otras. No disponer de diversidad de miradas provoca que exista un modelo único de pensamiento, de conducta y de moral, y sean rechazadas, incluso castigadas, todas las opciones que salgan del molde. (p. 79)

Por lo tanto, los medios de comunicación se presentan como un potente agente social que no solo regula y (re)produce las visiones sesgadas del deporte en cuanto al género, sino también en relación con los cuerpos, las sexualidades, las habilidades, las capacidades y los roles deseados (y deseables) para las personas. Este aspecto, sin duda, puede tener un efecto

profundo que regula, siguiendo la teoría *Doing Gender*, el nivel sociocultural y, a su vez, afecta al interpersonal y personal.

La escuela y el profesorado de educación física

Junto con los medios de comunicación, las escuelas se presentan como otro de los agentes con más influencia en la socialización de las personas. Por ello, la igualdad de género sigue siendo una preocupación educativa en el contexto español (Monforte y Úbeda-Colomer, 2019); ejemplo de dicha preocupación son, entre otras, la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres; o el Pacto de Estado contra la violencia de género (Real Decreto 1023/2020), las cuales, tal y como se expondrá posteriormente, se han hecho eco del importante rol que juega el sistema educativo en relación con la consecución de una sociedad más equitativa, democrática y justa.

Debido a su importancia, desde los estudios feministas, la escuela lleva siendo, desde hace décadas, un foco de atención primordial para entender cómo estas instituciones refuerzan y reproducen el orden social establecido, especialmente en relación con el género (Dewar, 1986). Dentro de la escuela, los estudios alrededor de la construcción del género en la educación física estuvieron marginalizados durante años, a excepción de pioneras en el ámbito como Alison Dewar (1986), Sheila Scraton (1989) o Anne Flintoff (1994). Desde entonces, son numerosas las investigaciones llevadas a cabo en esta temática, dejando patente, a pesar del paso de los años, que la educación física sigue teniendo un papel fundamental en la construcción social del género, bajo una influencia clasista, racista, capacitista, sexista y homófoba.

Así, desde hace décadas, se ha venido demostrando cómo la educación física es un microcosmos que refleja la realidad social (Mosquera González, 2004), y es que, tal y como señalaba Kirk en los noventa (1990, p. 19)

la enseñanza y el aprendizaje de la educación física tienen lugar en un mundo real, no es una isla, y los intereses cotidianos de la educación física reflejan, en formas

concretas y específicas, las amplias fuerzas que gobiernan los acontecimientos de la sociedad.

Por ello, teniendo en cuenta esta relación entre la educación física y el contexto social donde se desarrolla, se considera también como un entorno privilegiado dónde examinar la construcción social del género y la socialización de género (Dewar, 1987; Hannon et al., 2009). Además, a su vez, es un espacio de práctica y (re)producción del género (Sanz Guzmán, 2016) y, a diferencia de lo que ocurre en otros contextos, las conexiones que tiene con la cultura deportiva y cultural, hacen de la educación física un espacio de intensificación de ciertas expresiones particulares de género (Fitzpatrick & McGlashan, 2016), y por ello, resulta de especial interés para el análisis.

En este sentido, siguiendo a Kirk (2020), la educación física ha evolucionado de una concepción de educación física como gimnasia, a educación física como técnicas deportivas, para pasar a ser una educación física como promoción de la salud. Si bien es cierto que el autor reconoce que existe una diversidad cultural e histórica que permean en la realidad de cada contexto, también señala que, a lo largo de los años, “la idea de la idea” sobre la educación física,

has reminded more or less intact since around the middle of the last century, transcends the national borders of economically advanced countries and other nations that have had some formal association with these countries, and that has been highly resistant to change. (Kirk, 2010a, p. 1)

Por ello, a pesar de las peculiaridades propias de cada contexto, el análisis histórico que proporciona el autor puede servir como marco de referencia para entender a grandes rasgos la situación y evolución de la educación física. Así, como ya se venía adelantando, en sus inicios, la educación física era concebida como “gimnasia”, particularmente ligada a la idea de Gimnasia Sueca (Tinning, 2012), con un propósito más instrumental que educativo, profundamente fundamentado en la regulación corporal como una forma de crear una población productiva pero con personas trabajadoras y civiles obedientes (Kirk, 2010a), donde la “uniformity of mass movement, of physique, virility and sexuality was the order of the day” (Kirk, 2010b, p. 56)

Más tarde, bajo la influencia del *Emilio* de Rousseau (1911), hubo un cambio de esta concepción de la Gimnasia Sueca en educación física hacia una Gimnasia Educativa; no obstante, fue un cambio de paradigma, una mutación, dentro de la misma idea primaria de educación física como gimnasia (Kirk, 2010a; Tinning, 2012). Así, el segundo gran cambio vino a mediados del siglo XX, cuando se incorporó el deporte a la educación física. Si bien es cierto que la deportivización ya se había dado en algunas escuelas privadas británicas, y se esparció rápidamente entre todas las clases sociales, su incorporación a la asignatura fue mucho más tardía, resultando, por lo tanto, en una revolución para la educación física (Kirk, 2010a). Sin embargo, tanto en el contexto de la educación física como gimnasia, como en este momento, las prácticas ofrecidas en las escuelas de niños y en las escuelas de niñas eran distintas (Kirk, 2010b).

En este sentido, la Gimnasia Sueca ofrecida a las niñas iba acorde a lo que se consideraba aceptable para ellas, asumiendo como objetivo el desarrollo de la belleza y la gracia (Flintoff & Scraton, 2006). Esta idea de una educación diferenciada para las niñas, continuó en el siglo XX cuando se introdujeron los juegos y prácticas deportivas, limitando su acceso a deportes de equipo donde predominaba la resistencia, el contacto físico o la fuerza (Hargreaves, 1994). De esta manera, las pioneras de la educación física “femenina” tuvieron que navegar con cuidado “[the] line between gradually increasing physical freedom without challenging the biologically determined assumptions of femininity and women's future roles as mothers” (Flintoff & Scraton, 2006, p. 774).

No obstante, volviendo a una visión global de la educación física cabe recordar que el término bajo el cual el Kirk (2010a) identifica el cambio sufrido por la asignatura en el siglo XX no es educación física como deporte, sino como *técnicas* deportivas, y así lo justifica:

If the practice of physical education had been to play sport, that is, to form teams, to arrange competition and participation around seasons, to coach players in training sessions, to develop fitness to improve performance, to study and practise tactics, to learn about and practice the etiquette of sport including fair play, to include roles additional to player such as captain, equipment officer, statistician and referee, to celebrate the climaxes of sporting achievements through festivity, then we might

more accurately have described the shift from an id²⁽¹⁰⁾ of physical education-as-gymnastics to physical education-as- sport. But, in fact, for the majority of everyday physical education lessons, few if any of these features apply. (Kirk, 2010a, p.5)

Así, debido a que el deporte es mucho más que la mera ejecución técnica de una habilidad motriz, y que es precisamente esta concepción la que guiaba la educación física, la elección de añadir el término “técnicas” es pensado y sopesado. De esta manera, el autor pretende evocar que la “idea de la idea” de la educación física estaba basada en la asunción de que enseñar y aprender técnicas deportivas eran de tanta importancia, que se definió como el propósito mismo de la educación física (Kirk, 2010a). Además, es importante añadir que la perspectiva dominante bajo la que se conceptualizó esta nueva educación física, fue la masculina; concretamente, una visión basada en nociones estrechas de masculinidad, dejando marginalizada a las niñas y a muchos niños (Kirk, 1992).

Siguiendo a Kirk (2010a), esta concepción de la educación física como técnicas deportivas (que aún prevalece en algunas escuelas en pleno siglo XXI), emana cuatro grandes problemas: la cultura física, la transferencia del aprendizaje, los estándares de excelencia y la transmisión cultural y social. Sin el objetivo de entrar en detalle en cada uno de ellos, sí que resulta de interés focalizarse en alguno y, especialmente, en sus implicaciones en relación con la construcción del género desde las aulas de educación física.

Específicamente, en relación con los estándares de excelencia, Kirk se cuestiona cómo es entendida y valorada la habilidad en educación física. En este sentido, tal y como ha sido estudiado por otras muchas personas en la academia, “it is skills in traditional masculine activities such as ball games that are valued” (Standal, 2016, p. 3). Así, lo que transmite cultural y socialmente y, por ende, se construye desde la educación física, son una serie de hegemonías y desigualdades que favorecen a un grupo concreto de estudiantes (chicos hábiles en prácticas tradicionalmente masculinas), desfavoreciendo a otro (Standal, 2016).

¹⁰ Id² es la forma utilizada por el autor para referirse a la “idea de la idea” de la educación física.

Siguiendo a Kirk (2020), más recientemente, se acaba de producir otro giro en la “idea de la idea” de la educación física, bajo la influencia médica y la preocupación de la “crisis de la obesidad”, que ha influenciado la educación física de tal forma que ahora es concebida como educación física para la promoción de la salud. No obstante, esta noción de “promoción de la salud”, lejos de estar relacionada con una visión holística del bienestar de las personas, está influenciada por una concepción patogénica de la educación física, la cual se focaliza más en los minutos de actividad física moderada y vigorosa que acumula el alumnado como prevención de enfermedades, que en la visión *salutogénica*¹¹ de la asignatura (Kirk, 2020).

De esta manera, los actuales discursos medicalizados sobre la educación física, que equiparan la salud con la aptitud y condición física (*fitness*), y donde la mejora de la misma se convierte en el principal fin de la materia, excluye y perjudica ciertas corporalidades y estudiantes, privilegiando unas pedagogías frente a otras y, por ende, alimentando nociones estereotipadas y limitadas de las identidades, corporalidades, y capacidades del estudiantado (Fitzpatrick, 2019; Landi et al., 2016). Además, este enfoque de la educación física deja de lado otros propósitos que debería perseguir la materia, como el hecho de enfrentarse a las desigualdades sociales, empoderar al estudiantado, o enseñar al alumnado a ser crítico consigo mismo, las otras personas y sus corporalidades (Gard, 2003; Gerdin & Pringle, 2015; Kirk, 2020; Landi et al., 2016).

Además de esta visión *salutogénica* de la educación física, el modelo pedagógico predominante a nivel global es el multideportivo, influenciado por la tradicional concepción de la educación física como técnicas deportivas. Tal y como ya se ha adelantado anteriormente, esta idea de la educación física no solamente se ha demostrado que está descontextualizada y es socialmente irrelevante para el alumnado (Gerdin & Pringle, 2015), sino que, además, excluye a estudiantes de minorías étnicas, a quienes tienen algún tipo de discapacidad, quienes viven en situaciones de precariedad, y a las niñas (Casey & Kirk,

¹¹ Término desarrollado por el sociólogo Aaron Antonovsky (1979), del latín: *salus* = salud, y del griego: *genesis* = origen, como alternativa al paradigma que asocia salud a la ausencia del dolor o enfermedad. Así, la actividad física se entiende como un recurso que nos permite tener bienestar y salud, no como aquello que previene enfermedades (Almeida, 2022; Kirk, 2020).

2021), reproduciendo y perpetuando valores hipernormativos, de hipermasculinidad e hiperheteronormativos (Gerdin & Pringle, 2015).

Así, una educación física limitada a contenidos deportivos, suele llevar asociada discursos de competitividad y elitismo motriz, reforzando únicamente a aquel alumnado que *embody* ciertas identidades, elevándolas así a un estatus hegemónico (Tischler & McCaughtry, 2011). Asimismo, el hecho de que contenidos relacionados, por ejemplo, con la danza, sean marginalizados en las aulas de educación física (Gard, 2003), señala que hay un rechazo a cualquier movimiento relacionado tradicionalmente con la femineidad o que pueda ser visto como homosexual (Gard, 2001). De esta forma, quienes no se identifican con el modelo tradicional de deportista, quedan en situación de exclusión o marginalización en las clases (Alsarve, 2018; Flintoff, 2008).

Además de esta marginalización, a principios de los noventa, la Dra. Vertinsky, exponía la existencia de una narrativa dominante que señalaba a las propias chicas como las responsables del problema de su falta de motivación hacia la actividad o educación física, culpabilizándolas por ser ellas a quienes no les gusta la clase de educación física, quienes muestran poco interés por competir, quienes rehúyen de los deportes de contacto, o quienes menos niveles de actividad física acumulan (Vertinsky, 1992). No obstante, tal y como señalan Kirk & Oliver (2014), a pesar de los esfuerzos realizados desde las investigaciones feministas por transformar estos discursos y demostrar la complejidad de dichas interacciones, seguimos con “la misma historia de siempre” (tal y como el propio autor y autora titulan su artículo).

Esta “misma historia de siempre” es mantenida y reproducida no solo por investigaciones que omiten, de forma sistemática, la existencia del corpus teórico en relación con las cuestiones de género y la educación física; sino también por las propias prácticas y pensamientos docentes (Kirk & Oliver, 2014). En relación con dichas prácticas y pensamientos, por ejemplo, estudios más recientes, como el de Stride et al. (2022), arrojan resultados interesantes. En este caso concreto, la investigación fue llevada a cabo en el contexto de educación secundaria en Reino Unido, donde las clases de educación física son

las únicas que se dan en un contexto segregado por sexo. En dicho estudio se demuestra cómo, a pesar de que cada vez se ofrecen más deportes tradicionalmente masculinos a las chicas, no ocurre lo mismo con los deportes o prácticas tradicionalmente femeninas; algo que ya fue señalado, en el mismo contexto, hace más de veinte años, por ejemplo, por Waddington et al. (1998).

No obstante, es importante tener presente que un acceso igualitario a las prácticas no significa tener las mismas oportunidades (Bevan et al., 2021). En este sentido, por ejemplo, Stride et al. (2022) hallaron que, frente a un mismo contenido, el objetivo se enfocaba diferente en función del grupo clase (es decir, en función del sexo del alumnado). Así, las autoras señalan que mientras que los chicos son animados a desafiar sus límites físicos a través de la competición, las chicas son alentadas a “auto vigilar” sus cuerpos con el énfasis, por ejemplo, en contar calorías.

Este último enfoque, que a su vez está relacionado con los discursos medicalizados en relación con la obesidad y el papel de la educación física que ya han sido discutidos anterior y brevemente en este apartado, se demuestra que tienen una gran carga de género y relacionan la salud con un cuerpo ideal bajo estándares heteropatriarcales. En este sentido, es interesante añadir que investigaciones previas ya han señalado que este tipo de enfoques y discursos en los programas y clases de educación física, son perjudiciales y pueden contribuir a la gordofobia, así como a otras enfermedades y problemas de salud mental, específicamente en relación con las niñas y chicas jóvenes (Rauscher & Cooky, 2016).

A esta práctica latente que (re)produce valores normativos en educación física, y que sigue manteniendo el *status quo* del género, se le unen otras formas de currículum oculto, como, por ejemplo, el uso de lenguaje estereotipado como forma de violencia simbólica (DelCastillo-Andrés et al., 2014; López-Villar et al., 2014), el hecho de dar menos *feedback* o de menor calidad a las alumnas (Corr et al., 2019; DelCastillo-Andrés et al., 2014; DelCastillo-Andrés & Corral, 2011), o mostrarse más tolerante con las alumnas y más exigente con los alumnos (Alvariñas-Villaverde & Pazos-González, 2018; C. S. Brown et al., 2011; Kirk & Oliver, 2014; Serra Payeras et al., 2020).

En relación con el lenguaje, por ejemplo, en el estudio de López-Villar et al. (2014), se expone cómo en las clases de educación física se escuchan frases como “las chicas en el fútbol estorbáis” o “las chicas no queréis jugar porque sois muy malas”, por parte de profesores. Por su parte, la investigación de DelCastillo-Andrés et al. (2014), pone de manifiesto no solo el uso del lenguaje con carga estereotipada por parte del profesorado con frases como “tienes menos fuerza que una niña” o “se mueve con una niña”, sino que el uso del masculino como genérico es común y que los alumnos reciben más atención nominativa que sus compañeras. De esta forma, se perpetúa la idea de “el hombre como modelo” para la práctica física, junto con discursos que refuerzan la debilidad femenina, así como la ocultación de las mujeres en el escenario de las palabras.

Además de estas situaciones donde se demuestra que el género y los discursos patriarcales siguen rigiendo las clases de educación física, otros aspectos tan “simples” como los vestuarios y los uniformes escolares se han demostrado que continúan siendo un problema en pleno siglo XXI (Bond & Allen, 2016; Fitzpatrick & McGlashan, 2016). En este sentido, Fitzpatrick (2013) señala:

Physical education spaces are set up to allow maximum visibility and surveillance of the body...Clothing is specified, and teachers regulate movements within and between classes. Physical education teachers also instruct students on how to perform certain skills and sporting behaviours. These are often framed along gendered, classed, and racialized lines... (p. 6)

Así, tal y como señala la autora, no se trata solamente de lo que ocurre en la práctica de la educación física, sino también en los entornos y los espacios en los que se articula la asignatura. En este sentido, numerosas investigaciones han demostrado cómo los vestuarios son un lugar especialmente problemático ya que el cuerpo es totalmente expuesto (Kerner et al., 2018) y es identificado como un lugar hostil para las chicas (Røset et al., 2020). Además de esto, como adelantaba Fitzpatrick anteriormente, el hecho de que estos espacios sean segregados por sexo, hacen que sean lugares de conflicto y gran incomodidad especialmente para el alumnado trans* (Devís-Devís, Pereira-García, López-Cañada, et al., 2018).

En el caso concreto del contexto español, además de darse todas estas situaciones, las investigaciones en relación con el profesorado señalan que actualmente hay un mayor empeño por disimular o esconder ciertas representaciones sexistas, existiendo una gran diferencia entre el discurso formal e informal, presentando así más sensibilidad en indicadores del discurso público que en la realidad, habiendo un grado deficitario relacionado con la propia práctica docente (Díaz de Greñu Domingo & Anguita Martínez, 2017; Piedra de la Cuadra, Ramírez Macías, et al., 2014; Rebollo Catalán et al., 2011). De esta manera, se sigue contribuyendo a lo que Amelia Valcárcel (2008) denomina: “espejismo de la igualdad”, aspecto al que se le une un nuevo sexismo, más sutil, normalizado e invisible (Camacho-Miñano & Girela-Rejón, 2017).

Así, queda patente como el género es construido a través todos los elementos, espacios y personas que configuran la escuela y, específicamente, el aula de educación física. A través del privilegio de unos modelos pedagógicos frente otros, de unos contenidos frente a otros, de la segregación por sexos tanto en las prácticas de aula como en los espacios, y del resto de elementos que configuran el currículum oculto, se ha constatado como la educación física es un escenario de consolidación de las versiones dominantes de masculinidad (Lomas, 2013), y producción y mantenimiento de la masculinidad hegemónica (R. Connell, 2008; Walseth et al., 2018) y, por ende, heteronormativa (Devís-Devís, Pereira-García, Fuentes-Miguel, et al., 2018). Y es que, tal y como señalan Fernández García y Piedra De La Cuadra (2010, p. 152):

El cuerpo y las experiencias de movimiento constituyen la herramienta principal de trabajo en las clases de Educación Física. Por ello, se trata de una materia escolar en la que los estereotipos, roles y creencias de género que se asignan al cuerpo en la sociedad actual influyen, se reproducen y se manifiestan en la cotidianeidad de las aulas y la práctica docente.

Lo preocupante de estas situaciones es que todas las problemáticas señaladas en este apartado ya fueron identificadas y estudiadas hace más de veinte años (por ejemplo, véase Flintoff, 2000; Kirk, 1992, 2000; o Vertinsky, 1992). Así, por ejemplo, en el año 1993, el Dr.

Fernández-Balboa ya señalaba que la educación física era limitante y limitada, en tanto y cuanto no solo limita a las personas para que puedan experimentar otras alternativas, sino que, además, carece de valores humanos fundamentales para una sociedad democrática como la equidad, la libertad o la cooperación.

Además, ya no es solo que dichas cuestiones sigan sin resolverse, sino que, aunque las sociedades han seguido avanzando desde entonces, la educación física se está quedando a la cola de tal evolución: “while some young people in our schools are moving on and are, for example comfortable with fluid sexualities and, I would add, diverse ethnicities, PE has remained slow or resistant to change” (Scraton, 2018, p. 646). Así, mientras que cuestiones como el género son fluidas, las estructuras que rigen la educación física son rígidas y no han evolucionado, quedando patente no solo que muchas creencias y prácticas sexistas aún no se han superado (Alvariñas-Villaverde & Pazos-González, 2018; Lamb et al., 2018; Rodríguez Fernández et al., 2016; A. Watson et al., 2015), sino que además las prácticas docentes siguen perpetuando y reproduciendo discursos y estereotipos heteronormativos basados en un pensamiento binario del género (Flintoff & Scraton, 2006; Gerdin, 2017; Rees et al., 2006; Soler, 2009; A. Watson et al., 2015). No obstante, para entender la práctica docente, es importante estudiar la formación inicial que reciben los y las profesionales de la educación física y deportiva.

La formación inicial de profesionales de la educación física y deportiva.

Hasta este momento se ha ido desgranando la situación de las clases de educación física y el importante papel que tiene el profesorado en la (re)producción de este *gender game*. Sin embargo, tal y como indica Fernández-Balboa (2017), “no one is born as a ‘radical’, an ‘anti-’ or a ‘neo-’ anything” (p. 666), por lo tanto, el hecho de poder ser consciente de las implicaciones alrededor de los significados, implicaciones y construcciones de las subjetividades en el deporte o en la educación física, no es algo que aparezca por casualidad, sino que implica (auto)conocimiento y (auto)reflexión. Por ello, resulta importante tener en cuenta qué clase de formación recibe el profesorado en su etapa inicial en relación con dichas cuestiones, y es que, tal y como señalan Lynch y Curtner-Smith (2018): “the production of

PE teachers willing and able to deliver PE with a sociocultural focus necessitates university faculty members taking the same perspective during PETE”¹² (p. 2).

Por lo tanto, el proceso de convertirse en profesional de la educación física es fundamental y, por lo tanto, la formación inicial juega un papel importante en la futura labor profesional (Devís-Devís et al., 2010; Fitzpatrick & McGlashan, 2016; Flintoff & Scraton, 2006; González-Calvo et al., 2021). En el caso concreto de España, el propio nombre de los estudios universitarios, la publicidad que se da a los grados, y el propio currículum, están directamente relacionados con una noción de deporte masculinizado, competitivo y hegemónico (Serra Payeras et al., 2018). De hecho, en muchas de las facultades donde se estudia el grado en CCAFYD, incluso existen unas pruebas de acceso donde se mide la condición y habilidad física, exigiendo unas marcas diferentes en función del sexo de la persona candidata, dando pie, desde el inicio, a un proceso que reproduce prácticas sociales normativas (Serra Payeras et al., 2021).

Los estudios en el campo del deporte, la educación y la actividad física, tienen una larga trayectoria histórica en la que ha destacado la predominancia de discursos donde el rendimiento y ejercicio físico, así como el conocimiento tanto biofísico como tecnocrático, han tenido siempre más relevancia que el conocimiento social o sociocrítico (por ejemplo, véase Kirk, 1990; Macdonald et al., 1999). Esta tradición, tal y como señala una reciente y exhaustiva investigación, se sigue manteniendo en el contexto español. Así, en Serra y colaboradoras (2016), tras analizar 763 guías docentes de 16 universidades públicas españolas que impartían el grado de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (CCAFYD), los resultados son muy reveladores (ver Tabla 1 a modo de resumen).

¹² Las siglas PETE se identifican con: “*Physical Education Teacher Education*”; por lo tanto, sería el equivalente, en el contexto español, a los estudios de CCAFYD.

Tabla 1.

Análisis descriptivo de las guías docentes del grado en CCAFYD, bajo una perspectiva de género.

Categoría de análisis	Frecuencia	%
Ausencia de los conocimientos sobre las mujeres y su experiencia.	763	74,6
Presencia superficial o “políticamente correcta”.	141	18,4
Reproduciendo a mujeres (débiles, pasivas y oprimidas), y a hombres.	27	3,5
Reconociendo lo femenino y las múltiples diferencias.	20	2,6
Transformación de las relaciones de género.	7	0,9
Total	763	100

Nota. Reproducido de “Análisis del discurso de género en las matrices curriculares de las ciencias de la actividad física y el deporte” (p. 825), por P. Serra Payeras et al., 2016, *Movimento. Revista de Educação Física da UFRGS*, 22(3).

Las investigadoras concluyeron que la mayoría de las guías docentes (concretamente, el 74,6%), no alude en absoluto a conocimientos sobre las mujeres ni sus experiencias. Asimismo, el 18,4% de las guías presenta una incorporación de contenidos relacionados con el género de una forma superficial, lo que las autoras señalan como “políticamente correcto”. Además de esta invisibilización latente, el 3,5% de las guías docentes reproducen discursos sexistas en relación con los cuerpos y las realidades de las mujeres, presentándolas como débiles, pasivas y oprimidas. No obstante, existe un 3,4% de las guías (un total de 27 asignaturas en el total de las 763 analizadas en el conjunto español), que sí incluyen específicamente los conocimientos desde una perspectiva de género.

Dentro de este 3,4%, tan solo el 0,9% de las asignaturas están situadas dentro de la categoría “transformación de las relaciones de género”. Este aspecto es alarmante puesto que, tal y como señalan autores como Kirk (2000b), sin una pedagogía que realmente se plantee desarticular las construcciones sexistas, no va a haber un avance real hacia la equidad y la transformación social. Por lo tanto, debido a que es el estudiantado de CCAFYD quien, en un futuro, puede convertirse en agente social (como cuerpo técnico de un club deportivo,

docente, etc.) resulta, cuanto menos, preocupante que no tenga asignaturas con un enfoque transformativo.

Asimismo, tras este análisis, queda latente que el conocimiento hacia la igualdad de género en la formación que reciben los futuros y futuras profesionales de la educación física y del deporte, es totalmente marginal en el contexto español, prevaleciendo, además, ideas que continúan reproduciendo y manteniendo discursos patriarcales y sexistas (Serra Payeras et al., 2018). Además de esta realidad, las investigaciones también han demostrado que las excepciones a esta “norma” son lideradas por personas implicadas, mediante acciones aisladas e individuales (Flintoff, 2000; Serra Payeras et al., 2018), existiendo así una falta de alineación entre el marco normativo, la filosofía de los centros y la práctica docente, aspecto imprescindible para un cambio efectivo (Ovens et al., 2018).

De esta manera, en la misma línea de lo que ocurre cuando se analizan los estereotipos de género en el profesorado de educación física, existe una gran brecha entre el discurso social educativo (como las leyes de igualdad o educativas) y lo que realmente ocurre en las aulas universitarias. Así, Serra et al. (2018) señalan: “in terms of the visibility and legitimation of gender knowledge (...) it becomes repositioned and marginalised during the process of transforming regulative discourse into instructional discourse within the recontextualising and secondary fields of PASS¹³” (p. 335).

Esta realidad, no hace más que poner de manifiesto que los estudios y conocimientos sobre el género tienen un escaso impacto en la formación de los y las profesionales de la educación física y, por consiguiente, también en su labor y práctica profesional y docente (Flintoff & Scraton, 2006). Contraponiéndose así a lo que, desde hace años, señala la evidencia científica:

¹³ Las siglas “PASS” se identifican con: “*Physical Activity Sports Sciences*” siendo, pues, el equivalente a las siglas CCAFYD.

Una de las claves para romper el ciclo de reproducción de la masculinidad hegemónica se basa en proporcionar una formación sobre género suficiente y adecuada en la formación inicial del Grado de CCAFD, como un primer paso para el desarrollo de profesionales de la EF [educación física] críticos y reflexivos, que sean capaces de entender y asumir de forma activa el reto de la igualdad de género dentro de la complejidad y diversidad de nuestros días. (Camacho-Miñano & Girela-Rejón, 2017, p. 197)

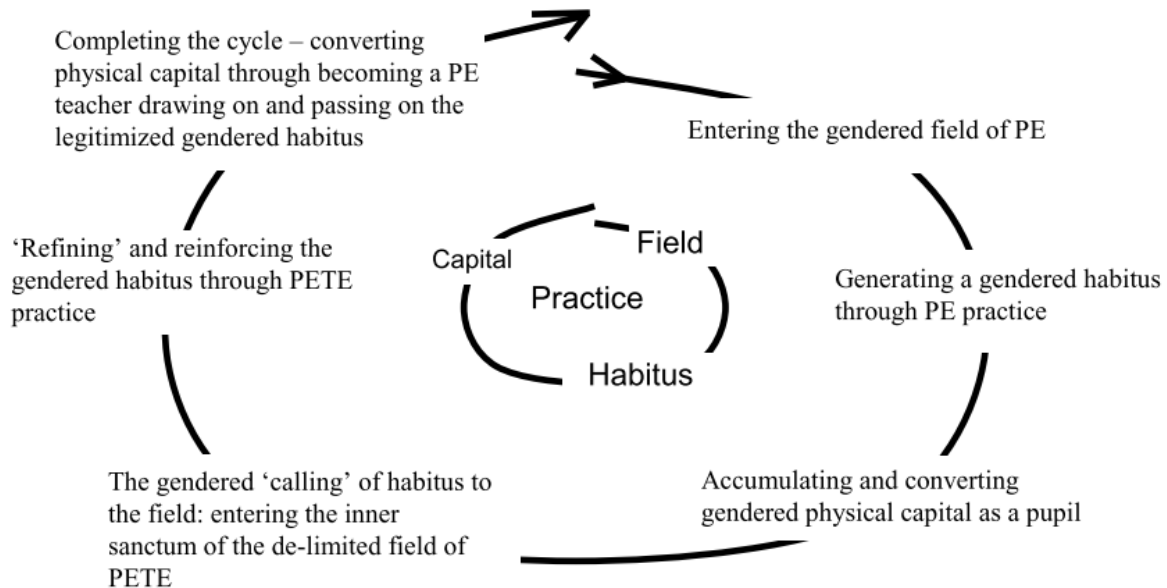
A esta invisibilización del conocimiento en términos de género, es decir, a este currículum oculto en los propios estudios universitarios, se le une, por un lado, la creencia de que el conocimiento fisiológico (el cual asume las diferencias de género como resultado único de la naturaleza) es único y verdadero, olvidándose (y no enseñando) que “physiological knowledge, as any knowledge, must be understood in relation to the social situation in which it is produced” (Larsson, 2013, p. 346). Por otro, un discurso fuertemente medicalizado y biofísico que está cargado de mensajes implícitos alrededor del género, la sexualidad y los cuerpos “sanos” (Pronger, 1995). Así, la formación de profesionales de la educación física y el deporte, está a su vez limitada en cuanto a la diversidad de géneros, razas, sexualidades ... identidades (Landi, 2019b). Este tipo de formación, a su vez, repercute en lo enunciado al principio de este apartado: una educación física con una clara carga androcéntrica y basada en un modelo patogénico que, a través de múltiples estrategias de resistencia, “maintain the *status quo* of androcentric physicality and perpetuate the role of sports as a social technology for ‘doing gender’” (Serra Payeras et al., 2021, p. 392)

Además de esta realidad curricular en los estudios universitarios, se le unen las propias vivencias biográficas e identidades de los y las profesionales en formación. En este sentido, los estudios en CCAFYD suelen atraer a personas que se caracterizan por haber tenido experiencias exitosas tanto en el aula de educación física como en el deporte en general (Dowling, 2006, 2013; Kirk, 2020), aspecto que, sin duda, limita la concienciación y empatía acerca de las problemáticas que acarrearán otras realidades, así como el impacto que pueden tener en su futuro alumnado (Camacho-Miñano & Girela-Rejón, 2017) y, por consiguiente, tienden a reproducir visiones y discursos acríticos de la educación física (D. Brown, 2005).

Junto con dicha limitación, una vez que este alumnado se convierte en profesorado en activo, se encuentra en una situación en la que sus experiencias identitarias y de género (sexistas, capacitistas, heteronormativas, etc.) vividas de adolescente en clase de educación física, y que han sido legitimadas durante su formación universitaria son, por supuesto, (re)producidas en su práctica pedagógica como docente o, en general, en su práctica laboral como profesional de la actividad física y el deporte (Devís-Devís et al., 2010). Así, este proceso de aculturación, demuestra que “there is a gendered dimension to the channel of influence that runs between generations of physical education professionals” (D. Brown & Evans, 2004, p. 64); tal y como se representa gráficamente a continuación, tomando los conceptos de *práctica*, *campo*, *habitus* y *capital* acuñados por Bourdieu (ver Figura 2).

Figura 2.

Ciclo de reproducción de género en la educación física aplicando la teoría sociológica de Pierre Bourdieu.



Nota. Reproducido de “An economy of gendered practices? Learning to teach physical education from the perspective of Pierre Bourdieu's embodied sociology” (p. 5), por D. Brown, 2005, *Sport, Education and Society*, 10(1).

A este respecto, y concretamente con el caso de las alumnas, es importante señalar que muchas de las mujeres que acceden a los estudios de CCAFYD han tenido que superar numerosas barreras sociales por cuestiones de género (Serra Payeras et al., 2014, 2021). Este hecho puede conllevar a una narrativa sesgada, asumiendo que a pesar de la innegable

existencia de estereotipos de género, “este factor ya no impide a nadie dedicarse a lo que quiere, ya que *ellas* [énfasis añadido] lo han vivido así” (Sánchez-Hernández et al., 2019, p. 885). Así, tal y como señala Scraton (2018), se ha evolucionado de un discurso sexista a un discurso feminista neoliberal, bajo la creencia de que “si quieres, puedes”; el cual, cómo se ha visto, se (re)produce bajo un contexto de transmisión entre generaciones de profesionales de la educación físico-deportiva (D. Brown & Evans, 2004).

Por lo tanto, la realidad que se vive en las aulas de educación física, la cual mantiene el orden jerárquico del género, se aprende y normaliza a través de las prácticas docentes que, a su vez, han sido influenciadas por sus experiencias previas y su propia formación universitaria. De esta manera, la construcción social del género en este contexto se muestra como un proceso cíclico de (re)producción de desigualdades (Landi, 2019a) que, sin duda, precisa de actuaciones en la formación de profesorado que permita romper con este “efecto bola de nieve” (Lawson, 1983a, 1983b), ofreciendo experiencias transformadoras a los futuros y futuras profesionales de la educación física y el deporte que les permitan tomar conciencia reflexiva y crítica (Flintoff, 2000; Gorely et al., 2003; Serra Payeras, Soler Prat, Camacho-Miñano, et al., 2019; Walton-Fisette et al., 2018) con el fin de evitar las graves consecuencias que tienen las desigualdades de género en las personas.

Las consecuencias del género: desigualdades en el contexto físico-deportivo

El sistema de género, relacional, jerárquico y opresor, unido al sistema deportivo (el cual, como se ha mostrado, presenta las mismas características), acarrea, sin duda, numerosas situaciones de violencia(s) tanto directa(s) como simbólica(s) que desembocan en profundas desigualdades. Si bien es cierto que resulta difícil establecer una relación clara entre causa y efecto, puesto que las desigualdades se reproducen en un complejo entramado de retroalimentación, en este apartado se tratará de ofrecer un análisis sobre algunas de las muchas consecuencias que el sistema de género tiene en las personas. Para ello, partiendo de la realidad que se vive en el contexto físico-deportivo, se hará especial énfasis en las consecuencias en (y desde) el aula de educación física y los estudios de CCAFYD.

Consecuencias en (y desde) el aula de educación física

Tal y como se ha expuesto en detalle anteriormente, la educación física actual “legitimates and reproduces a hierarchy of masculinity where smaller or weaker boys and girls are subordinated” (Campbell et al., 2018, p. 219). A la afirmación de esta autora, se unen las conclusiones de investigaciones que han demostrado cómo los discursos sexistas y los estereotipos de género latentes en las aulas de educación física afectan a la práctica física del estudiantado (Walseth et al., 2017). En este sentido, las expectativas y discursos sobre el cuerpo deportista están contrapuestos de forma binaria y contrapuesta según el sexo de la persona; así, si eres chica se espera que seas delgada, falta de habilidad motriz, no musculada y contenida; mientras que si eres chico, se te supone estar musculado, ser atlético y enérgico (Enright & O’Sullivan, 2010; Fisette, 2011).

Esta concepción de los cuerpos no solo es diferenciada, sino que también es jerárquica y promueve la desigualdad (Campbell et al., 2016; R. Connell, 2008; Gerdin, 2017; Tischler & McCaughtry, 2014), ya que establece una relación binaria entre los cuerpos y el deporte, dejando fuera la individualidad y la diversidad, así como menospreciando y denigrando a quienes se alejan de los límites de la masculinidad o feminidad heterosexual y hegemónica

(Azzarito & Katzew, 2010; Hickey, 2008; Kama, 2014; Piedra de la Cuadra, 2017; Weaver-Hightower, 2003; Wilkinson & Penney, 2016), incluyendo, por supuesto, al alumnado no binario y trans* (Devís-Devís, Pereira-García, López-Cañada, et al., 2018; Flores et al., 2020).

En este sentido, desde la academia, los chicos no han sido un grupo prioritario de preocupación en cuanto a su situación y sus experiencias en el aula de educación física ya que, de forma errónea, se ha considerado a los chicos como un grupo homogéneo que disfruta de la práctica físico-deportiva (Hill, 2015; Kehler & Atkinson, 2010). No obstante, el hecho que ya se ha comentado de privilegiar ciertas prácticas físicas en el aula de educación física, no solo restringe las posibles masculinidades disponibles para los chicos, sino también las opciones de que puedan experimentar y *embody* placer a través de diferentes manifestaciones motrices (Gard, 2008).

Además de esta problemática, se añaden las represalias y consecuencias sociales que tiene para los chicos el hecho de no disfrutar o no *embody* una masculinidad hegemónica, y es que, tal y como señala Hill (2015, p. 774): “popularity, respect, athleticism or merely avoiding being called a ‘muppet’, can impact who is heard, who is silenced and who can play or make decisions about who can play”. En esta frase, la autora se refiere a varios aspectos clave que permiten entender cómo la masculinidad hegemónica está basada en una jerarquía de poderes donde la habilidad motriz (tan valorada en las aulas de educación física), juega un papel fundamental.

Así, para que este sistema de poder pueda ser sostenido, se dan las relaciones de opresión y subordinación que se venían adelantando. A este respecto, los estudios señalan que los chicos que no cumplen con los roles de la masculinidad hegemónica, o desafían los límites de dicha masculinidad mostrándose afín a prácticas tradicionalmente femeninas, por ejemplo, “son relegados o excluidos del juego situándoles en un segundo plano, son cuestionados a nivel de preferencias sexuales, son excluidos socialmente y agredidos verbalmente” (Sanz Guzmán, 2016, p. 250). Esto ha sido también demostrado en otros estudios llevados a cabo en el contexto español (por ejemplo, véase Piedra de la Cuadra, 2017; Piedra de la Cuadra,

Ramírez Macías, et al., 2014), poniendo de manifiesto que es una cuestión alarmante también en nuestra sociedad.

No obstante, volviendo a la jerarquía de poder, es importante señalar que es preciso tener unas lentes interseccionales a la hora de analizar y entender esta situación de opresión-subordinación. En este sentido, los chicos con capital social o motriz, es decir, aquellos que en clase de educación física son hábiles motrizmente de acuerdo con lo que es entendido y valorado (la fuerza, la resistencia, etc.), tienen más posibilidades de moverse con libertad dentro de los límites de la masculinidad (Gerdin, 2017). No obstante, en este mismo estudio, el hecho de tener ese poder no siempre se traducía en *querer* transgredir la norma. Por ello, el autor señala que no se trata solamente de tener poder (capital) o no, sino también de tener la capacidad crítica para transformar las prácticas.

En el caso concreto de las chicas, se añade todavía más complejidad (Gorely et al., 2003; Walseth et al., 2017). Esto es debido a que las cualidades alentadas para la educación física y el deporte (como pueden ser la independencia, la fuerza, la habilidad, etc); van en contra de lo que socialmente es deseado para una chica, o de lo que significa “ser una chica adolescente” (Cockburn & Clarke, 2002). De esta manera, en el aula de educación física, las chicas se encuentran ante una situación de contradicción, ya que el deporte se muestra incongruente con lo que socialmente se espera de su identidad femenina (Azzarito et al., 2006; Azzarito & Katzew, 2010; Corr et al., 2019; Martins et al., 2015; Metcalfe, 2018; Monforte & Úbeda-Colomer, 2019; Walseth et al., 2018).

No obstante, las investigaciones también han demostrado que las chicas no son siempre receptoras pasivas de hostilidad, sino que, en ocasiones, también son capaces de identificar e interpretar varias feminidades, a pesar de que el mensaje socialmente dominante es que para alcanzar el estatus y capital social, deben ser esbeltas, pasivas y faltas de habilidad (Azzarito et al., 2006). Por ello, como consecuencia, se encuentran en una negociación constante de identidad, pudiendo sentir la necesidad de compensar cualquier tipo de “déficit de feminidad” derivado de no cumplir lo que se les demanda desde el sistema de género (lo que Cockburn & Clarke en 2002 denominaron *compensatory femininity*).

Bajo esta perspectiva, se puede ver cómo el género limita las oportunidades del alumnado tanto en el aula de educación física como en sus experiencias físico-deportivas en general (Campbell et al., 2016; Gerdin, 2017; Wilkinson & Penney, 2016). Como consecuencia de este *gender game*, el género actúa como forma de violencia simbólica (Metcalf, 2018), privando a los chicos que no cumplen con los estándares de masculinidad hegemónica y a las chicas en general, de una parte vital de su educación y experiencia formativa, así como de sus derechos para acceder a los beneficios de la práctica de actividad física (Cockburn & Clarke, 2002).

Además de esto, las investigaciones demuestran que las chicas se enfrentan a otras barreras específicas que actúan como techo de cristal para su desarrollo físico-deportivo pleno, situándolas, desde hace más de dos décadas, como grupo que menos actividad física practica (Cooper et al., 2015; Emmonds et al., 2021; Hallal et al., 2012; Kirk, 2000b). Además, las prácticas sexistas en el aula de educación física que se han descrito anteriormente, pueden tener un profundo efecto en la adecuación deportiva de género percibida por el alumnado (Hannon et al., 2009). Así, numerosos estudios demuestran cómo se sigue etiquetando ciertas prácticas deportivas basándose en una concepción binaria del género. De esta manera, deportes como el fútbol, la halterofilia, o el baloncesto están practicados, de forma mayoritaria, por chicos; mientras que deportes como la gimnasia rítmica, u otras manifestaciones relacionadas con las prácticas rítmico-expresivas, están practicadas generalmente por chicas (Alvariñas-Villaverde et al., 2017).

En este sentido, un estudio reciente llevado a cabo en España, con una muestra de alumnado entre 5º de primaria y 2º de bachillerato, ha determinado que existe relación directa entre los estereotipos de género y la práctica de actividad física (Alemany Arrebola et al., 2019). Así, esta investigación concluye que mientras que los chicos con más estereotipos son quienes practican más actividad física, las chicas con más creencias estereotipadas son quienes menos actividad hacen. Por lo tanto, los estereotipos de género se presentan como un mediador que limita las opciones y posibilidades personales, no solo segregando las prácticas deportivas, sino también los niveles de práctica, actuando a nivel de creencias internas.

Así, tal y como se enuncia en la teoría *Doing Gender*, lo que sucede a nivel sociocultural en las aulas de educación física, se transmite y (re)produce en las prácticas interpersonales, internalizándose como una característica normal y propia a un nivel personal. En este sentido, las chicas, debido a los discursos que rodean las clases de educación física, unido al trato desigual y sexista que reciben (tanto por parte del profesorado como por parte de sus compañeros, por ejemplo, ridiculizándolas; ver Chilton et al. (2014); Kirk et al. (2018) o Mcnamee et al. (2017), terminan experimentando las clases de educación física de forma negativa (Damme et al., 2014; Gomez-Baya et al., 2017; Mcphie & Rawana, 2012; Moksnes & Espnes, 2013) lo que, a su vez, no deriva únicamente en un descenso o abandono de la práctica física, sino en que las chicas puedan acabar sintiéndose menos capaces o hábiles que sus compañeros (Hannon et al., 2009), deslegitimizándolas del ámbito deportivo.

A su vez, estas narrativas y prácticas androcéntricas y heterosexistas, actúan como violencia simbólica no solamente sobre las chicas, sino también sobre muchos chicos que se alejan del modelo normativo y hegemónico de masculinidad, quienes pueden terminar asumiendo que “they were becoming a problem for the class or the coach/PE teacher, or even *believing* [énfasis añadido] they had a real problem due to their physical ability level, fitness condition, or body shape” (Devís-Devís et al., 2012, p. 21). De esta manera, se puede ver cómo el género actúa de forma multifacética, afectando a todas las dimensiones que influyen en el desarrollo del alumnado, y a todo el alumnado.

Aún así, investigaciones recientes señalan que está habiendo una evolución positiva con respecto a las ideas preconcebidas y se demuestra que el alumnado adolescente está empezando a romper con las concepciones clásicas y sexistas (Alemany Arrebola et al., 2019; Spears Brown & Bigler, 2016), no obstante, hay cuestiones que todavía no se han superado. En el caso concreto del contexto español, por ejemplo, vemos como el último Barómetro de Juventud y Género (publicado en 2021 por el Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud), señala que aún persisten imágenes tradicionales sobre la masculinidad y la feminidad; que ha habido un aumento en haber sentido discriminación por razones de género; y que a pesar de que cada vez hay más chicas conscientes y comprometidas con el cambio

hacia una sociedad más equitativa, aún persiste un gran colectivo masculino con actitudes de resistencia.

Al analizar esta situación en relación con el deporte, investigaciones llevadas a cabo con estudiantes del contexto español, señalan que el alumnado cree que los chicos son más competentes físicamente, e incluso más fuertes, persistiendo la idea de que existen actividades o deportes más apropiados para chicas o para chicos (Alemany Arrebola et al., 2019; Martínez-Marín & Martínez, 2019; Villanueva-Blasco & Grau-Alberola, 2019). Esta adecuación de género se ve claramente reflejada en las últimas estadísticas sobre los hábitos deportivos de la población escolar (6 a 18 años) publicada por el Consejo Superior de Deportes (Pérez-Villalba & Viñas, 2011), donde las actividades más practicadas por los chicos son el fútbol, el fútbol sala, y el baloncesto; mientras que en el caso de las chicas destacan las danzas, la natación y el baloncesto.

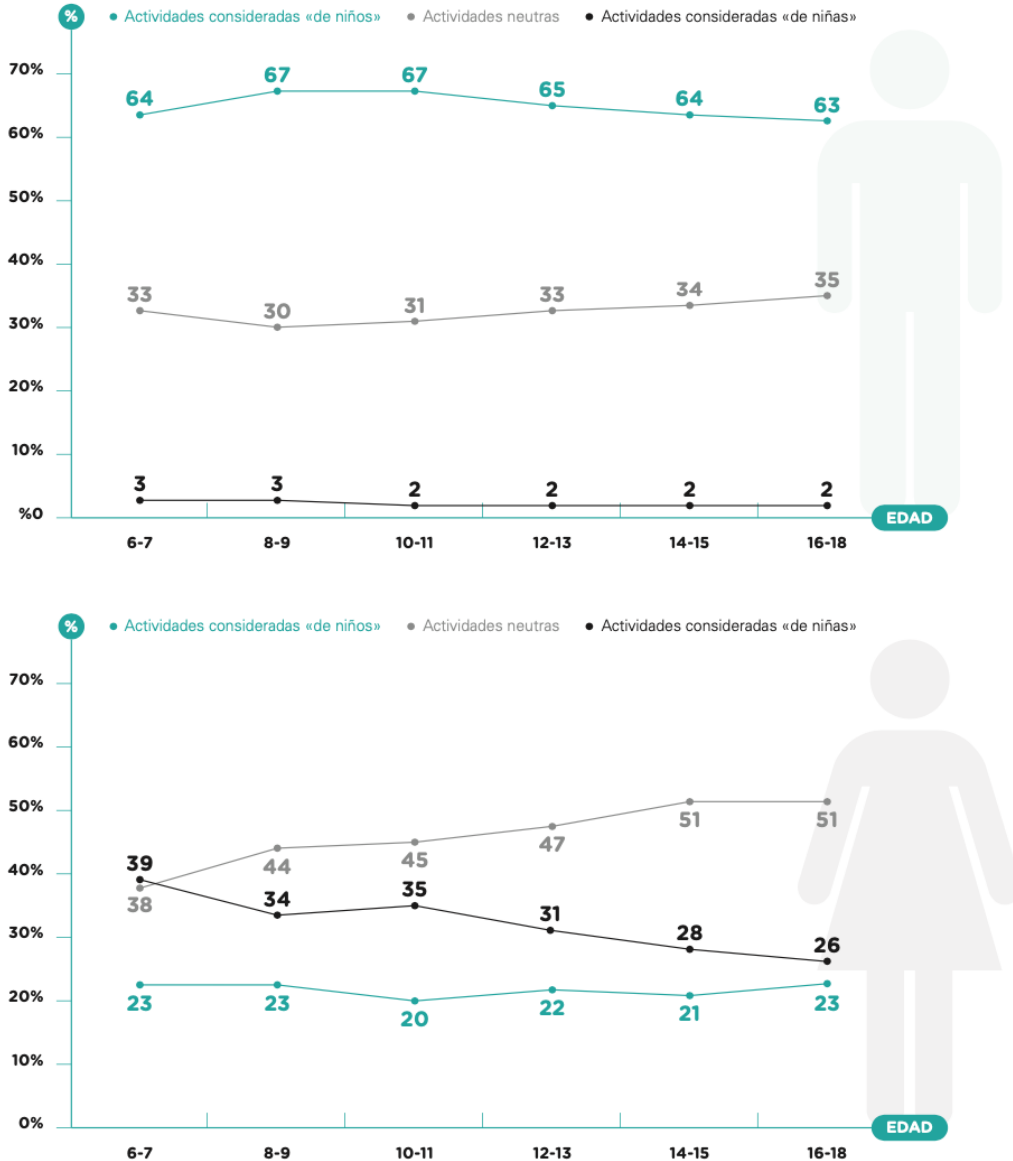
Volviendo a las creencias y estereotipos de género por parte del alumnado adolescente, cabe señalar que varían en función de la variable edad y sexo. Así, a más edad, el alumnado demuestra ser más sexista; aunque también es más consciente de la realidad (Alvariñas-Villaverde & Pazos-González, 2018; Alvariñas Villaverde et al., 2009; Blández Ángel et al., 2007; Hannon et al., 2009; Rodríguez Fernández et al., 2016). Por su parte, en la relación con el sexo, son los chicos quienes demuestran un menor grado de conciencia, representando una función de su propio privilegio (Alemany Arrebola et al., 2019; McCauley et al., 2013; Schaillee et al., 2021; Villanueva-Blasco & Grau-Alberola, 2019). Además, son ellos quienes muestran tener actitudes más sexistas en general (Katz et al., 2011), aspecto que se viene demostrando desde hace muchos años (por ejemplo, véase Alemany Arrebola et al., 2019; Granda Vera et al., 2018; Madolell Orellana et al., 2020; McCauley et al., 2013; Pallarès Piquer, 2012).

Este aspecto puede estar relacionado con un dato relevante aportado por la estadística sobre los hábitos deportivos de la población escolar anteriormente mencionada. Y es que, si bien es cierto que el grosso de chicas practican deportes tradicionalmente femeninos, muchas de

ellas rompen con esta idea tradicional y realizan otras prácticas estereotípicamente masculinas, tal y como se muestra gráficamente en la Figura 3.

Figura 3.

Actividades físico-deportivas practicadas por la población escolar española, organizadas según su concepción tradicional como masculina, femenina o neutra.



Nota. Reproducido de *Los hábitos deportivos de la población escolar en España* (p. 31), por M. Pérez-Villalba, y J. Viñas, 2011, Consejo Superior de Deportes.

Así, tal y como se puede observar, y probablemente como consecuencia de esa mayor concienciación feminista que se adelantaba, mientras que las niñas y chicas rompen cada vez

más barreras, practicando deportes y actividades asociadas tradicionalmente con la masculinidad, y conforme avanzan en edad, destacan las actividades etiquetadas como neutras (siendo, según las personas autoras del informe, el baloncesto o el voleibol, por ejemplo); el caso de los niños y los chicos es distinta. En este sentido, el tipo de práctica realizada por ellos es estable independientemente de su edad, prevaleciendo siempre las prácticas tradicionalmente masculinas como el fútbol o los deportes de contacto. Además, el porcentaje de chicos en edad escolar que practica deportes tradicionalmente femeninos no supera, en ningún rango de edad, el 2% del total.

Sabiendo y partiendo de la base que esta realidad no puede ser leída e interpretada únicamente bajo la idea de la “elección personal” (Mosquera González, 2014), podría comprenderse bajo un marco donde las consecuencias de ser un hombre, en un contexto creado bajo un ideal de masculinidad hegemónica, y pretender salirse de la norma, son mucho más agravadas que en el caso de las mujeres. Por ello, este último aspecto es de especial interés debido a que la literatura existente, desde hace años, señala la importancia de trabajar nuevas masculinidades con los chicos (Hernández et al., 2007; Jewkes et al., 2015; Kågesten et al., 2016; Kama, 2014; Watson, 2018), con la finalidad de ampliar los límites de la hegemonía y la normatividad, y educarles en nuevas posibilidades y opciones de ser, sentir, expresarse y disfrutar de la práctica físico-deportiva.

No obstante, al igual que ocurría al analizar la construcción social del género en las escuelas y en las aulas de educación física, para comprender el origen de estas desigualdades y sus consecuencias, es importante comprender, a su vez, la realidad de los estudios de CCAFYD. Asimismo, cabe recordar que estos procesos de producción y re-producción de desigualdades no pueden ser entendidos de forma lineal como causa-consecuencia, sino en una interrelación, donde una desigualdad es retroalimentada por otra, un proceso cíclico cuyo origen no es otro que todo el entramado de estructuras sociales de poder-opresión.

Consecuencias en (y desde) los estudios de CCAFYD

Las consecuencias y desigualdades vividas en las aulas de educación física, muchas de ellas causadas por el propio profesorado de educación física, requieren de una comprensión mayor sobre las propias características (y consecuencias) de la formación de dicho colectivo profesional. En este sentido, tal y como ya se ha presentado anteriormente, cabe recordar que los estudios de CCAFYD¹⁴ en el contexto español están basados en una visión dicotómica de los géneros, junto con una fuerte influencia deportiva heteronormativa y sexista, que permea todas las esferas del grado, desde la imagen que transmite, hasta los currículos, pasando por las propias prácticas del profesorado. Así, tanto el alumnado que quiere acceder, como aquel que, finalmente, accede a estos estudios, también se ve afectado de forma directa por toda la construcción social y los significados alrededor de las ciencias del deporte, sufriendo las consecuencias, específicamente, en relación con cuestiones de género.

En primer lugar, en el contexto español, existe una gran masculinización en los estudios del ámbito del deporte, la actividad física y la educación física, la cual se ha visto todavía más incrementada en los últimos años (Serra Payeras, Soler Prat, Vilanova Soler, et al., 2019). Así, tal y como señalan las autoras, a pesar de las mejoras tanto a nivel social, como político y legislativo en términos de igualdad y equidad de género vividas en España en los últimos años, se ha detectado “un retroceso que ha llevado a registrar, en pleno siglo XXI, los peores datos de toda la historia” (Serra Payeras, Soler Prat, Vilanova Soler, et al., 2019, p. 23). Una de las razones a las que aluden las investigadoras radica precisamente en el carácter androcéntrico de estos estudios, sugiriendo que se alejan de la forma en que las mujeres ven y viven la actividad física, la educación física y el deporte.

¹⁴ Cabe señalar que en este apartado la atención se centrará específicamente en el contexto español puesto que los estudios de CCAFYD ofrecen un marco único ya que, a diferencia de en otros países, existe un grado genérico de cuatro años con asignaturas relacionadas tanto con la actividad física, como con la educación física y el deporte. Por lo que se considera relevante estudiar el caso concreto español.

En este sentido, un estudio reciente llevado a cabo con 4146 estudiantes de último ciclo de educación secundaria obligatoria y primer curso de bachillerato, ayuda a comprender y analizar con mayor profundidad dicha situación. Así, Serra Payeras et al. (2021) indican que el alumnado considera que las características más importantes para estudiar el grado en CCAFYD son, por orden de prevalencia, estar físicamente en forma, tener mucha confianza en una o uno mismo, ser muy bueno u buena en los deportes y, finalmente, tener buena coordinación. Es decir, que el estudiantado asocia atributos tradicionalmente masculinos y que, como ya se ha visto, suelen carecer en las chicas (como consecuencia de prácticas motrices pobres en clase de educación física, por ejemplo), con aquellos deseables o necesarios para acceder a los estudios de las ciencias del deporte.

Además, en este mismo estudio, Serra Payeras et al. (2021) señalan que no solamente destacan los atributos relacionados con la masculinidad hegemónica, sino que, además, todas aquellas características asociadas con la feminidad son a las que le otorgan menor importancia. Por ejemplo, la inteligencia emocional, ser buen o buena estudiante, o sacar buenas notas (a pesar de que las notas de corte de acceso a los grados de CCAFYD es de las más altas, por ejemplo, en Galicia¹⁵), son consideradas como las menos importantes o deseables. Como consecuencia de esta imagen que el alumnado adolescente tiene sobre el grado, así como de cómo se auto perciben las propias alumnas, ellas (al contrario que sus compañeros) sienten que el acceso al grado es muy duro. Y es justamente este hecho de no identificarse con la representación social del grado, lo que lleva a muchas chicas a no plantearse las ciencias del deporte como una opción para ellas.

La mayor problemática llega cuando esta realidad (consecuencia en sí misma de una estructura patriarcal) se normaliza, naturalizando así las diferencias y asumiendo que si las mujeres representan menos del 20% del conjunto de estudiantes en los grados de CCAFYD es “porque ellas quieren”, una cuestión de “elección personal” (Serra Payeras et al., 2014).

¹⁵ Tal y como se señala en el documento sobre las notas de acceso para el curso 2021- 2022, publicado por la Comisión Interuniversitaria de Galicia (https://www.ciug.gal/PDF/Acceso2021/notas_corte.pdf). Estableciendo que en las dos facultades de CCAFYD gallegas, las notas de corte superaron los 10 puntos.

De esta manera, al igual que ocurre con el resto de las cuestiones analizadas hasta el momento, a menos de que exista un cambio estructural, la situación se seguirá reproduciendo, teniendo como una de sus muchas consecuencias “a loss of richness and diversity that will only perpetuate existing gender gaps” (Serra Payeras, Soler Prat, Camacho-Miñano, et al., 2019, p. 9). Esta falta de riqueza y diversidad a la que aluden las autoras, se reproduce en los “canales de transmisión de género” entre generaciones de profesorado, en la relación estudiante - docente (D. Brown & Evans, 2004).

Junto con este canal de reproducción de género, conllevando una falta de modelos para que otras personas, con otros perfiles, se sientan atraídas por los grados de CCAFYD, se encuentra la realidad que vive el alumnado una vez ha accedido (teniendo en cuenta las limitaciones y circunstancias) a dichos estudios. Tal y como se ha expuesto anteriormente en este capítulo, estudios en el contexto de las ciencias del deporte en España han puesto de manifiesto la invisibilización de contenidos en relación con las mujeres, así como la reproducción de discursos estereotípicos y binarios, y la falta de materias curriculares enfocadas a la transformación social (Serra Payeras et al., 2016, 2018). Junto con esta realidad en forma de currículum visible, se encuentran las prácticas en forma de currículum oculto, relacionadas, por ejemplo, con cuestiones ya adelantadas como la representación social de estos estudios. Así, no solamente destaca la falta de contenidos relacionados con el desafío de narrativas sexistas, sino también la falta de contenidos en relación con temáticas LGBTQIA+ (Vilanova et al., 2022).

De esta manera, por un lado, el estudiantado de CCAFYD termina sus estudios con estereotipos de género asociados a los cuerpos y los deportes, asumiendo y (probablemente) reproduciendo discursos que sitúan a las mujeres como débiles y menos capaces físicamente (Rodríguez Fernández et al., 2016). Por otro, las personas LGBTQIA+ se encuentran en un espacio de mucha vulnerabilidad y marginalización, tal y como ocurre a nivel general en el sistema deportivo. En este sentido, el estudio llevado a cabo por Vilanova et al. (2022), centrado en las experiencias de chicos gays en los estudios de CCAFYD, pone de manifiesto realidades tan alarmantes como el hecho de que estos chicos sufren microagresiones en las

facultades, evitan ciertas prácticas que deberían formar parte de su cotidianeidad (como ducharse en los vestuarios), o sufren aislamiento y sentimientos de soledad.

Así, la cultura y narrativa predominante en los grados de CCAFYD, relacionada con una cultura deportiva de acuerdo a principios hegemónicos de masculinidad y heterosexistas, derivan en sí misma en un acto de violencia simbólica hacia las mujeres y hacia todas aquellas personas que se alejan de los límites normativos, especialmente, a las personas LGBTQIA+. Estas “microagresiones” adelantadas anteriormente, tal y como señalan los chicos y hombres participantes en el estudio de Vilanova et al. (2022), pueden derivar en una peor autoestima o en bajos niveles de energía, teniendo consecuencias directas en el bienestar de las personas, y pudiendo derivar en consecuencias tan terribles como los pensamientos autolíticos.

A su vez, hay estudiantes gays que desarrollan ciertas estrategias para tratar de mantener o ganar capital social. Entre estas estrategias, los estudiantes del estudio llevado a cabo por Vilanova et al. (2022) señalan el hecho de relacionarse únicamente con grupos de chicos (a pesar de que indican que les gustaría más relacionarse con chicas), participar de comportamientos homohistóricos, utilizar formas de lenguaje homóbas y heterosexistas y, por ende, adoptar todas aquellas comportaciones propias de la masculinidad hegemónica, actuando en sí mismos como (re)productores de la cultura machista y los discursos y narrativas sexistas que se viven en las facultades (Devís-Devís, Pereira-García, Fuentes-Miguel, et al., 2018; Silva et al., 2018).

Así, a diferencia de lo que ocurre en otros contextos universitarios (como podría ser el caso de los estudios en comunicación audiovisual) donde el entorno actúa como un facilitador de cara a romper estereotipos a favor de las libertades de las personas (Vilanova et al., 2018), el contexto de las ciencias del deporte actúan como un barrera (Vilanova et al., 2022 (Silva et al., 2018)), precisamente, debido a la estrecha interrelación con el sistema deportivo y sus significados. Así, se podría esperar que en los grados de CCAFYD, las alumnas (al igual que les ocurre a las deportistas, por ejemplo), se encontraran también en un contexto hostil donde son víctimas de violencias de diferente índole. No obstante, y a pesar de tener constancia

sobre este tipo de vivencias, por ejemplo, al haber sido manifestadas por alumnas en redes sociales¹⁶, no se han encontrado investigaciones que se centren en conocer las vivencias de las estudiantes de CCAFYD, en un contexto masculinizado y con una fuerte carga androcéntrica, machista y heterosexista.

Finalmente, parece importante destacar dos aspectos de este apartado. Por un lado, la escasez de referencias bibliográficas empleadas; por otro, el hecho de que todas ellas sean muy recientes. Esto podría sugerir que, por lo menos en el contexto español, no hay mucha tradición investigando la propia academia y que, por consiguiente, “deserves our efforts as feminist teachers and researchers in these university institutions” (Serra Payeras et al., 2021, p., 11). En este sentido, si bien es cierto que hay pocos estudios en el ámbito concreto de los estudios en ciencias del deporte, no hay duda de que las desigualdades de género y las consecuencias derivadas de ella son patentes, latentes y, por ello, constituyen una preocupación tanto social como política en nuestro país.

¹⁶ Véase por ejemplo este post de Instagram en el perfil @deportigualizate (perfil creado como parte del proyecto de esta tesis), diseñado por un grupo de estudiantes de 1^{er} curso de CCAFYD de la Universidad de Coruña, tras realizar una encuesta a alumnas y ex alumnas del grado (<https://www.instagram.com/p/CeS5k0ZsuYS/?igshid=YmMyMTA2M2Y%3D>).

La equidad de género: preocupación social y política

Toda esta situación expuesta en la literatura en relación con las numerosas problemáticas que acarrea el sistema desigual de género en la sociedad patriarcal en la que vivimos, en relación con el contexto físico deportivo, no son más que un reflejo de lo que ocurre en el resto de los ámbitos de nuestra sociedad. Además, como se ha demostrado en relación con el contexto físico-deportivo en particular (aunque puede ser extrapolable a otros contextos), estas problemáticas no son nuevas y, por consiguiente, no suponen ninguna novedad para la agenda social, política y legislativa.

Tanto es así, que la igualdad y la equidad de género, la no discriminación y el reconocimiento de los derechos fundamentales de las personas, forman parte de la agenda política y legislativa desde hace décadas, dejando patente que la consecución de una sociedad equitativa, democrática y justa es una preocupación histórica, social y global. Así, existe una serie de instrumentos internacionales a favor de la igualdad entre mujeres y hombres, como son la Carta de las Naciones Unidas (1945), la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), la Convención de los Derechos Políticos de las Mujeres (1954), o la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (1979, conocida como CEDAW por sus siglas en inglés, y ratificada por España en el año 1984).

En todas ellas, se reconoce que el principio de igualdad y no discriminación debe regir las decisiones políticas y actos sociales y, además, se propone el fin de las violencias contra las mujeres. Así, se reconoce que las mujeres han sido históricamente discriminadas y sujetos de violencias por el mero hecho de nacer mujeres y que, por lo tanto, es preciso que se lleven a cabo acciones que eliminen dichas desigualdades, teniendo en cuenta, además, que esas desigualdades son agravadas al interseccionar con otras características como la edad, la raza, la etnia, la orientación sexual o el nivel socioeconómico, entre otras.

Otro ejemplo de dicha preocupación social, es que la igualdad y equidad de género se establece como el quinto objetivo de desarrollo sostenible de las Naciones Unidas para la

Agenda 2030, entendiendo que la igualdad de género no es solo un derecho humano fundamental, sino que también es una de las bases para lograr un mundo pacífico, próspero y sostenible (Naciones Unidas, 2018). En este mismo informe de las Naciones Unidas, se reconoce que a pesar de los avances que ha habido en materia de igualdad durante las últimas décadas, todavía hay muchas cuestiones sin resolver.

Actualmente, estamos asistiendo a una serie de fenómenos sociales y políticos que constituyen y contribuyen a una situación de turbulencia social como son el cambio climático, las crisis financieras, el auge de la extrema derecha, el incremento de la brecha entre las personas ricas y las pobres, los trastornos de salud mental, o el aumento de las violencias contra las mujeres, entre otras. Toda esta situación de inestabilidad, incertidumbre, vulnerabilidad y riesgo, ha sido descrita con el término “precariedad” (Standing, 2011), y ha ganado relevancia en los estudios de las ciencias sociales y humanísticas (Kirk, 2020; Quintão de Almeida, 2022). En este sentido, es crucial comprender cómo los grupos marginalizados son los más vulnerados¹⁷ en esta era de la precariedad, puesto que, como se reconoce en la legislación previamente mencionada, se conjuga con el sistema opresivo que regula nuestra sociedad: sexismo, racismo, homofobia, capacitismo, y xenofobia, (re)produciendo así múltiples desigualdades (Pinho & de Lima Mesquita, 2022; Zuest, 2022).

En el caso concreto de España, se ha documentado que, junto al incremento de los discursos negacionistas y de odio, las chicas jóvenes están en una situación de especial riesgo debido a oportunidades económicas, sanitarias y educativas desiguales y precarias (Cabasés & Úbeda, 2022). Así, vemos como la desigualdad de género está presente también en nuestro contexto y, ejemplo de que ello llevo años constituyéndose como una gran preocupación social, se puede encontrar la creación del Instituto de las Mujeres en el año 1988 (Instituto de la Mujer, n.d.), o la creación del Ministerio de Igualdad en el año 2008 (que dejó de tener

¹⁷ Siguiendo la propuesta de Moreno Doña et al. (2018), se utiliza el término vulnerado y no vulnerable, entendiendo que los sujetos son vulnerados debido a que forman parte de un sistema cuyas características vulnera los derechos de los otros.

entidad propia entre los años 2010 y 2020). Dicho Ministerio, entre sus funciones, enuncia la de proponer y ejecutar políticas del Gobierno en materia de igualdad y de políticas dirigidas a la igualdad real, la prevención y erradicación de violencias contra las mujeres, así como “por razón de sexo, origen racial o étnico, religión o ideología, orientación sexual, identidad de género, edad, discapacidad o cualquier otra condición o circunstancia personal o social” (Ministerio de Igualdad, n.d., párr. 1).

Muestra de todo ello, en el caso concreto de nuestro país, es la existencia de una serie de legislación vigente en materia de igualdad, lucha contra la violencia de género, derechos LGBTQIA+ y no discriminación por razón de origen étnico o racial. Debido a que el objetivo de este apartado no es aportar una revisión o análisis de la legislación en materia de igualdad, sino establecer las bases legislativas sobre las cuales se justifica y fundamenta la presente tesis doctoral, a continuación, pasará a enunciarse brevemente aquella normativa que se relaciona de forma directa con la intersección entre la educación y el deporte y que, por consiguiente, es de relevancia en este trabajo.

Legislación estatal en materia de igualdad y educación

A nivel estatal, existen cuatro grandes pilares sobre los que se sustenta la promoción de la igualdad en el marco educativo. Por un lado, la Ley de Igualdad Efectiva entre Mujeres y Hombres (2007) y el Pacto de Estado contra la Violencia de género; por otro, la Ley de Educación LOMLOE (Ley Orgánica de Modificación de la LOE, 2020, concretada en el Real Decreto 21/2022) y la Ley de Universidades (2007).

Así, la Ley Orgánica 3/2007, para la Igualdad Efectiva de Mujeres y Hombres, aprobada en marzo de 2007, incluye criterios orientadores de las políticas públicas en diversas materias, entre las que se incluye la educación, haciendo una mención expresa a la coeducación. Así, en el capítulo II del Título II se establecen como fines del sistema educativo “la educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en la igualdad” (p. 12616) y en el marco del principio de calidad, “la eliminación de los obstáculos que dificultan la igualdad

efectiva entre mujeres y hombres y el fomento de la igualdad plena entre unas y otros” (p. 12616).

Además, se insta a las Administraciones educativas a garantizar el derecho a la educación en condiciones de igualdad, evitando que por comportamientos sexistas o estereotipos sexistas, se produzcan desigualdades entre mujeres y hombres, mediante actuaciones vinculadas al modelo de escuela coeducativa, como son:

- a) La incorporación del principio de igualdad de oportunidades en todo el currículo y en todas las etapas educativas.
- b) La revisión y eliminación de comportamientos, contenidos y estereotipos sexistas en el proceso educativo, especialmente en los materiales educativos.
- c) La integración del estudio y aplicación del principio de igualdad en los cursos y programas para la formación inicial y permanente del profesorado.
- d) La promoción de la presencia equilibrada entre sexos en los órganos de control y gobierno de los centros educativos.
- e) La cooperación entre Administraciones educativas para fomentar el conocimiento y la difusión, entre las personas de la comunidad educativa, de los principios de la coeducación y de igualdad efectiva entre mujeres y hombres.
- f) El establecimiento de medidas educativas destinadas al reconocimiento y enseñanza del papel de las mujeres en la historia.

Asimismo, en relación con la educación superior, la Ley señala que las Administraciones públicas deberán fomentar no solo la enseñanza para la igualdad, sino también las investigaciones con perspectiva de género. Para ello, se establece la promoción de:

- a) La inclusión de enseñanzas en materia de igualdad.
- b) La creación de posgrados específicos.
- c) La realización de estudios e investigaciones especializadas en temáticas de género.

A este respecto, dado que la presente investigación se realiza en la Comunidad Autónoma de Galicia, es preciso señalar que también existe una legislación autonómica en materia de igualdad de género. Específicamente, el Decreto Legislativo 2/2015, de 12 de febrero, por el que se aprueba el texto refundido de las disposiciones legales de la Comunidad Autónoma de Galicia en materia de igualdad. En dicho decreto, en la misma línea que la Ley estatal, se hace hincapié en la importancia de la educación, entendida en el contexto amplio, desde infantil hacia la universidad, pasando también por la formación profesional.

Por su parte, el Pacto de Estado en materia de Violencia de Género (2019), impulsa políticas para la erradicación de las violencias sobre las mujeres. Para ello, establece 10 ejes de actuación, entre los que destaca el primero: “ruptura del silencio mediante el fomento de las acciones de sensibilización de la sociedad y de la prevención de la violencia de género”. Como personas destinatarias de estas acciones, el documento señala que las niñas y niños, adolescentes y jóvenes deben ser los grupos prioritarios. Entre las acciones realizadas, se puede destacar el hecho de designar responsables de coeducación en los centros escolares, la inclusión de la prevención de las violencias en todas las etapas educativas o el impulso de contenidos específicos en materia de igualdad en la formación inicial y permanente del profesorado.

En cuanto a las propias leyes educativas, por un lado, está la Ley Orgánica 3/2020, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Esta Ley introduce cambios con la intención de adaptar el sistema educativo español a los retos y desafíos del siglo XXI, procurando alcanzar los objetivos de la Unión Europea y la UNESCO en su agenda 2020-2030. Así, la igualdad de género se torna en un aspecto fundamental que está presente en todas las etapas educativas, con un claro enfoque a la prevención de las violencias y a la promoción de valores de respeto ante la diversidad afectivo-sexual.

Así, la Ley señala que el fomento del espíritu crítico, la educación en valores, la educación para la paz y no violencia, la educación afectivo-sexual, la igualdad entre hombres y mujeres, y el respeto mutuo y la cooperación sean de tratamiento transversal en todas las etapas. Además, establece que la asignatura de Educación en Valores Cívicos y Éticos se curse en

uno de los cursos de la etapa. Esta asignatura tiene especial relevancia ya que uno de los bloques de la asignatura, denominado “Sociedad, justicia y democracia”, hace especial hincapié en la toma de conciencia por parte del alumnado de los poderes de los agentes sociales, la reflexión crítica y el diálogo sobre problemáticas éticas como la igualdad de género o las violencias de género (Real Decreto 217/2022).

Además, en relación con la educación física, resulta de especial interés señalar que la ley establece que dicha asignatura no solo deberá servir para la promoción de hábitos físico-deportivos, sino también para favorecer el desarrollo personal y social, así como el bienestar tanto físico como mental. De esta manera, además, entre las competencias de la asignatura para la etapa de educación secundaria, podría destacar:

Practicar, analizar y valorar distintas manifestaciones de la cultura motriz aprovechando las posibilidades y recursos expresivos que ofrecen el cuerpo y el movimiento y profundizando en las consecuencias del deporte como fenómeno social, analizando críticamente sus manifestaciones desde la perspectiva de género y desde los intereses económico-políticos que lo rodean, para alcanzar una visión más realista, contextualizada y justa de la motricidad en el marco de las sociedades actuales. (Real Decreto 217/2022, p. 57)

De esta manera, se puede ver como la propia legislación educativa, señala el importante papel que tiene la asignatura de la educación física al servicio de la sociedad y el fomento del análisis crítico del alumnado, haciendo especial hincapié en las cuestiones de género, de la justicia y de la convivencia democrática entre las personas.

Finalmente, cabe destacar la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de Diciembre, de Universidades, establece, además de la necesidad de garantizar el derecho de igualdad, algunas otras medidas interesantes a tener en cuenta. Así, por ejemplo, en su disposición adicional duodécima, señala que las universidades deberán contar con unidades de igualdad que permitan desarrollar funciones relacionadas con el principio de igualdad entre hombres y mujeres. Además, hace especial énfasis en el papel de la universidad como transmisor de valores, señalando que “para alcanzar una sociedad

tolerante e igualitaria, en la que se respeten los derechos y libertades fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres” (Ley Orgánica 4/2007, p. 16242) la universidad debe comprometerse al respecto.

Legislación estatal en materia de igualdad y deporte

La preocupación por la igualdad y equidad de género a nivel estatal también repercute en las cuestiones relacionadas con la práctica y gestión deportiva. En este sentido, aparece de nuevo la Ley Orgánica 3/2007, para la Igualdad Efectiva de Mujeres y Hombres, la cual dedica su vigesimonoveno artículo al Deporte. Así, en la página 18, señala que:

- a) Todos los programas públicos de desarrollo del deporte incorporarán la efectiva consideración del principio de igualdad real y efectiva entre mujeres y hombres en su diseño y ejecución.
- b) El Gobierno promoverá el deporte femenino y favorecerá la efectiva apertura de las disciplinas deportivas a las mujeres, mediante el desarrollo de programas específicos en todas las etapas de la vida y en todos los niveles, incluidos los de responsabilidad y decisión.

Por lo tanto, la propia Ley de Igualdad no solo reconoce la importancia del principio de igualdad en relación con la práctica deportiva, sino que también se hace eco de la necesidad de dicho principio en cuanto a las posiciones de poder dentro de las entidades deportivas. Tras dicha ley, en el año 2009, el Consejo Superior de Deportes (CSD), en enero de 2009, y tras haberse adherido a los principios de la Declaración de Brighton sobre la Mujer y el Deporte, publicó el “Manifiesto por la Igualdad y la Participación de la Mujer en el Deporte”.

En dicho Manifiesto, se habla de forma explícita sobre la perspectiva de género en el deporte, señalando así su potencialidad tanto educativa como mediática para ser motor de cambio social a favor de la igualdad y equidad de género. En este sentido, señala una serie de medidas clave a poner en práctica desde cualquier organismo, institución o entidad pública o privada

relacionadas con la actividad física y el deporte. Entre dichas medidas, se podrían destacar las siguientes por su interés para el presente trabajo:

- a) La utilización de las posibilidades que ofrece el deporte como vehículo de formación a favor de la superación de prejuicios y estereotipos de género.
- b) La formación con perspectiva de género de los y las profesionales de la actividad física y del deporte, de acuerdo con lo establecido en el marco legislativo vigente para los diferentes niveles: universitario, formación profesional y cursos de formación permanente.
- c) La promoción de investigaciones que permitan servir de apoyo a las políticas de igualdad efectivas en el deporte, así como para la aplicación de programas y elaboración de materiales que permitan seguir avanzando hacia una actividad físico-deportivo más equitativa.

Además, en coherencia y continuidad con este Manifiesto, cabe destacar la existencia del Programa Mujer y Deporte, una convocatoria por parte del propio CSD para promover ayudas a las federaciones deportivas españolas de cara a a promocionar, incrementar y facilitar la participación de las mujeres en todas las esferas del deporte. En este sentido, cabe destacar la promoción de actividades y ayudas para la formación; para los desplazamientos de técnicas, juezas y personal federativo; o para la elaboración de Planes de Igualdad.

Así, la propia legislación pone de manifiesto que, dado que el deporte está muy presente en los medios de comunicación y en la sociedad, se presenta también como un entorno idóneo para llevar a cabo intervenciones culturalmente relevantes para el estudiantado (Flory & McCaughtry, 2013), no solo promocionando hábitos físico-deportivos inclusivos (tal y como señala el propio decreto en relación con la asignatura de educación física), sino también aprovechando su potencial para fomentar una mentalidad crítica en el alumnado que permita desafiar los discursos y prácticas discriminatorias, y fomentar la libertad e igualdad real en un sentido más amplio, es decir, más allá del deporte o la educación física. Para lograr tal fin, las pedagogías críticas, debido a su compromiso con la justicia social, se proponen como las más acertadas a la hora de implementar intervenciones transformadoras en el contexto físico-deportivo (Kirk, 2020).

Pedagogías críticas (y) feministas para desafiar el sexismo

Tal y como se venía adelantando en el apartado anterior, la equidad de género es (y sigue siendo) una preocupación social y política, ejemplo de ello es la importancia que la legislación otorga a su consecución, aludiendo a la educación como una herramienta fundamental de cambio. Además, es importante destacar que, actualmente, estamos asistiendo a una serie de fenómenos sociales y políticos que constituyen y contribuyen a una situación de turbulencia social, como son el cambio climático, las crisis financieras, el auge de la extrema derecha, el incremento de la brecha entre las personas ricas y las pobres, los trastornos de salud mental, o el aumento de las violencias contra las mujeres, entre otras.

Toda esta situación de inestabilidad, incertidumbre, vulnerabilidad y riesgo, ha sido descrita con el término “precariedad” (Standing, 2011). Así, afirmando que vivimos en la “era de la precariedad” (Kirk, 2020), es crucial recordar cómo son los grupos marginalizados quienes presentan mayor vulnerabilidad, puesto que la precariedad se conjuga con el sistema opresivo que regula nuestra sociedad, el cual, tal y como se ha ido exponiendo con anterioridad, se materializa en sexismo, racismo, homofobia, capacitismo, y xenofobia, (re)produciendo así múltiples desigualdades también en (y desde) la educación físico-deportiva (Zuest, 2022).

Por lo tanto, vivir en la era de la precariedad significa que el bienestar y la salud mental de las personas está en peligro y, por lo tanto, se propone que las pedagogías críticas ocupen un lugar primordial en la escuela (Kirk, 2019, 2020), con el objetivo de garantizar una educación no solo inclusiva y justa; sino también, tal y como ya se ha comentado con anterioridad, para dotar al alumnado de estrategias que le permita cuestionar y desafiar el orden jerárquico dominante (Fitzpatrick, 2019; Quintão de Almeida, 2022). Y es que, tal y como muchos investigadores e investigadoras llevan señalando desde hace décadas, la única manera de promover y lograr comportamientos y pensamientos democráticos, equitativos y justos, es actuando críticamente desde los contextos educativos (Postman & Weingartner, 1971), ya que, tal y como señala hooks (1994, p. 12): “the classroom remains the most radical space of possibility in the academy”.

El origen de las pedagogías críticas no es actual, sino que tiene una larga trayectoria histórica e internacional, que ha asentado las bases de diversidad de aproximaciones pedagógicas comprometidas con la justicia y transformación social. Por ello, en este apartado, primeramente, se presentará una breve introducción sobre el origen de las pedagogías críticas (y) feministas, tratando de comprender así sus fundamentaciones teóricas, características y principios. A continuación, se introducirá una breve genealogía de las pedagogías críticas (y) feministas en la educación físico-deportiva, con la finalidad de comprender la relación de dicha aproximación pedagógica con nuestro ámbito de estudio. Finalmente, con el objetivo de conocer en profundidad no la teoría, sino la *práctica* de las pedagogías feministas críticas, se aportará una revisión de intervenciones analizando reflexivamente cómo desafían el sexismo en (y desde) el contexto de la educación físico-deportiva.

Introducción a las pedagogías críticas (y) feministas

En primer lugar, es preciso destacar que a pesar de que en la literatura existente se suele hablar de *pedagogía crítica*, en singular, es una denominación que no permite representar la realidad, empezando por el hecho de que los propios orígenes de esta perspectiva tampoco son uniformes (Martos-García et al., 2018); es por ello que, en este apartado, se hablará de pedagogías críticas. Durante la primera mitad del siglo XX, aparecieron en diferentes puntos del mundo una acción pedagógica, social y, por ende, política, especialmente preocupada por las desigualdades, la opresión y la justicia social (Devís-Devís, 2012). Así, siguiendo a Darder et al. (2009), se puede ver cómo, a pesar de las diferencias y múltiples influencias, los educadores y educadoras críticas y radicales de la época pusieron de manifiesto la necesidad de repensar las estructuras educativas en relación con el impacto que las relaciones capitalistas, racializadas, homofóbicas y de género tenía en el estudiantado históricamente marginalizado.

Como ya se ha mencionado, no se trató de un movimiento con un origen concreto, sino con multiplicidad de latitudes. Así, por ejemplo, en el contexto español, destacan las influencias de librepensadores como Francesc Ferrer i Guàrdia, fundador de la Escuela Moderna en 1901 (Devís-Devís, 2012). Para comprender su importancia en relación con la concepción crítica

de la educació se recurrirà a les següents paraules, recollides de la pàgina web de la Fundació Ferrer i Guàrdia, i amb les que se inaugurà el primer curs de esta “Escola Moderna”:

Un salut, nens estimats, que sou l'objecte de la institució que neix en aquest moment, el punt inicial de la vida pràctica d'una idea que durarà tant com duri la humanitat (...) Tinguem tots ben entès que no som una escola més, sinó la primera, i fins ara l'única, que refusa de sotmetre's als poderosos, que exalta els desheretats, que estableix la igualtat dels estaments i els sexes, que posa a l'abast de la intel·ligència de nois i noies el coneixement de la natura i la darrera paraula de la ciència, sense respectar privilegis, com un homenatge degut a la veritat i la justícia. (*La Escuela Moderna - Fundació Francesc Ferrer i Guàrdia*, s.f., párr. 1)

De estas palabras, emanan las ideas clave de esta propuesta pedagógica radical surgida en Barcelona, destacando palabras como “igualdad” y “justicia”. De esta manera, el proyecto se proponía el despertar de una conciencia crítica, emancipadora, racionalista y libre de la ciudadanía, sin atender a los privilegios sociales, fomentando la igualdad de clases y sexos, y contribuyendo así “a forjar lo que hoy denominamos como pedagogías críticas” (Martos-García et al., 2018, p. 35). Por su parte, Torrebadella Flix (2015) va más allá al vincular las propuestas de Ferrer i Guàrdia con la educación física crítica, destacando la importancia fundamental que su propuesta otorgaba a la educación corporal.

No obstante, tal y como se recoge en la literatura, todo este tipo de pedagogías quedaron escondidas en la clandestinidad con el alzamiento militar de 1936. En este sentido, el régimen franquista pasó a controlar todo lo que se hacía en las aulas bajo un modelo centrado en el adoctrinamiento en la ideología nacionalsindicalista católica (Ramírez-Macías, 2014), siendo contrario a las propuestas emancipadoras y la coeducación, y donde numerosas maestras y maestros fueron expedientados por el régimen franquista.

Siguiendo con las influencias del ámbito europeo, es importante entender cómo la investigación y las teorías sociales influyeron enormemente en este nuevo pensamiento

educativo crítico. En este sentido, destaca el neomarxismo y la Escuela de Frankfurt (1926) y sus contemporáneos (Tinning, 2019), entre quienes destacan “Adorno, Marcuse, Horkheimer y, más tarde, Habermas y Honneth” (Fuentes-Miguel et al., 2018, p. 171) por su importante labor a la hora de desafiar las nociones tradicionales de racionalidad, y entendiendo que tanto la teoría como la práctica, debían tenerse en cuenta por aquellas personas que pretendían o querían transformar las condiciones opresivas de la sociedad (Darder et al., 2009). Así, se esforzaron no solamente en denunciar el reduccionismo del positivismo, sino también procurar ir un paso más allá desvelando las injusticias con la finalidad de superarlas (Martos-García et al., 2018).

Asimismo, es de especial relevancia la figura del pedagogo y filósofo brasileño Paulo Freire, desde el año 1970 (Tinning, 2019). Freire, incorporó al contexto de la escuela debates en relación con el poder, la cultura y la opresión, reforzando así la concepción de la Escuela de Frankfurt, al entender que la lucha contra la dominación debía partir de la teoría y la práctica (Darder et al., 2009) lo que él denominó *praxis* (Freire, 1970). Una década después, durante los años ochenta, en Estados Unidos creció el interés por el estudio de las teorías sociales que buscaban la liberación de los grupos marginados y la emancipación social, volviendo sus ojos hacia los trabajos como el de Freire, y colocándolo “como un eslabón insustituible del discurso de la nueva sociología (...) de esa década” (Belausteguigoitia & Mingo, 1999, p. 38).

De una de sus obras más relevantes, *Pedagogía del Oprimido*, emanan algunos de los conceptos más significativos de los que después beberían el resto de las propuestas críticas. Así, por un lado, destaca la crítica a un modelo educativo imperante que él denominó “visión bancaria”. Por otro, el desarrollo del concepto de “concientización”, como estrategia contra el modelo dominante y forma de emancipación. Una concientización, a su vez, relacionada con una dimensión dialógica articulada desde el amor, donde se entrelaza la razón y la emoción. Es importante señalar a este respecto, tal y como indican Moreno Doña et al. (2018), que este elemento viene influenciado por la teología de la liberación, aunque la lectura académico-científica eurocéntrica limpiara “aquello que la ciencia occidentalizada no

era, ni es aún, capaz de explicar (...) el amor” (p. 353). De esta manera, Freire (1970), entiende la “visión bancaria” de la educación o del saber como:

Una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes. Donación que se basa en una de las manifestaciones instrumentales de la ideología de la opresión: la absolutización de la ignorancia, que constituye lo que llamamos alienación de la ignorancia, según la cual ésta se encuentra siempre en el otro. (p. 52)

Es decir, entendía que la práctica docente dominante del momento estaba basada en la idea de que el alumnado era un mero receptor pasivo de contenido, sin fomentar pues la capacidad o reflexión crítica, lo que conllevaba a una alienación, por supuesto, a favor de las narrativas privilegiadas. Por ello, propone la concientización, no meramente desde procesos de racionalización, sino también desde la emoción (Moreno Doña et al., 2018), una educación liberadora mediante la cual las personas serían capaces de comprender y comprenderse en relación al mundo donde vivan, y “convencerse así de la necesidad de luchar por su liberación” (Martos-García et al., 2018, p. 35). A raíz de estos planteamientos freireanos, surgió el campo de la pedagogía crítica, que introdujo nuevos marcos de reflexión y análisis teóricos, rompiendo con la forma tradicional de entender la educación.

Así, aparecen los principales representantes (por reconocimiento en la academia) de la pedagogía crítica, como son Henry Giroux, Peter McLaren, Donald Macedo, o Michael Apple. No obstante, a este respecto, es importante señalar, tal y como reflexionan Ayuste González & Trilla Bernet (2020), que el hecho de que la pedagogía crítica se desarrollara y estuviera principalmente influenciada por corrientes anglosajonas, podría explicar el motivo por el cual otras prácticas críticas hayan quedado fuera del discurso. En esta misma línea, Pinho (2022), al analizar la pedagogía feminista negra en el contexto concreto de Brasil, indica cómo, a pesar de que las teóricas y activistas negras lleven muchos años generando teorías “as formas de opressão racista e sexista vêm nos mantendo longe do lugar de intelectualidade” (p. 16).

Sin embargo, y volviendo a las personas que son internacionalmente reconocidas como referentes en este marco radical, de crítica y búsqueda de una transformación social, aparecen en escena feministas negras como bell hooks, añadiendo al debate la diferencia de lo femenino, de la exclusión y la opresión, e incorporando así una nueva categoría de la diferencia en relación con el género (Belausteguigoitia & Mingo, 1999). En la misma línea, notables académicas feministas como Elisabeth Ellsworth, Carmen Luke, o Jennifer Gore, aportaron interesantes reflexiones y debates a la concepción de la pedagogía crítica. Así, por ejemplo, en 1993 se publicaba el libro *Feminisms and Critical Pedagogy*, en cuya introducción se puede leer:

As feminist educators, we all attempt on a daily basis to create pedagogical situations which “empower” students, demystify canonical knowledges, and clarify how relations of domination subordinate subjects marked by gender, ethnicity, race, class, sexuality, and many other markers of differences. But in the process of trying to create “emancipatory” classrooms, we have come up against “uneasy” readings (...) of where feminist educational work stands in relation to male-authored critical pedagogy. (Luke & Gore, 1993, p. 1)

De esta manera, se puede ver cómo las académicas feministas incorporaron la problematización de la autoridad en la consecución de una clase “emancipatoria”, añadiendo nuevos debates como el desafío de la concepción del conocimiento como una verdad única y absoluta. En este sentido, defendían que el conocimiento es construido socialmente, y que, por lo tanto, debía incluir las narrativas y biografías personales, repensar la autoridad, y entenderse en relación con el momento histórico y político concreto (Darder et al., 2009). Asimismo, incorporaron la necesidad de incluir una lente interseccional para entender (y, posteriormente pretender transformar) las estructuras de dominación social. Coincidiendo así con la idea de Pinho (2022) al señalar que “a interseccionalidade [é] un instrumento político-teórico que rompe com a lógica dualista do pensamento ocidental, em que apenas uma variável é considerada para pensar o ser humano” (p. 24).

Así, las teóricas feministas, ofrecen un nuevo discurso “that rejects the universalizing tendency of much ‘malestream’¹⁸ thought, and insist on recognizing the power and privilege of who we are” (Wiler, 1991, p. 469), una nueva concepción pedagógica, sensibilizada con las cuestiones de género, caracterizada por el rechazo al poder y la autoridad, la celebración de los conocimientos feministas, y las relaciones pedagógicas igualitarias, reconociendo, no obstante, la individualidad (Luke, 1996). En este contexto, aparecen las pedagogías feministas, relacionadas con pedagogías radicales y críticas en lugares como los Estados Unidos, o con las denominadas pedagogías de género o pedagogías del poderío en contextos como América Latina (Maceira Ochoa, 2008) y, posteriormente, las denominadas pedagogías feministas negras (Pinho, 2022). Así, se puede ver cómo las pedagogías feministas se han desarrollado en diálogo con las pedagogías críticas, y pedagogos críticos, a su vez, han terminado incorporando propuestas y narrativas feministas a sus trabajos (véase, por ejemplo, Giroux, 1999).

No obstante, aun reconociendo que las pedagogías feministas tienen sus raíces en ideas basadas en la pedagogía crítica y los postulados de pensadores y académicos citados con anterioridad, especialmente de Paulo Freire (Weiler, 1991), se propone como un enfoque único. Así, tras una extensa revisión llevada a cabo por Crabtree et al. (2009), se revela cómo las pedagogías feministas tienen sus propias asunciones acerca de la enseñanza y aprendizaje, un compromiso específico con ciertas prácticas e interrelaciones, y unos objetivos concretos, todo ello fundamentado en el análisis de poder en base a cuestiones de género, estructuras sociales y contextos educacionales. En este sentido, el trabajo de Crabtree et al. (2009) coincide con Maceira Ochoa (2008), quien considera que

[n]ombrar la pedagogía feminista y darle autonomía, no sólo remite a la clave feminista de nombrar la realidad, sino que es casi una congruencia con lo que ésta se propone, que es precisamente reivindicar el proyecto propio, el pensamiento original y libre, la legitimidad de decir, de plantear alternativas. (p. 193)

¹⁸ Tal y como se ha podido observar, la teoría crítica social y educativa hasta el momento, estaba liderada por hombres.

De esta manera, la(s) pedagogía(s) feminista(s) están relacionadas tanto con una filosofía particular como con un conjunto de características informadas por teorías feministas y basadas en los principios de los feminismos, preocupándose por el *qué*, el *cómo* y *para qué* se enseña Crabtree et al. (2009). Así, tras una exhaustiva revisión de la literatura, a continuación, se tratará de exponer algunas claves de las pedagogías feministas que informarán el marco conceptual de la presente tesis doctoral. En este sentido, se tendrán en cuenta a teóricas feministas reconocidas internacionalmente como bell hooks, Sara Ahmed o Carmen Luke; así como aquellas que han rescatado las voces silenciadas procedentes de contextos no anglosajones, como Luz María Maceira Ochoa o Marisa Belausteguigoitia; las ideas de pedagogos críticos como Paulo Freire; o la reformulación de la pedagogía crítica hecha por Henry Giroux (1999) incluyendo consideraciones del modernismo, el posmodernismo y el feminismo posmoderno; entre otros.

Algunas claves de la pedagogía feminista¹⁹

En primer lugar, a modo general, toda la literatura coincide en afirmar que cualquier práctica e ideación de la pedagogía feminista, parte de un reconocimiento explícito de la existencia del sexismo y el heterosexismo en la sociedad. No obstante, este reconocimiento deriva en algo más que incluir las voces de las mujeres en las prácticas docentes o enseñar con una perspectiva feminista, conlleva, pues, re-imaginarse nuevas posibilidades, más equitativas y justas, y la interrelación entre el profesorado, el alumnado, el sistema educativo y la sociedad (Crabtree et al., 2009). En este sentido, enfatiza las posibilidades de aprendizaje no solo desde un plano intelectual, sino también emocional, político, práctico y placentero (Light & Kentel, 2010), asumiendo que para que el movimiento feminista se sustente, hay que compartir el pensamiento y la práctica feminista – “feminism is for everybody” (hooks, 2000).

¹⁹ Si bien es cierto que, hasta el momento, se ha hablado siempre de pedagogías feministas, en plural, dado la heterogeneidad de discursos y prácticas, a partir de este momento, debido a la popularidad y utilidad del término en singular, se recurrirá a hablar de “pedagogía feminista”. No obstante, es necesario especificar que no se pretende limitar una única forma de esta aproximación, sino más bien la manera en la que se entiende la práctica pedagógica feminista en esta tesis doctoral, reconociendo la multiplicidad de fuentes y corrientes.

En este sentido, se propone la acción y transformación social como fin último, una eliminación de las estructuras de poder que conllevan opresión, ofreciendo así lo que Giroux (2009) denomina “lenguaje de la posibilidad”. Se propone pues como un proyecto que, en lugar de buscar la tolerancia de las diferencias, procure una sociedad diferente²⁰, transformándola a favor de las libertades y la autonomía individual (Maceira Ochoa, 2006) y superando así las opresiones (Pinho, 2022). En este sentido, tal y como señala Kirk (2020), no se trata de la implementación de una práctica pedagógica “with a missionary zeal to save young people from themselves” (p. 115), sino como una forma de empoderamiento que fomente que el alumnado pueda tomar sus propias decisiones, y determinar *su* futuro, de forma colectiva e individual (Kirk, 2019). Así, se trata de una pedagogía de la esperanza y la posibilidad (hooks, 2003b), de promover nuevas narrativas, discursos y pensamientos, que fomenten imaginar sociedades diferentes, más justas y democráticas. Para ello, la capacidad del análisis crítico y la toma de conciencia se tornan indispensables.

Esta capacidad crítica, debe ser entendida desde un punto global de todos los agentes implicados en el proceso educativo, es decir, que el propio profesorado implicado en una práctica feminista también precisa analizar(se), repensar(se) y reflexionar(se), en relación con su práctica docente y su rol de autoridad. Por ello, es preciso ser consciente de la propia práctica y de las estructuras de poder y autoridad subyacentes en las instituciones educativas (Luke, 1996; Muros Ruiz & Fernández-Balboa, 2005). Además, se torna imprescindible comprender, a diferencia de lo que algunos trabajos sugieren, que una práctica crítica no implica tener las respuestas correctas, ni mucho menos saber la “meta” concreta a la que llegará el alumnado con esa práctica; sino que conlleva facilitar al alumnado marcos de referencia más amplios, en los que poder desarrollar esa conciencia crítica, propia e individual (Kirk, 2019).

²⁰ Siguiendo a Pinho (2022), la pedagogía feminista negra, a diferencia de la interpretación liberal de la pedagogía multicultural, no se limita al “respeto a la diferencia”. En este sentido, la autora, fundamentándose en intelectuales y activistas como Léila Gonzalez, señala que las conquistas individuales y políticas en términos de inclusión son importantes, pero que una verdadera transformación requiere de un alcance estructural que permita superar las desigualdades de género, raza, clase y las diversas formas de colonialismo.

En este sentido, partiendo de la noción de que el conocimiento es construido socialmente (Dewar, 1986), y de que no existe “una verdad”; sino que la verdad es siempre parcial, contextual y cambiante (hooks, 1994; Pinho, 2022), se torna imprescindible que el alumnado sea consciente de ello, y ofrecerle oportunidades para que pueda desarrollar una capacidad crítica que, a su vez, le permita desafiar y transformar las estructuras sociales opresoras que regulan las sociedades (Giroux, 1999). En este sentido, Maceira Ochoa (2008) señala que la pedagogía feminista “es una herramienta que pretende dar cierto poder para debatir, resistir y rechazar esos poderes y para instalar la libertad en el presente y en el futuro” (p. 195).

Por lo tanto, se trata de una pedagogía basada en la idea de la educación como una práctica de libertad (hooks, 1994) donde docentes-estudiantes y estudiantes-docentes son sujetos y no meramente objetos (Shrewsbury, 1997), retomando así la idea de concientización enunciada por Freire (1970). De esta manera, tomando la concepción freireana, se entiende que solamente a través de esta toma de conciencia crítica, las personas oprimidas pueden desvelar la realidad, conocerla y, fruto de ese conocimiento, (re)crear nuevos conocimientos, significados y opciones; promoviendo así un orden social más justo y equitativo, donde las relaciones de jerarquía y dominación queden socavadas. No obstante, tomar conciencia y criticalidad, no implica un proceso únicamente individual, sino que conlleva comprender las experiencias personales en relación con las de otras personas, en un contexto social amplio (Freedman, 2009).

Es decir, que el proceso de concientización, requiere no solamente aprender a pensar(se) de otras formas, sino también (y especialmente) de formas que “enhance the integrity and wholeness of the person and the person's connections with others” (Shrewsbury, 1997, p. 167). En otras palabras, la toma de conciencia crítica bajo una perspectiva feminista requiere de una reflexión crítica a nivel individual, pero también en relación con el entorno y el resto de las personas que habitan la sociedad; es decir, requiere de una visión interseccional. En este sentido, en palabras de Ahmed (2017):

Intersectionality is a starting point, the point from which we must proceed if we are to offer an account of how power works. Feminism will be intersectional “or it will be bullshit,” to borrow from the eloquence of Flavia Dzodan. (p. 5)

Esta afirmación de Ahmed deja patente que la pedagogía feminista debe incluir diversidad o, de lo contrario, terminará siendo una falacia, es decir, que terminará reforzando y (re)produciendo las formas de opresión que, a priori, pretende desafiar. En este sentido, hooks (1994) señala la importancia de la diversidad tanto en el discurso como en las representaciones, mientras que Dewar (1991) reclama que todas las voces estén presentes, tanto las que están (físicamente) como las que no. Por ende, la práctica pedagógica feminista, no solamente tiene en consideración las intersecciones de género, raza, etnicidad, clase y sexualidad en relación con los contenidos de la materia, sino en relación con las dinámicas del aula y las estrategias que quiere desarrollar para desafiarlas y transformarlas (Crabtree et al., 2009). Para ello, tal como señala hooks (2000, 2003b), la comunicación y el diálogo se tornan fundamentales.

Con la finalidad de fomentar esta necesaria comunicación, diálogo y debate, el clima de aula se torna esencial. En este sentido, con el objetivo de crear un clima adecuado donde todas las voces puedan ser escuchadas y habladas, y en el que realmente se desafíen las estructuras de poder, el rol de la persona facilitadora o mediadora²¹ juega un importante papel. Así, tanto el diseño de las actividades, como la implementación de éstas, y las relaciones que se creen en el aula, serán esenciales. De esta manera, tomando las palabras de Freire “dialogue begins, not when the educator-educating meets the learners-educators in a pedagogical situation, *but before* [énfasis añadido]” (1970, p. 76).

²¹ Con la finalidad de enfatizar el verdadero rol que tiene el o la docente al poner en práctica la pedagogía feminista, autoras como Wood (2009) señalan que la denominación que más se acerca a la realidad es la de facilitadora, entendiendo que es aquella persona “who enables students to discover their own ‘truths’” (p. 139). No obstante, con la finalidad de facilitar la lectura de este apartado, se ha optado por utilizar la palabra docente (o similares), entendiéndolo bajo esta perspectiva feminista donde los poderes son compartidos y las relaciones son no jerárquicas.

Teniendo esto en cuenta, uno de los principios fundamentales de las prácticas feministas es la creación de relaciones democráticas y no jerárquicas en el aula (Crabtree et al., 2009). No obstante, es fundamental comprender que estas relaciones no jerárquicas no implican “dar voz”, puesto que esta noción implica, en sí misma, poder y dominación (Dewar, 1991); sino que implica crear espacios pensados y seguros, en los que todas las voces puedan ser escuchadas. En este sentido, tal y como afirma hooks (1994), no se trata de simplemente abrir canales de comunicación, sino de “*genuinely valuing everyone’s presence*” (p. 8); implicando, pues, de forma directa, el quehacer docente. Así, una clase feminista, lejos de partir de la idea de que es el o la docente quien tiene la verdad y el conocimiento, y que el alumnado es un mero receptor pasivo y naïf de dicho conocimiento (lo que Freire denomina educación bancaria), entiende la clase como un intercambio (Luke, 1996), un lugar de construcción colectiva de saberes (Maceira Ochoa, 2006).

Por lo tanto, las clases basadas en la pedagogía feminista son participativas, dinámicas, democráticas, no jerárquicas, caracterizándose por el intercambio abierto de ideas, y el fomento de debates y diálogos (Giroux, 1999), promoviendo así espacios para una enseñanza crítica, reflexiva y empoderante. No obstante, hay otro elemento que juega un papel fundamental en la consecución de estos espacios liberatorios y seguros, el amor. Un amor no entendido desde un punto de vista romántico, sino como un acto desde el cuidado, la ética, la esperanza y el respeto hacia las personas, y hacia el acto educativo en sí mismo. Y es que, tal y como señala Darder (2017) al reinterpretar la pedagogía freireana, es a través del amor “that teachers could find the strength, faith, and humility to establish solidarity and struggle together to transform the oppressive ideologies and practices of public education” (p. 80).

En este sentido, el amor se torna el motor de la acción pedagógica, y es a través del amor que se pueden generar los lazos de empatía necesarios para poder transformar las sociedades – “the transformative power of love” (hooks, 1994, p. 26). El amor pedagógico de esta autora, busca que el alumnado herido por la colonización aumente su autoestima racial y pueda enfrentarse a la vida (hooks, 2003a). Así, las pedagogías feministas ponen en el centro a sus estudiantes, sus experiencias, sus emociones y, por ende, hacen del cuidado y el amor su principal eje vertebrador (Crabtree et al., 2009).

Por lo tanto, la pedagogía feminista va más allá de un despertar crítico, una revolución educativa, o el desafío de las estructuras de poder; pues asume la ética como una lucha contra las desigualdades y como una práctica que permite extender los derechos humanos. En este sentido, pues, es importante señalar que para que esto ocurra, junto con la mirada interseccional y las relaciones no jerárquicas en el aula, es preciso que se fomente un aprendizaje personal en el alumnado.

Así, si bien es cierto que, tal y como reconoce Ahmed (2017), una transformación feminista precisa el encuentro y adquisición de palabras que permitan describir la realidad, la pedagogía feminista pretende que el alumnado adquiera un aprendizaje también personal y emocional. En otras palabras, además de un aprendizaje conceptual, se busca un aprendizaje *embodied*, donde exista una experiencia educativa holística (hooks, 2000), que permita crecer personalmente, tomar responsabilidad social y sentirse parte del cambio y la transformación social necesaria (Crabtree et al., 2009). La práctica pedagógica feminista, pues, se sustenta en la idea de que los seres humanos tenemos no solo la capacidad de saber y sentir, sino también, y fundamentalmente, de cambiar (Weiler, 1991). Y es precisamente esta idea de posibilidad, de esperanza, de justicia y de transformación, la que ha motivado, desde hace décadas, a académicos y académicas en el ámbito de las ciencias del deporte a buscar, adaptar e implementar las pedagogías críticas (y) feministas en la educación físico-deportiva.

Pedagogías críticas (y) feministas en la educación físico-deportiva

Como se venía adelantando, esta tradición pedagógica crítica, pedagogía feminista y de los estudios sociocríticos²², implicada en la búsqueda de la justicia social y la equidad a través de principios democráticos, también ha sido relevante en el contexto de las ciencias del deporte, existiendo una larga historia de investigaciones y aproximaciones críticas a la educación física y deportiva. De hecho, tal y como señalaron Rovegno y Kirk a principios de los años noventa, hay una

²² Dado el carácter de esta investigación, aunque se nombran los estudios sociocríticos, no se va a desarrollar su importancia en el campo de las ciencias del deporte, ya que esta tesis se centra en el ámbito educativo.

legacy of socially critical research, writing and teaching that has been in existence since at least the 1930s, though much of this work has been silenced, marginalized, and made invisible with the rise of discourses of performance since the 1970s. (1995, p. 466)

Así, al igual que ocurrió en otros momentos y otros contextos, queda patente cómo las prácticas y teorías críticas no han estado siempre legitimadas, haciéndolas, por ende, invisibles y con poco impacto en la realidad y transformación de las aulas, y la sociedad. No obstante, será a partir de 1980 cuando el término específico de “pedagogía crítica” emerja en la literatura en relación con la educación física (Fitzpatrick, 2019; Kirk, 2020; Philpot et al., 2019), por ejemplo en Kirk (1986) o Tinning (1985), convirtiéndose ambos en referentes y pioneros de la pedagogía crítica en los estudios del ámbito de la educación físico-deportiva.

Así, tal y como señala Tinning (2019, p. 979), tanto él como David Kirk estuvieron “inspired not only by *Becoming Critical* [Carr & Kemmis, 1986], but also by books such as *Teaching as a Subversive Activity* (Postman & Weingartner, 1969), *Deschooling Society* (Illich, 1971) and *The Pedagogy of the Oppressed* (Freire, 1972)”, reconociendo las múltiples influencias que inspiraron su práctica. Junto con ellos, aparecieron en escena académicos y académicas de la Deakin University (Australia), quienes “has been a major player in the promotion of critical pedagogy” (Tinning, 2002, 231). Este grupo de referentes, empezaron a cuestionarse, específicamente en el contexto de la formación inicial de profesorado de educación física (estudios de PETE), la importancia de integrar problemáticas relacionadas con la igualdad de género, la igualdad de oportunidades, la inclusión de la diversidad, y el desafío de las injusticias como una parte esencial de la educación física.

A mayores, incluyeron la problematización de la construcción del conocimiento como “único y verdadero”, así como la dimensión política de la enseñanza, entendiendo que “teaching can never be a neutral activity” (Kirk, 1986, p. 230). Fue precisamente David Kirk quien, en el año 1988 publicó su revolucionario libro *Physical Education and curriculum study. A critical introduction* el cual tuvo un gran impacto internacional, llegando incluso a traducirse al castellano, e influyendo en las investigaciones y prácticas hacia una educación física más

democrática en el contexto español (Devís-Devís, 2012). Este libro parte de las teorías y filosofías enunciadas anteriormente, específicamente de los estudios de la nueva sociología de la educación de Freire y pensamientos neo-marxistas, así como de la sociología post-marxista de Giroux y Apple, y de las aportaciones de la Escuela de Frankfurt, para reivindicar el carácter social, histórico y cultural de la educación física y la naturaleza política de la práctica educativa (Devís-Devís, 1990).

En este sentido, se convirtió en el primer texto que enfocara el estudio del currículum de la educación física desde una perspectiva crítica, reivindicando la necesidad de una pedagogía comprometida con la creación y promoción de una educación física que sirviera como proceso educativo emancipatorio. Así, en la introducción a su libro en la versión castellana, Devís-Devís (1990) señala:

Esto no quiere decir que los profesores de educación física tengan que emplear su tiempo protestando, demostrando o manifestándose contra el desarme nuclear, las huelgas de los mineros o la guerra de las Malvinas, puesto que no es función profesional. Sin embargo, sí debemos empezar a reconocer que podemos jugar un papel crucial como educadores, colectivamente y junto a otros grupos sociales, para transformar las estructuras de desigualdad e injusticia que continúan existiendo. (p. 19)

De esta manera, se pone de manifiesto la retórica habitual del profesorado de educación física, quien asumía que su única labor era la directamente relacionada con la tecnificación y los deportes, ignorando el potencial crítico y las posibilidades de la materia debido a sus características (planificación colectiva, implicación en la comunidad, etc.) (Kirk, 1990).

Toda esta literatura tanto anglófona como de origen europeo, estimuló el diálogo y desarrollo de pedagogías críticas en contextos como América Latina en los años ochenta y noventa, latitudes en las que, además, incorporaron una crítica decolonial al etnocentrismo académico, aportando nuevos debates desde el sur geográfico en los que se incorpora a los “pueblos ancestrales/indígenas/originales de *Abya Yala*” (Quintão de Almeida, 2021, p. 26). En este sentido, el autor destaca la importancia de Alberto Moreno Doña o Sérgio Arevalo Toro;

ejemplos de cuya criticidad deconolonial se pueden encontrar en la obra ya citada anteriormente (Moreno Doña et al., 2018). Asimismo, es interesante destacar que en el contexto brasileño²³, además, han surgido otros términos como, por ejemplo, el de pedagogía crítico-superadora (Soares et al., 1992) o pedagogía cultural (Neira, 2008), tal como recoge Quintão de Almeida (2021).

Desde estos orígenes, en el caso concreto de España, ha habido algunas formas de pedagogías críticas en entornos de la educación físico-deportiva desde (al menos) la década de 1990 (Fernández-Balboa, 1993a). Aunque, al mismo tiempo, han coexistido con ciertas críticas, como las de Vicente Pedraz (2013), quien entiende que algunos autores españoles han planteado como educación física crítica propuestas que no lo son, por carecer de principios ideológicos y de política educativa propios de la pedagogía crítica. A esto se une que el profesorado español en los estudios de CCAFYD a menudo carece de las habilidades para llevar a cabo pedagogías críticas (Muros Ruiz & Fernández-Balboa, 2005), lo que, a su vez, se traduce en profesorado de educación físico poco preparado para el cambio. Además, tal y como se ha analizado anteriormente, los enfoques críticos tienden a ser marginados en el contexto español todavía hoy en día (Serra Payeras et al. 2018), existiendo solo unas pocas asignaturas en los programas generales de CCAFYD (el 0,9%, concretamente) que incluyan prácticas críticas y feministas (Serra Payeras et al. 2016).

Cabe señalar, además, que el profesorado que intentaba (e intenta) poner en práctica pedagogías críticas en entornos de la educación físico-deportiva, a menudo era (y es) menospreciado por sus colegas de profesión (Devís-Devís & Sparkes, 1999); situando esta aproximación educativa en un lugar marginalizado. En la actualidad, en España, existen algunos trabajos que analizan y ponen en práctica las pedagogías críticas en las enseñanzas relacionadas con la educación físico-deportiva, no obstante, no forma parte de la retórica habitual. De hecho, hace menos de cinco años que se publicaba el libro *Educación Física y pedagogía crítica* (Lorente-Catalán & Martos-García, 2018), cuya introducción se encabeza

²³ Para el caso de la pedagogía crítica en la educación física en Colombia, más allá de los estudios universitarios, consultar (Gil Eusse, 2021)

señalando que su propósito es el de asentar unas *bases* para una educación física crítica y transformadora. De este enunciado y la literatura reportada anteriormente, se puede entender que, a pesar de los esfuerzos, la práctica crítica y feminista en educación física es anecdótica en el contexto español.

No obstante, cabe destacar (y es preciso reconocer), el trabajo que, desde diferentes grupos de investigación, se está llevando a cabo en nuestras latitudes para transformar la educación físico-deportiva en el contexto español, tanto desde las escuelas, como desde los institutos y las universidades. Concretamente, en relación con el desafío de los discursos sexistas y la promoción de la equidad de género, destacan las propuestas de implementación de pedagogías críticas en educación secundaria (Sánchez-Hernández et al. 2018, 2020) y terciaria (Camacho-Miñano & Girela-Rejón, 2017; Lleixà Arribas et al., 2020); así como de pedagogías *queer* en estudios de CCAFYD (Devís-Devís, Pereira-García, Fuentes-Miguel, et al., 2018; Pereira-García et al., 2021).

Posteriormente, en este apartado, se analizarán los aspectos más relevantes de estos trabajos en relación con las posibilidades y resistencias que ofrecen estas prácticas transformadoras, teniendo también en cuenta otra literatura internacional. Así, antes de continuar con estas implicaciones prácticas, se procederá a exponer más pormenorizadamente la génesis y evolución de las pedagogías críticas (y) feminista en la educación físico-deportiva, desde un contexto amplio, teniendo en cuenta trabajos internacionales.

De esta manera, focalizando la atención específicamente en las cuestiones de género, Rovegno y Kirk (1995) reconocieron el importante papel que tuvieron las académicas feministas en el ámbito de la educación física a la hora de desafiar los discursos sexistas en y desde la educación física y los programas de educación inicial (lo que, en el contexto español y actual sería CCAFYD). En este sentido, destacan pioneras feministas a finales de los ochenta e inicios de los noventa, como Sheila Scratton, Jan Wright, Patricia Vertinsky o Alison Dewar, entre otras. Es importante recuperar aquí las palabras de Dewar, quien afirmó en el año 1991 que “in the absence of any writings about feminist pedagogy in physical

education, I would have to try some of my ideas on one of my classes and hope to learn from the experiences as they were occurring” (p. 70).

Por lo tanto, se podría entender que, si bien es cierto que los discursos y debates feministas se incorporaron al campo de la educación física, la pedagogía feminista en sí, a diferencia de en otras áreas y asignaturas, no ganó la misma fuerza. Así, Alison Dewar parece que fue la primera autora en desarrollar e implementar la pedagogía feminista en este campo y, específicamente en su caso, en la formación inicial de profesionales de la educación física.

De su trabajo se pueden extraer importantes reflexiones, por ejemplo, al ofrecer estrategias para asegurar la escucha de diferentes voces, sugiriendo que “different voices can be heard through readings, videos, films, music, poetry, and journals” (Dewar, 1991, p. 75). A su vez, al reflexionar sobre la práctica pedagógica feminista señala una cuestión fundamental y que, posteriormente, será asumida por otras formas de pedagogía crítica: la incomodidad. En este sentido, Dewar señala que ser una educadora feminista no significa crear una utopía en el patriarcado, sino que, tomando las palabras de hooks (1989): “the feminist classroom is and should be a place where there is a sense of struggle” (p. 54).

No obstante, si bien es cierto que las ideas promulgadas por la pedagogía feminista han sido incorporadas en otros estudios incluyendo nociones de feminismo interseccional (p. ej., ver Azzarito, 2010), de empoderamiento femenino (p. ej., ver Lambert, 2018; Oliver et al., 2009), o de multiculturalidad (p. ej., ver Fitzpatrick, 2013a); a excepción del trabajo de Dewar, no se han encontrado más propuestas en el ámbito de la educación físico-deportiva dónde se implemente y examine la(s) pedagogía(s) feminista(s). De hecho, recientemente, Lynch y Curtner-Smith (2018), destacaron también esta ausencia de estudios implementando prácticas transformadoras basadas en principios feministas como los establecidos, por ejemplo, por bell hooks. Sin embargo, tal y como señala Kirk (2020), ha habido una tradición de personas en la academia que, a pesar de realizar prácticas críticas (o feministas), no se han autoidentificado como pedagogos o pedagogas críticas, aludiendo como posibles razones al problema que puede conllevar el hecho de posicionarse políticamente en la academia.

Teniendo en cuenta esta apreciación de Kirk, se podría esperar que algunas acciones pedagógicas feministas críticas, a pesar de ser feministas, no hayan sido identificadas como tal. No obstante, lo que sí está claro es que desde esos inicios en los años ochenta, las aproximaciones críticas a la educación físico-deportiva han sido constantes (aunque no mayoritarias) desde entonces (Fitzpatrick, 2019), y cada vez más trabajos buscan un enfoque hacia la justicia social desde los estudios centrados en la educación físico-deportiva, específicamente en la formación inicial de profesionales (Walton-Fisette et al., 2019).

Aproximaciones actuales a las pedagogías críticas en la educación físico-deportiva

Teniendo en cuenta este creciente impulso de las prácticas pedagógicas a favor de una justicia social en y desde la educación físico-deportiva, parece interesante realizar una breve aproximación a la situación actual. En este sentido, centrandolo específicamente en los estudios sobre la formación inicial de profesionales de la educación física y el deporte, en una revisión reciente, Hill et al. (2018) destacan que hay cuatro enfoques diferentes de justicia social en dichos programas: neoliberal, humanista, crítico y orientado a la acción. Según Hill et al. (2018), por un lado, los enfoques neoliberales y humanistas enseñan la justicia social como una forma de “aceptar las diferencias”, sin cuestionar críticamente la discriminación – “si más niños no practican ballet es porque no quieren”. Como tal, estos enfoques a menudo refuerzan las narrativas dominantes sobre los cuerpos y los géneros bajo el paraguas de la “aceptación”.

Los enfoques teóricos críticos, por otro lado, trabajan para descubrir las relaciones de poder y deconstruir las desigualdades dentro de las sociedades. El trabajo teórico crítico, sin embargo, ha sido criticado por algunos y algunas autoras porque, a menudo, se materializa en un ejercicio cognitivo que no aborda ninguna forma de cambio material (Fitzpatrick, 2018) y se presenta bajo preceptos utópicos (Tinning, 2002). En este sentido, por ejemplo, Tinning (2002) defiende que, en lugar de pedagogía crítica, se tendría que hablar de una “pedagogía modesta”, ya que quienes abogan por una pedagogía crítica son “often overstated, utopian, and perhaps even wrong-headed” (Tinning, 2002, p.226).

Sin embargo, esta apreciación ha sido criticada por otros autores como Kirk (2020), señalando y ejemplificando (al igual que se hará más adelante en este apartado), que las pedagogías críticas no siempre carecen de acción. De hecho, Kirk (2019), citando a Burbules (2016), indica que una pedagogía “that focuses only on the capacity for critique and not on the capacities and dispositions for positive, transformative action may leave students angry but futile” (p. 5), reconociendo que una parte esencial de una práctica crítica es el fomento de la acción.

Por último, dentro de los enfoques señalados por Hill et al. (2018), destacan los que, según las autoras, están claramente orientados a la acción, yendo así más allá de los enfoques teóricos críticos porque trabajan para erradicar las injusticias dentro de los entornos locales. Sin embargo, según Fernández-Balboa (2017), los enfoques orientados a la acción tienden a ser a-teóricos y a estar desconectados de la literatura y la teoría crítica. Por lo tanto, plantea problemas significativos ya que los programas que carecen de alineación filosófica, teórica y pedagógica están restringidos en su capacidad de enseñar sobre temas sociales (Ovens et al., 2018).

Además de las apreciaciones anteriores, existen silencios críticos dentro de los enfoques de justicia social en el entorno de los estudios universitarios en ciencias del deporte, por ejemplo, en relación con la interseccionalidad. Así, cabe destacar que, tal y como se ha visto, Dewar (1991) ya señaló la importancia de la enseñanza bajo una lente interseccional; sin embargo, casi treinta años después, la mayoría de las aproximaciones pedagógicas no abordan la intersección de los problemas sociales, sino que se enseñan de forma aislada (por ejemplo, Fernández-Balboa, 2017; Hill et al., 2018). Además, si se busca una acción crítica y transformadora dentro de la educación físico-deportiva, la justicia social debe enseñarse de manera que sea culturalmente relevante (Flory & McCaughtry, 2013; Zuest, 2022).

No obstante, muchas de las prácticas pedagógicas en busca de la justicia social omiten el contexto, centrándose en la individualidad, la diversidad y la aceptación (Hill et al., 2018). Por lo tanto, muchas pedagogías que se afirma como socialmente justas, en realidad están

enseñando aceptación²⁴ y no están dirigidas hacia una justicia, entendida en relación con los contextos sociales que regulan la vida de las personas (Hill et al., 2018). Por lo tanto, el futuro profesorado (y profesionales, en general) interesado en la enseñanza de temas sociales en educación física (McCaughey & Fletcher, 2020), no adquiere las herramientas necesarias para traducir sus críticas en prácticas pedagógicas (Flory & Walton-Fisette, 2015). Por lo tanto, a pesar de los cambios culturales, legales y en la propia academia, la promulgación de la justicia social dentro de los entornos terciarios todavía carece de prácticas teórica y culturalmente alineadas.

No obstante, tal y como se venía adelantando, es preciso reconocer los esfuerzos realizados, hasta el momento, por muchos y muchas investigadoras críticas y feministas, para trasladar su criticismo en prácticas docentes para el cambio y la transformación, a favor de la justicia social. En este sentido, con la finalidad de ofrecer una revisión actual sobre qué sabemos de la implementación de aproximaciones pedagógicas críticas, hayan sido etiquetadas o no como feministas, y con la intención explícita de no dejar en el olvido ninguna aportación y no caer así “en la vieja historia de siempre” apuntada por Oliver y Kirk (2014), se ha realizado una revisión de intervenciones que, a través de marcos de referencia críticos y feministas, se propusieran desafiar el sexismo en y desde la educación físico-deportiva.

Intervenciones para desafiar el sexismo desde el contexto físico-deportivo

Tal y como se ha señalado en este apartado, la educación físico-deportiva se considera un lugar primordial para enfrentarse a la ideología de género (Collison et al., 2017) y es que, ofrece un entorno idóneo en el que experimentar múltiples identidades (Hickey, 2008), pudiéndose ofrecer programas y actividades diversas donde se pongan en valor diferentes características personales y físicas, visibilizándolas como útiles, necesarias y posibles, sin establecer relaciones jerárquicas (Tischler & McCaughtry, 2014), un lugar con infinidad de oportunidad para *do gender* (Aartun et al., 2020; Butler, 2018). De esta manera, la educación

²⁴ Tal y como señala Espinosa et al. (2013), aceptar que existen distintas formas de ser y habitar el mundo, es una postura acomodaticia que, por consiguiente, no permite la transformación o transgresión de las normas.

física tiene un papel fundamental, demostrándose en la literatura que representa un espacio importante para el cambio (Gerdin, 2017; Monforte & Úbeda-Colomer, 2019), un lugar donde desarrollar programas efectivos a favor de la igualdad.

Así mismo, tal y como se ha visto, desde la comunidad científica existe una preocupación generalizada sobre los aspectos de sexismo que atañen a nuestras sociedades y, en concreto, la situación del alumnado en el aula de educación física (Kama, 2014; Oliver & Kirk, 2014; Tischler & McCaughtry, 2014). Por ello, hay una llamada a la inclusión del trabajo de la equidad de género en las aulas (Rauscher & Cooky, 2016; Rogers et al., 2016), para fomentar una visión crítica, que les permita identificar los sistemas opresivos que regulan sus vidas y, específicamente, en lo que concierne a los contextos físico-deportivos (Beltrán-Carillo & Devís-Devís, 2019; Cockburn & Clarke, 2002; Hickey, 2008; Martins et al., 2015; Metcalfe, 2018; Mooney & Gerdin, 2018; Walseth et al., 2017, 2018; Weaver-Hightower, 2003).

En este sentido, autoras como Azzarito et al. (2006) y Corr et al. (2019), abogan específicamente por el trabajo de estereotipos con las chicas adolescentes, señalando que es un colectivo que, particularmente, necesita herramientas para repensar lo socialmente establecido, con la finalidad de animarlas hacia una práctica cotidiana y libre de actividad física. De igual forma, otros estudios como el de Kågesten et al. (2016) o el de Watson (2018), demuestran la necesidad de trabajar de una forma más directa la masculinidad, con el fin de alcanzar lo que Anderson (2009) denomina masculinidades inclusivas, una nueva forma de relacionarse donde las múltiples masculinidades puedan coexistir de una forma horizontal y no estratificada.

No obstante, las revisiones bibliográficas existentes acerca del contexto físico-deportivo y la problemática del género, se han centrado fundamentalmente en estudios relacionados con las barreras y facilitadores de actividad física para adolescentes (Beltrán-Carillo & Devís-Devís, 2019; Cockburn & Clarke, 2002; Hickey, 2008; Martins et al., 2015; Metcalfe, 2018; Mooney & Gerdin, 2018; Walseth et al., 2017, 2018; Weaver-Hightower, 2003) y en programas que promueven el incremento de actividad física en chicas (Martins et al., 2015; Rees et al., 2006). Sin embargo, este tipo de intervenciones que solamente se proponen aumentar los niveles de práctica física, olvidan completamente que el problema no está en las niñas, sino

en los regímenes androcéntricos que regulan sus cuerpos e identidades (Allison et al., 2017; Biddle et al., 2014; Camacho-Miñano et al., 2011); y, por consiguiente, terminan por reproducir “la misma historia de siempre” (Kirk & Oliver, 2014, p. 7).

Por ello, se detecta la necesidad de realizar una revisión de programas e intervenciones que se propongan, de forma específica y directa, desafiar el sexismo. Es decir, que tengan una intención clara de desestabilizar, remover y transformar la cultura dominante en el contexto físico-deportiva, una cultura capacitista, racista, sexista y heteropatriarcal. Por este motivo, los artículos incluidos en esta revisión están fundamentados en marcos teóricos feministas, críticos o activistas y, además, basan sus intervenciones en aproximaciones pedagógicas que pretenden criticar y transformar las normas de género; es decir, pedagogías críticas, feministas, *embodied*, democráticas o *queer*.

Por lo tanto, aquellas intervenciones que a pesar de situarse, a priori, en un posicionamiento feminista o crítico, pretendan únicamente, por ejemplo, incrementar los niveles de actividad física de las niñas, sin demostrar la intención de cuestionarse las razones por las cuales son ellas quienes menos actividad física practican o, más importante todavía, sin hacer a las niñas conscientes de las barreras que limitan su práctica, no han sido incluidas. Es decir, que las únicas intervenciones seleccionadas han sido aquellas cuyo “background, underlying philosophies, and funding structures” (Landi et al., 2016, p. 409) están claramente alineados con el feminismo y el objetivo explícito de desafiar el machismo y el sexismo.

Sin embargo, a pesar de tener un marco teórico claramente basado en teorías feministas y críticas, no todas las intervenciones cumplen con los criterios de inclusión. Por ejemplo, los artículos seleccionados deben presentar los resultados y las discusiones en relación con el género y el sexismo de forma directa, no como una consecuencia casual del proceso de investigación (como sucede, por ejemplo, en Chiva-Bartoll et al., 2021). Además, cabe destacar que se ha incluido cualquier intervención (entendiéndola desde un punto de vista amplio, que va desde una actividad específica hasta un programa completo que dure años; es decir, cualquier acción que implique práctica pedagógica) realizada tanto con adolescentes como con profesorado de educación física, o futuros y futuras profesionales de la educación

física y el deporte, en cualquier contexto de educación físico-deportiva, ya sea formal (por ejemplo, clase de educación) o no formal (por ejemplo, actividad extracurricular).

Con la intención de ofrecer una aproximación comprensible y accesible de cómo son estas intervenciones y cuáles son sus elementos vertebradores, se ha recurrido a utilizar el aforismo de McLuhan “el medio es el mensaje” (Postman & Weingartner, 1971, p. 15), recuperando así la idea propuesta por el pedagogo crítico Dewey que “*we learn what we do*”, y recurriendo al libro que tanto marcó los inicios de la pedagogía crítica en la educación física *Teaching as a subversive activity* (Postman & Weingartner, 1971). Por ende, esta revisión de intervenciones se propone revisar qué hace el alumnado en estas prácticas pedagógicas críticas y feministas y, por lo tanto, qué es lo que aprenden. En este sentido, se han identificado tres temas vertebradores: 1) Alumnado como centro de la práctica, 2) Experimentación de nuevas posibilidades, 3) Desafío de las relaciones de poder.

No obstante, es preciso señalar que estos temas no deben considerarse como unidades independientes, ya que todos ellos están, hasta cierto punto, relacionados entre sí. Teniendo esto en cuenta, se podría decir que todas las intervenciones están centradas en el alumnado, lo que permite a los y las estudiantes experimentar nuevas posibilidades de movimiento y pensamiento que, a su vez, ayudan a desafiar las relaciones de poder.

Alumnado como centro de práctica.

El conjunto de las intervenciones tiene este elemento en común: están centradas en el alumnado. En este sentido, todas envían el mensaje de que, para ser relevantes en términos de justicia social e igualdad de género, es importante que el alumnado sienta que tiene voz, y que esa voz necesita ser hablada, reconocida y escuchada. Así, no solo las voces que, generalmente, tienen el poder de hablar (como la del profesorado entendido como figura de autoridad en la que se debe confiar y valorar; o la de aquel estudiantado con capital y poder en clase) tienen importancia, sino todas ellas.

Así, siguiendo la idea de Postman y Weingartner (1971), si el alumnado aprende lo que hace, entonces, al crear espacios seguros, el estudiantado aprende no solo a hablar y exponer sus

sentimientos y pensamientos, sino también a escucharse mutuamente y a respetar otras voces. Sin embargo, las formas en que el alumnado está en el centro y sus voces son escuchadas, difieren de una intervención a otra. En este sentido, se han agrupado las intervenciones en dos subtemas, dependiendo de si las voces y necesidades del alumnado son respondidas o no, dándoles agencia y "autoridad" para transformar sus realidades.

Las voces del alumnado son escuchadas y respondidas.

En este subgrupo de intervenciones se pueden encontrar todas aquellas propuestas basadas en un enfoque activista (*activist approach*), cuya implementación está fundamentada en cuatro elementos críticos: una práctica pedagógica basada en el alumnado, la creación de espacios para que el alumnado pueda examinar críticamente su *embodiment*, una educación basada en la investigación y la acción, y la escucha y respuesta sostenida en el tiempo (Kirk & Oliver, 2014; Oliver & Kirk, 2014). Junto con otros, estos elementos permiten al alumnado participante no solo nombrar y criticar las barreras para su participación y disfrute en las actividades físicas, sino también buscar su transformación. Para ello, las intervenciones guiadas por el enfoque activista incluyen la negociación y coproducción del currículo con el estudiantado (Enright & O’Sullivan, 2010; Lamb et al., 2018; Luguetti et al., 2019; Martinen et al., 2020; Simon et al., 2020; Walseth et al., 2018).

Estas intervenciones centradas en el alumnado, combinadas con la escucha activa por parte del profesorado o persona al cargo de la actividad (por ejemplo, entrenadores o entrenadoras), permiten un cambio en las relaciones de poder, lo que significa que la verdad no solo no es única, sino que quien la tiene no es exclusivamente el profesorado. En otras palabras, este enfoque permite enviar el mensaje de que las ideas propias son importantes, que los sentimientos son relevantes y que la crítica activa por parte del alumnado es deseable. Por ejemplo, en el programa REACH, las niñas de entornos desfavorecidos son vistas como “cultivators and co-creators of knowledge on their own experiences with PA” (Simon et al., 2020, p. 5), lo que no solo las empodera, sino que también les envía del mensaje de que ellas tienen voz y presencia, que ellas no son el problema que debe ser arreglado (tal y como otros programas con un enfoque *healthist* puede sugerir).

Asimismo, es interesante señalar cómo, con el objetivo de responder a sus voces, todas estas intervenciones empiezan “not from what the teacher thinks is necessary, but from where the young people are individually and collectively” (Kirk, 2019, p. 10). Es decir, que siguiendo con la idea freireana del diálogo, estas propuestas ponen al alumnado en el centro incluso desde antes de ser diseñadas, poniendo en práctica ideas democráticas desde el inicio. Además, ponen de manifiesto cómo se puede aplicar de forma práctica el cuidado, al situar al alumnado y sus intereses en el centro.

Dentro de esta idea de la negociación del currículum, se han identificado otras dos intervenciones (Guadalupe & Curtner-Smith, 2019, 2020); no obstante, ninguna de las dos están basadas en el Enfoque Activista. En estos casos, se creó un ambiente democrático para brindar al alumnado oportunidades de tomar decisiones, tener voz y compartir el poder con el profesorado. Sin embargo, a pesar de que los chicos y chicas con menos capital motriz mostraron empoderamiento, el medio utilizado no fue suficiente en términos de reconocer el poder y las normas imperantes en el contexto, ni las construcciones y valores de género que limitan sus vidas.

Por lo tanto, el mensaje de ambos grupos de intervenciones (los que se basan en el Enfoque Activista y los que no) no es exactamente el mismo: mientras que todos envían el mensaje de que todo el alumnado tiene capacidad de actuar y relevancia y puede ser agente de cambio, el primer grupo también envía el mensaje de que, para ser agentes activos de cambio, es importante ser conscientes de los sistemas de opresión que operan en sus vidas.

Todas las voces son escuchadas.

En este subgrupo, se encuentran las intervenciones que, a pesar de estar centradas en el alumnado, no les permiten tener poder decisonal, por ejemplo, en términos de qué hacer (a diferencia de lo que ocurría anteriormente, donde el currículum es co-construido entre el profesorado y el alumnado). La principal razón que justifica esta falta de poder decisonal es que todas estas intervenciones se usa un contenido específico que pretende desafiar el *status quo* del género de una forma concreta. Así, por ejemplo, están las intervenciones que se basan en el uso (de diferente manera) del baile Devís-Devís et al. (2018), Garrett & Wrench (2018),

and Pereira-García et al. (2021); o el caso de Sánchez-Hernández et al. (2018, 2020) que lo hicieron con el fútbol, aprovechando la carga de género que tiene en la cultura española (contexto en el que se llevó a cabo la propuesta). A mayores, están aquellas intervenciones que pretenden desafiar el sexismo y las asunciones preconcebidas a través de estrategias discursivas que no incluyen actividad física (Lynch & Curtner-Smith, 2018; Philpot et al., 2021; Pringle, 2008).

En este sentido, es interesante señalar cómo algunas de estas intervenciones, ponen en práctica las *Pedagogies of Discomfort*, descritas por Philpot et al. (2019) como una forma de focalizarse en el “embodiment and the way embodied experiences enable students to confront their beliefs and values” (p. 5). Esta idea, es explorada por Devís-Devís et al. (2018), Pereira-García et al. (2021) y Shelley & McCuaig (2018), al pedir al alumnado no solo que bailara (como en el caso de las dos primeras intervenciones), sino también que actuaran de acuerdo a roles de género diferentes al suyo.

Así, a través de diferentes estrategias, implicando o no la práctica de actividad física, todas estas intervenciones permiten la reflexión crítica del alumnado a través de debates, creando espacios seguros para todo el alumnado, y asegurando que todas las voces fueran escuchadas. Este elemento no solo empodera al alumnado situado en los márgenes, sino que también fomenta la toma de conciencia en términos de las relaciones de poder que regulan sus vidas, incluyendo el patriarcado y el racismo. Además, estas intervenciones ponen de manifiesto que el hecho de escuchar las voces generalmente silenciadas, implica un compromiso explícito de todo el alumnado en la reflexión sobre los discursos dominantes y su “desnormalización”, un aspecto que se refleja en muchos artículos.

Por ejemplo, en Sánchez Hernández et al. (2020), se reflexiona cómo muchos chicos cambiaron sus visiones sobre las chicas y el fútbol como resultado de la incorporación de actividades de análisis crítico en el aula. En este sentido, esta aproximación se relaciona con la importancia de esa idea de la pedagogía del amor y la empatía, poniendo de manifiesto que el hecho de escuchar nuevas voces, ayuda a movilizar solidaridad y empatía hacia las identidades oprimidas (Devís-Devís et al., 2018; Pereira-García et al. 2021; Philpot et al.,

2021; Pringle, 2008). Un buen ejemplo de la importancia de esta empatía, se encuentra en Sánchez et al. (2018, p. 8), cuando se señala que:

Jesus had been very critical of girls prior to the intervention, suggesting that he had not ‘... cared what happens to the girls on my team...They [girls] turn around when you pass to them, they don’t want to play and that’ll not change ...’ (boy, Jesus, IWS3). However, afterwards, he admitted that: (...) They [girls] want to play, they [girls] want to contribute to the team...Girls have given us a lesson about another way to play.

En este fragmento se pone de manifiesto algo esencial, y es el poder de la escucha, transformada en empatía, de cara al cambio y la equidad. En este sentido, las autoras identifican como Jesús pasa de leer la falta de implicación de las chicas en el fútbol como un problema intrínseco de ellas, para dar paso a una comprensión más crítica y feminista, viendo que ellas sí quieren jugar pero que, quizás, el entorno previo no era el adecuado. Esta transformación, lograda en un entorno mixto y diverso de compartir espacios, se repite en el resto de artículos, demostrando así el gran impacto que tiene la escucha activa en la vida de las personas.

Experimentación de nuevas posibilidades.

Algo que todas las intervenciones tienen en común es que distan mucho del modelo tradicional de educación y, por lo tanto, permiten al alumnado experimentar nuevas posibilidades de aprendizaje y pensamiento, nuevas formas de ver el contexto físico-deportivo, así como de relacionarse con él y con otras personas. Sin embargo, esas nuevas posibilidades son *embodied* por el estudiantado de diferentes maneras. En este sentido, mientras que hay intervenciones que utilizan debates críticos en torno a cuestiones de género y poder, hay otras que utilizan la actividad física en sí para brindar nuevas posibilidades, y hay otras que combinan ambas: la discusión crítica en torno al sexismo y la actividad física. En este sentido, el medio utilizado, y el mensaje enviado, es bastante diferente.

Experiencias a través del debate crítico.

Hay cinco intervenciones que se basan en las estrategias discursivas, utilizándolas como un medio que permite involucrar al alumnado en el pensamiento crítico con el objetivo de aumentar su autoconciencia de cómo el sexismo y las narrativas heteronormativas dan forma a su vida. Como se ha descrito antes, vale la pena señalar que esas discusiones críticas se enmarcan en un espacio participativo y no jerárquico, donde el poder es compartido y donde el profesorado no busca tener la “la solución correcta”, ni siquiera la solución en sí. Este enfoque centrado en el alumnado, aquí, se presenta como una posibilidad para que los y las estudiantes experimenten nuevas formas de aprendizaje y enseñanza, algo a lo que podrían no estar acostumbrados debido a que la pedagogía tradicional más común en entornos educativos es aquella donde el alumnado:

sit and listen to the teacher (...) they are required to believe in authorities, or at last pretend to such belief when they take tests (...) they are required to remember. They are almost never required to make observations, formulate definitions, or perform any intellectual operations that go beyond repeating what someone else says is true. (Postman & Weingartner, 1971, p. 20)

En este sentido, dos estudios utilizaron historias escritas, denominadas como cuento ficticio en Devís-Devís et al. (2018) o como historia colectiva en Pringle (2008). En cualquier caso, se utilizan como herramientas pedagógicas críticas. A pesar de que estas historias fueron creadas de manera diferente, su objetivo es el mismo: “to give voice to those silenced or marginalised by dominant cultural narratives and help promote transformative possibilities through allowing these individuals to develop a sense of community or collective identity” (Pringle, 2008, p. 216). En el caso específico de la propuesta de Devís-Devís et al. (2018), la historia se construyó en torno a temas trans, mientras que en Pringle (2008), fue en torno a masculinidades en el rugby.

De esta manera, aquí se ve claramente la puesta en práctica de una de las muchas estrategias que proponía Dewar (1991) a la hora de asegurar la representatividad de voces en el aula; siendo un ejemplo claro, pues, de una práctica feminista que, además, incluye una mirada

interseccional y crítica. De esta manera, las historias escritas permiten fomentar un debate sobre las desigualdades teniendo presente las voces de personas que, quizás, no están presentes en el aula.

En el caso de la intervención “GIRL” presentada en Marttinen et al. (2020), esas discusiones críticas se construyen en torno a las preocupaciones con respecto a los cuerpos de las niñas. Para hacer esto, las entrenadoras crearon un entorno basado en el cuidado donde las niñas pudieran nombrar y criticar los mensajes culturalmente negativos que recibían alrededor de sus cuerpos a través de debates críticos, en este caso, fueron facilitados utilizando vídeos o análisis de revistas. Sin embargo, en este caso concreto, el estudio indica que las entrenadoras fallaron en algún momento en relación con poner a las estudiantes en el centro, ya que “in their eagerness to empower the girls, the coaches told the girls what they should do” (Marttinen et al., 2020, p. 595). Por lo tanto, a pesar de enmarcar la intervención bajo un Enfoque Activista, esas niñas no aprendieron a negociar sus propias barreras.

En este sentido, queda patente esa necesidad constante de la autorreflexión como docente (facilitadora o entrenador) en una intervención de estas características, así como la importancia de aprender a compartir el poder y no asumir el rol de autoridad, puesto que el objetivo último no está en que las alumnas (en este caso) hagan algo concreto, sino en que puedan pensar(se) y decidir sus propias decisiones y futuros. Por lo tanto, es fundamental asumir un rol facilitador, tal y como ya se señalaba anteriormente al hablar de las claves de la pedagogía feminista; así como incorporar una práctica autorreflexiva constante que ayude a no caer en la errónea idea de que un o una pedagoga crítica termina alienando a sus estudiantes (Kirk, 2019).

Finalmente, en las intervenciones presentadas en Lynch y Curtner-Smith (2018) y en Philpot et al. (2021), no es fácil identificar los medios utilizados y describirlos con gran detalle, ya que se refieren a un programa concreto de PETE²⁵ de cuatro años (desde el punto de vista de

²⁵ Siglas para identificar “Physical Education Teacher Education”, cuyo equivalente al contexto español sería CCAFYD.

profesorado de los Estados Unidos y estudiantes de Nueva Zelanda, respectivamente). Sin embargo, algo que destaca de ambos artículos es el uso constante de estrategias dialógicas en el aula, con el objetivo específico de proporcionar a los y las “students an opportunity to raise their critical consciousness” (Lynch & Curtner-Smith, 2018, p. 8). Para lograrlo, los y las docentes utilizan la lectura de artículos relevantes en torno a temas de poder, el debate de casos críticos o el diario reflexivo. Del caso específico del programa de Nueva Zelanda, hay una declaración que podría servir como ejemplo de lo que hace el alumnado en esas clases y, a su vez, lo que aprende:

Tashi described the course as the place where she learned ‘all the hegemonic stuff...At the time, we couldn’t define it as being a hegemonic process but after talking about it ...that was the beginning of us opening our eyes to the wider issues in PE’. (Philpot et al., 2021, p. 450)

En conclusión, se podría decir que todas estas intervenciones requieren que el alumnado piense de una manera crítica, reflexiva y nueva, fuera de los marcos normativos y tradicionales. Para ello, las intervenciones se focalizan en ofrecer esas nuevas oportunidades, es decir, que el profesorado le facilita las herramientas y marcos de referencia adecuados para poder desafiar los discursos hegemónicos que dan forma a sus vidas y, de esta manera, comenzar a tomar conciencia – *opening our eyes*; siendo esta, sin duda, la base para construir un mundo más inclusivo y democrático.

Experiencias a través de la actividad física.

La mayoría de las intervenciones se basan en la actividad física como uno de los medios a través de los cuales el alumnado podría, deseablemente, *embody* nuevas sensaciones, emociones y *(dis)pleasures* con su cuerpo en movimiento. Sin embargo, las formas y los objetivos de cómo se utiliza esta pedagogía *embodied*, varían. Por ejemplo, en el caso de Guadalupe y Curtner-Smith (2019), la actividad física se utilizó, pero no bajo una “planificación reflexiva sobre el género”. En este sentido, a pesar de que las voces del alumnado fueron escuchadas y respondidas, las clases terminaron reproduciendo un modelo

tradicional de multi-actividades basadas, principalmente, en el fútbol o el hockey. Este aspecto, tomando las palabras de la autora y el autor:

Limited the opportunity (...) to improve the lot of those ‘non-masculine’ boys who were less inclined to participate in traditional physical education, less skilled, less aggressive, less interested in competitive sport, and appeared to dislike and be less equipped to engage in physical contact involved in the sports selected when compared to ‘masculine’ boys. (Guadalupe & Curtner-Smith, 2019, p. 115)

De esta manera, a pesar de que el alumnado fue quien decidió y construyó el currículum, los alumnos que tradicionalmente estaban marginalizados terminaron por seguir estándolo, puesto que las voces que prevalecieron en el aula, en vista de los resultados, fueron las de aquellos chicos con mayor capital social y físico. Por lo tanto, tal y como avanzaba hooks (1994), no se trata simplemente de fomentar la escucha de todo el alumnado, sino de valorar *genuina y verdaderamente* todas las voces. Y, en este caso, si se pretendía desafiar al carácter hegemónico del aula de educación física, quizás las estrategias empleadas no fueron las más acertadas.

Sin embargo, hay otras intervenciones que sí utilizaron la actividad física poniendo el foco, específicamente, en la exploración de nuevos movimientos y nuevas posibilidades para experimentar el cuerpo, de tal manera que permitieran desafiar los estereotipos de género y las normas sociales con respecto a los cuerpos en movimiento. De esta manera, tres de las intervenciones utilizaron la danza debido a su conocido potencial para “explicitly addressing sexist and homophobic norms of bodily practice and stereotypical constructions of masculine and feminine movement” (Gard, 2001, p. 221). Por un lado, en Devís-Devís et al. (2018) y en Pereira-García et al. (2021), el tango *queer* fue empleado de forma *embodied*, entendiendo que “bodies are a means of making meanings, and students can get a more complex understanding of genders and sexualities” (Pereira-García et al., 2021, p. 100).

Por otro lado, Garrett and Wrench (2018), utilizaron también el baile, específicamente el hip hop. En este caso, la maestra utilizó múltiples estrategias para que sus alumnos se

aproximaran a la danza. Por ejemplo, tratando de conectar el baile con referentes culturalmente relevantes para ellos, usando aplicaciones móviles, o incluso recurriendo a modelos. Todo ello le permitió “take them outside forms of movement identified and associated with traditional forms of masculinity” (Garrett & Wrench, 2018, p. 110). Así, poniendo al alumnado en el centro, y recurriendo al cuidado, tal y como señalaron Garrett y Wrench (2018) los estudiantes terminaron por *embody* nuevas formas de masculinidad.

Finalmente, en la intervención presentada por Lambert (2018), la cual se focaliza en un campamento de extinción de incendios para niñas y chicas, la siguiente frase de la autora puede servir claramente para ejemplificar tanto el medio como el mensaje que esta intervención puso en marcha:

These 39 young women and their stories disrupt the usual movement narratives that underestimate young female bodies because their bodies have been opened to the sting, pain, pleasure, rush and thrills of movement by extremes of heat, stress, vigour, complexity, and belonging. (Lambert, 2018, p. 733)

A partir de este ejemplo, se puede comprender la idea de que estas cuatro últimas intervenciones no solo envían el mensaje de que el cuerpo y la mente son indivisibles, sino también que todos los cuerpos pueden moverse y disfrutar del movimiento, a pesar de sus habilidades y formas, su género o incluso el orden social. Además, ampliar las posibilidades para las prácticas en la educación física (y otros contextos deportivos), es también un signo que demuestra el hecho de reconocer y dar un espacio importante a todas las actividades y deportes, legitimando así múltiples prácticas, cuerpos y habilidades, tratando de desafiar la visión hegemónica y heteronormativa del deporte.

Experiencias a través del debate crítico y la actividad física.

En ese último subgrupo se encuentran todas las intervenciones basadas en Enfoques Activistas (Enright & O’Sullivan, 2010; Lamb et al., 2018; Luguetti et al., 2019; Simon et al., 2020; Walseth et al., 2018), así como la intervención publicada en Sánchez-Hernández et al. (2018, 2020). Todas ellas tienen en común no solo el hecho de que están interesadas en la

reflexión y toma de conciencia con respecto a las desigualdades de género y las estructuras de poder, sino también en la “fisicalidad” del alumnado, sus cuerpos en movimiento, y en ese sentimiento de estar en movimiento. Sentimiento que Karen Lambert describe de forma tan poética en el siguiente poema:

bodily sensations, emotions, feelings, thoughts, memories
lingering on/in your body
returning to that space when
you recall this or that time when
you were ‘in’ the movement moment
in the game, backyard or bush,
at the park, gym or playground,
on the track, wave or bike when you were
bodily sensations, petrified, thrilled, exhilarated, buzzing.
(Lambert, 2020, p. 155)

Tal y como se ha señalado anteriormente, mientras que uno de los elementos críticos del primer grupo de intervenciones es escuchar y responder a las voces del alumnado, en la otra intervención no se añade esa respuesta. La razón principal por la cual en la intervención de Sánchez-Hernández et al. (2018, 2020) no hay poder decisonal en relación al contenido, estriba, como se ha indicado, en la elección concreta de un contenido, de forma pensada y cuidadosa, el fútbol. En este caso, se quiere usar el fútbol por su fuerte carga masculinizada, “to address, head on, the gender relations that young people experience in out- of-school sporting contexts, as well as in their PE” (Sánchez-Hernández et al., 2018, p. 813); algo que está relacionado con otro ejemplo expuesto por Luguetti et al. (2019).

En el caso de la reflexión expuesta por Luguetti et al. (2019), es necesario señalar que esta intervención se basa en la implementación de un Enfoque Activista para enseñar al futuro profesorado de educación física cómo implementar el modelo. Esta aproximación es muy relevante ya que es de las únicas que ofrece a los y las futuras profesionales de la educación física, la oportunidad de aprender no solo desde un punto de vista teórico, sino también

práctico (praxis), *embodying* la pedagogía crítica. Esta manera de trabajar, iniciada por Kim Oliver (Oliver & Oesterreich, 2013), pone de manifiesto las posibilidades de implementar la teoría crítica en la práctica.

Volviendo al caso de la utilización del fútbol, en este caso bajo el prisma del Enfoque Activista, Carla Luguetti reflexiona cómo, debido a las relaciones y situaciones de desigualdad que originaba el fútbol (soccer, en su caso), decidió aprovechar la oportunidad para animar tanto a los y las adolescentes de la intervención, como al profesorado en formación que estaba participando, a nombrar, criticar y negociar las desigualdades específicas en relación al género que se estaban produciendo.

Este punto es muy importante, ya que, tomando de nuevo el aforismo inicial, ¿cuál sería el mensaje si se decide no incluir el fútbol, por ejemplo? Sánchez-Hernández et al. (2020) señalan que, por omisión, los roles hegemónicos continúan perpetuándose; ya que, tal y como señalan Luguetti et al. (2019): “I’m not saying that we cannot play soccer. We need to think about the way that we teach...” (p. 638). Así, estas intervenciones sugieren que el profesorado de educación física puede beneficiarse de las relaciones de poder inequitativas que se (re)producen en algunos deportes tradicionalmente dominados por hombres, con el fin de enviar al alumnado el mensaje de la necesidad de pensar críticamente los entornos, las construcciones, y los deportes, en relación con el género, sus significados y consecuencias.

El resto de las intervenciones agrupadas en este subapartado, son todas ejemplos de Enfoques Activistas. El hecho de que este enfoque se base en la educación basada en la investigación-acción, no solo reconoce el papel activo que el alumnado que, en enfoques más tradicionales, suelen estar en los márgenes, como las niñas (Enright & O’Sullivan, 2010; Lamb et al., 2018; Simon et al., 2020; Walseth et al., 2018) o jóvenes de grupos vulnerados (Enright & O’Sullivan, 2010; Lamb et al., 2018; Simon et al., 2020; Walseth et al., 2018) puede tener. Sino que, además, este elemento también permite al alumnado (o jóvenes en un contexto extracurricular), ser crítico con su *habitus* y con el campo (tomando los conceptos de Bourdieu), lo que, a su vez, permite una práctica de actividad física (y una sociedad) más inclusiva y democrática.

Además de estos elementos, teniendo en cuenta la forma en que se diseñan las unidades didácticas o sesiones, se puede entender que este enfoque permite ampliar las nociones de lo que es (o debería ser) la educación física. El Enfoque Activista propone que las unidades estén basadas en temáticas (por ejemplo, trabajo en equipo y cooperación), en lugar de en contenidos deportivos, lo que permite ampliar no solo las nociones de actividad física del alumnado, sino que también les envía el mensaje de que estar físicamente activo o activa es más que solo jugar al baloncesto (por ejemplo). Se trata, pues, de valorar el movimiento, disfrutar del movimiento, sentir el empoderamiento; lo que, a su vez, permite que puedan involucrarse de manera más equitativa en la educación física, la actividad física y los deportes.

Desafío de las relaciones de poder.

Con el fin de desestabilizar el sexismo, todas las intervenciones buscaron, en mayor o menor medida, desafiar las relaciones desiguales de género en los diferentes contextos en los que se desarrollaron (clase de educación física, actividad extraescolar o formación de profesorado de educación física). Algo que es seguro es que, para cambiar las dinámicas de poder e igualar los roles, el poder debe ser reorganizado y repartido. En el contexto deportivo, el grupo que pierde poder es, por supuesto, el representado por aquellos chicos que *embody* formas hegemónicas de masculinidad y, por lo tanto, son altamente hábiles (de acuerdo a la concepción de habilidad que predomina en el campo), es decir, con capital físico. En este sentido, el mensaje que mandan todas estas intervenciones da lugar a diferentes reacciones, en función de la posición de poder de cada estudiante.

Resistencias al cambio.

Todas las intervenciones en las que participan estudiantes varones (chicos, adolescentes o profesores en formación), tienen algo en común: no logran desafiar efectivamente la masculinidad hegemónica en algunos chicos, específicamente, en aquellos que tienen más capital y que ocupan la posición más alta en la jerarquía social. Por ejemplo, en Devís-Devís et al. (2018) y en Pereira-García et al. (2021), hubo estudiantes a los que se les pidió que realizaran un tango *queer* (cambiando sus roles de género). Las autoras y autores afirmaron

que algunos estudiantes no performaron otras identidades, mientras que otros usaban bromas y burlas para perpetuar estereotipos, lo que podría entenderse como una estrategia de resistencia. No obstante, cabe recordar que ambas intervenciones se basaban únicamente en la actividad física, es decir, que no incluían ningún tipo de discusión o debate crítico con el estudiantado en torno a cuestiones de género.

Otro ejemplo de resistencia masculina se puede encontrar en Sánchez et al. (2018), donde el cambio en el enfoque pedagógico utilizado para enseñar fútbol fue visto como inútil por parte de algunos chicos hábiles, ya que su habilidad motriz (la cual había sido altamente valorada bajo enfoques pedagógicos tradicionales), pasó a estar en un segundo plano. Por su parte, Guadalupe y Curtner-Smith (2019), concluyeron que “hegemonic masculinity was *partially* [énfasis añadido] negated by the negotiation process” (p. 122). En este caso, a pesar de que los chicos menos hábiles motrizmente parecieron estar un poco más empoderados tras experimentar una intervención de negociación del currículum, la mayoría de los chicos más hábiles no parecían haber hecho un gran cambio a favor de un entorno más equitativo.

Estos hallazgos demuestran un problema importante en el medio que se utiliza en todas estas intervenciones, ya que no logra desafiar las formas hegemónicas de masculinidad. La necesidad de poner en práctica enfoques pedagógicos a favor de trabajar directamente las masculinidades es muy preocupante, puesto fue reconocida hace veinte años por Kirk (2000b) y, más recientemente, por Kågesten et al. (2016) and Watson (2018). Sin embargo, es importante tener en cuenta lo que ha sido reconocido por Philpot et al. (2021): es imposible cambiar los valores, creencias y prácticas de todo el alumnado (o, en el caso referido por los autores, de todos los profesionales de la educación física en formación), porque cada uno tiene sus propias biografías, vivencias y experiencias.

Cabe recordar que el hecho de la necesidad de reconocer las propias biografías ya fue apuntado por teóricas feministas, en relación con las prácticas pedagógicas feministas. Y, tras estos resultados, parece que es un elemento muy importante a tener en cuenta. No obstante, las pedagogías críticas y feministas pueden ofrecer a las personas “the ‘tools’, that is, the insight, and perspective, needed to kick at their own habitus” (Philpot et al., 2021, p.

456). Por lo tanto, a pesar de que cambiar y transformar a todo el alumnado participante en una intervención de estas características sí que es una visión utópica, es preciso tener en mente que, a través de estas prácticas liberadoras, por lo menos, el alumnado tiene a su alcance las herramientas necesarias para el cambio.

Empoderamiento a través del cambio.

La otra cara de la moneda, no obstante, muestra que todas estas intervenciones tienen el potencial de empoderar a las niñas y los niños menos hábiles (en términos tradicionales de habilidad), dándoles el espacio que generalmente no tienen en los contextos físico-deportivos, así como la oportunidad no solo de tener una voz, sino también de “experience embodied self-knowledge, self-awareness, and awareness of the relationships of embodied self to others” (Kirk, 2019, p. 10) y, al hacerlo, poder cuestionar los discursos que se dan por sentado y que limitan sus experiencias físicas lo que, por supuesto, significa limitar su desarrollo personal y holístico.

Es decir, que todas estas experiencias representan, en palabras de hooks (2003b), una pedagogía de la esperanza y la posibilidad. A su vez, a pesar de las resistencias ofrecidas por algunos chicos, estas investigaciones también han puesto de manifiesto que a través de una pedagogía democrática que promueve “thinking about equity and social justice, questioning power structures in the classroom which reproduce hegemonic relations in society, and seeking social change” (Lorente-Catalán & Kirk, 2014, p. 106), algunos estudiantes también demuestran haber tomado conciencias de esas estructuras sociales. Y, con esa toma de conciencia, conjugándola con empatía, algunos chicos que en un principio podían mostrar resistencias, terminan cambiando.

Por lo tanto, sin ser “modestas”, todas estas intervenciones demuestran el potencial y las posibilidades de las pedagogías críticas y feministas, no como una receta o una fórmula mágica que garantice el éxito, tampoco como un cambio radical y global, sino como un ejemplo de “pequeñas victorias” (Weick, 1984), en diferentes contextos y momentos. Y es precisamente a partir de estas “pequeñas victorias”, que la transformación es posible. Porque, tal y como señala Ahmed (2017), el feminismo se trata justamente de eso, de inducir

movimientos – “a small wave (...) here, there, each movement making another possible, another ripple, outward, reaching” (Ahmed, 2017, p.3).

CAPÍTULO II: ASPECTOS METODOLÓGICOS

Introducción al capítulo

En este capítulo, en primer lugar, se hará una breve introducción a los métodos mixtos debido a que constituyen el marco metodológico del presente trabajo. En esta introducción, se tratará de poner en relieve los debates y aproximaciones conceptuales que hay alrededor de los métodos mixtos. Además, también se presentarán aspectos clave de la metodología cualitativa y cuantitativa, haciendo hincapié en la etnografía y el estudio de caso, debido a la relevancia que tienen en esta tesis. Asimismo, se introducirán brevemente los diferentes tipos de análisis tanto cualitativos como cuantitativos, centrando la atención en el análisis temático reflexivo, debido a que ha guiado el proceso analítico de la mayor parte de esta investigación.

En segundo lugar, se presentará el paradigma y el diseño de investigación, especificando todas las cuestiones referidas a los distintos estudios que forman parte del proyecto. En este sentido, además de una visión global de la tesis, también se expondrán pormenorizadamente los aspectos metodológicos del Estudio Diagnóstico, el Estudio de Caso 1 y el Estudio de Caso 2. Asimismo, se expondrá el proceso de desarrollo mediante el cual se elaboró la propuesta de intervención *Deportigualízate*.

Finalmente, se expondrán los criterios de confiabilidad de la investigación. En este sentido, se adoptarán criterios de credibilidad y calidad propios de la investigación cualitativa, así como relacionados con el paradigma de investigación en el que se sitúa la presente tesis: el paradigma transformativo y feminista.

Los métodos mixtos

Debates about singular or universal truths or approaches to viewing the world (Socrates, Plato), versus multiple or relative truths (the Sophists such as Protagoras and Gorgias), versus balances or mixtures of the extremes (Aristotle's "golden mean" or principle of balance, moderate skepticism, Cicero, Sextus Empiricus), go back, at least, to ancient Western philosophy, and the spirit of these debates lives today in the different views of the three major approaches to social research (Johnson et al., 2007, p.113)

Con esta cita de Johnson y colaboradores, se pueden elucidar los debates que ha habido, y sigue habiendo, alrededor de los tres grandes paradigmas de investigación: cuantitativo (QUAN), cualitativo (QUAL) y los métodos mixtos. Hay quienes defienden férreamente la investigación cuantitativa, mientras que otras personas lo hacen a favor de la cualitativa; no obstante, autores relevantes en el ámbito de la investigación social y educativa como Stake (2007) señalan que la distinción entre ambos métodos es más bien una cuestión de énfasis, puesto que:

En cualquier estudio etnográfico, naturalista, hermenéutico u holístico, (...) son importantes el lenguaje natural con que se describe y la interpretación del investigador. Y, en cualquier estudio estadístico o experimento controlado, (...) la enumeración y el reconocimiento de la diferencia en la cantidad ocupan un lugar destacado. (Stake, 2007, p. 41-42)

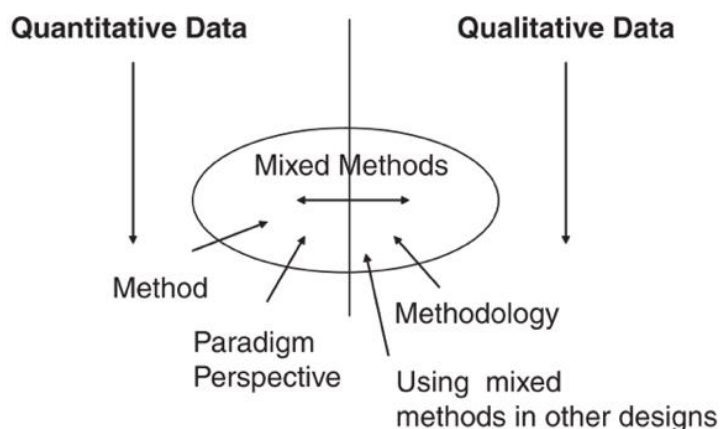
Además, Lincoln (2010) añade que a pesar de que ambas formas de conocimiento son necesarias y útiles, permitiendo crear una política social y educativa más justa y eficiente, "proponents rarely talk to each other to see where there are useful linkages, or enlightening junctures" (Lincoln, 2010, p. 6). En la misma línea, Denzin (2010a), hace un llamamiento a establecer un nuevo diálogo entre paradigmas, lo que supondría ensalzar metodologías transgresoras y emergente, estableciendo así uniones entre paradigmas, sexualidad, género y etnicidad.

Quizás sea por todo ello que los métodos mixtos están tomando una gran relevancia en numerosos tipos de estudios (Walsh & Koelsch, 2012), incluidos en investigaciones del área de las ciencias del deporte (Anguera et al., 2017; Vors & Bourcier, 2021). Y es que a pesar de que en este ámbito de estudio ha habido una gran tradición basada en las investigaciones situadas en el paradigma cuantitativo, cada vez más investigadoras e investigadores se están dando cuenta de que no hay una aproximación mejor que la otra, y que un enfoque mixto permite un entendimiento más holístico del objeto de estudio (Camerino et al., 2012).

Ahora bien, a la hora de definir exactamente qué son los métodos mixtos, se pueden encontrar ciertas dificultades puesto que la controversia alrededor de ello sigue presente (Fàbregues Feijóo, 2015). Algunas de estas cuestiones tienen relación con el foco de la definición, así, hay desde quien se centra en el nivel más básico de los métodos, hasta quien cree que también debería hacerse referencia a aspectos como el enfoque filosófico adoptado (Creswell, 2009; Fàbregues Feijóo, 2015) (ver Figura 4).

Figura 4.

Perspectivas alrededor a los métodos mixtos.



Nota. Reproducido de “Mapping the field of mixed methods research” (p. 102), por J. Creswell, 2009, *Journal of Mixed Methods Research*, 3(2).

Otra de las cuestiones que lleva a discusión radica en el término en sí. Entre otros, existe un debate acerca de los límites y diferencias entre la triangulación de los métodos y los métodos mixtos. De hecho, autores como Flick (2018b) incluso hablan de la triangulación como

framework para integrar los métodos mixtos. Mientras que otros autores como Feters y Molina-Azorin (2017) y Morgan (2019) ponen una línea separatista clara, y no solo eso, sino que incluso abogan por la eliminación del término “triangulación” por la falta de claridad y los múltiples significados que presenta. No obstante, cabe señalar que debido a su popularidad y que no vamos a entrar en un debate aún abierto entre diferentes posturas, en el presente documento sí que se tendrá en cuenta la triangulación como herramienta para asegurar la calidad en un estudio cualitativo, así como de reducir los posibles sesgos (Fusch et al., 2017; Kuckartz, 2014; Sparkes & Smith, 2014).

Finalmente, varios trabajos plantean la controversia acerca de si los métodos mixtos pueden ser considerados realmente un tercer paradigma, puesto que, tal y como afirman Vors y Bourcier (2021, p. 125-126):

In a Kuhnian perspective, a paradigm is linked to the social and cultural organisations of researchers (...) a paradigm could not be a kind of methodology, as has been shown in the fields of science in physical (...) This point of view denies this use of third research paradigm for MMR [mixed methods research].

No obstante, otros autores sí que presentan los métodos mixtos como un tercer paradigma que permite establecer inferencias más fuertes, responder a preguntas de investigación que un solo paradigma no permite, y obtener resultados más ricos y diversos (Denzin, 2010), definiéndolos como:

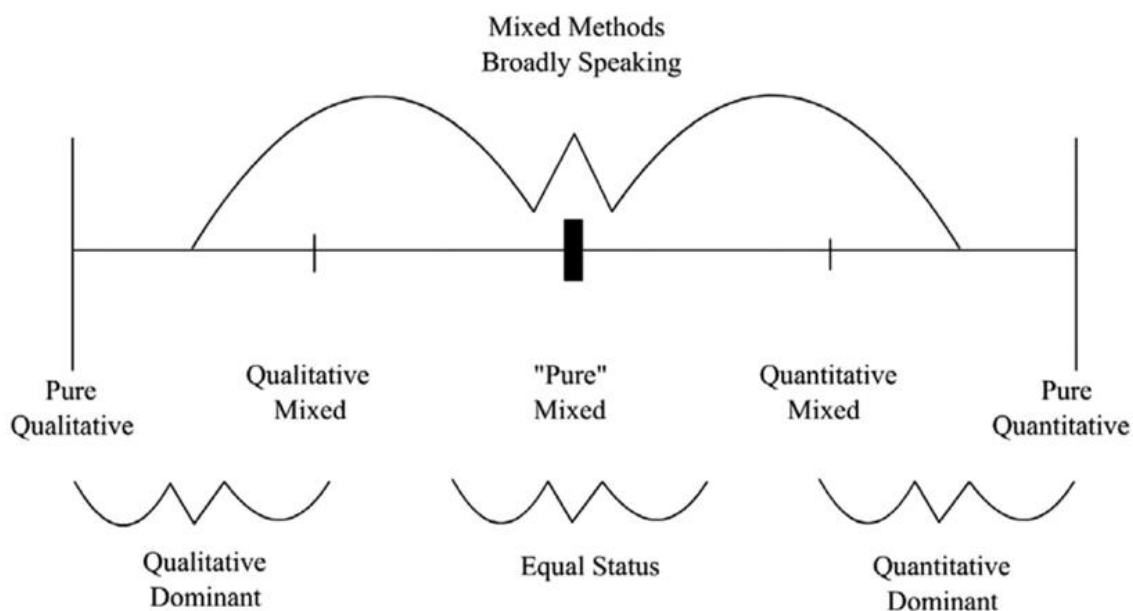
An intellectual and practical synthesis based on qualitative and quantitative research; it is the third methodological or research paradigm (along with qualitative and quantitative research). It recognizes the importance of traditional quantitative and qualitative research but also offers a powerful third paradigm choice that often will provide the most informative, complete, balanced, and useful research results. (Johnson et al., 2007, p.129)

Sea como fuere, todas las autoras y autores coinciden en que los métodos mixtos proporcionando un marco que permite comprender de una forma más integradora una cuestión compleja (Meixner & Hathcoat, 2019), facilitando múltiples formas de ver, entender y abordar una investigación (Vors & Bourcier, 2021). Además, los procedimientos de los métodos mixtos pueden ser usados dentro de diseños de investigación ya existentes (como los diseños experimentales, la etnografía, o los estudios de caso), lo que permite que tenga un gran potencial en muchas áreas y disciplinas (Creswell, 2009).

Dentro de esta potencialidad, cabe señalar que otra de las características de los métodos mixtos es que se presentan como un *continuum*, cuyos extremos están representados por los métodos cualitativos y cuantitativos puros, y donde los métodos mixtos puros ocupan un lugar central (ver Figura 5). De esta manera, la investigadora o el investigador se puede situar en un punto central, otorgando la misma importancia a ambos paradigmas; o puede decantarse más hacia alguno de los dos extremos.

Figura 5.

Gráfico de los principales paradigmas de investigación y los subtipos de investigación con métodos mixtos.



Nota. Reproducido de "Toward a definition of mixed methods research" (p. 124), por R. B. Johnson, A. J. Onwuegbuzie, y L. A. Turner, 2007, *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2).

Así, mientras que una investigación con métodos mixtos predominantemente cualitativa (QUAL+quan) “relies on a qualitative, constructivist-poststructuralist-critical view of the research process, while concurrently recognizing that the addition of quantitative data and approaches are likely to benefit most research projects” (Johnson et al., 2007, p.124); una investigación con métodos mixtos predominantemente cuantitativa (QUAN+qual) es “the type of mixed research in which one relies on a quantitative, postpositivist view of the research process, while concurrently recognizing that the addition of qualitative data and approaches are likely to benefit most research projects” (Johnson et al., 2007, p.124).

Por lo tanto, en función de los intereses, la filosofía adoptada, la teoría que guíe el modelo, junto con las demandas propias del estudio, la investigación (y la persona investigadora) se podrá situar en un punto u otro del continuum. Ahora bien, a la hora de comparar e interpretar los resultados obtenidos de una investigación con métodos mixtos, independientemente del punto en el que se sitúe la persona investigadora, también se pueden establecer diferencias en función del objetivo de estudio. Así, Morgan (2019, p. 7-9) identifica la comparación de resultados de forma:

- a) *Convergente* (QUAL = QUAN). En este caso, tanto el estudio cualitativo como el cuantitativo son completos en sí mismos, por lo que los resultados no se complementan. De esta forma, se propone que el término de *resultados convergentes* reemplace el significado original de la triangulación. Este enfoque, permite aumentar lo que Lincoln & Guba (1985) identifican como credibilidad.
- b) *Complementaria* (QUAL + QUAN / QUAN + QUAL). Aquí, se establecen objetivos distintos para el componente cuantitativo y para el componente cualitativo, de tal manera que los resultados obtenidos se complementan. Así, se permite cubrir múltiples aspectos de un mismo objeto de estudio.
- c) *Divergente* (QUAL ≠ QUAN). El objetivo consiste en utilizar las diferencias obtenidas en los resultados cualitativos y cuantitativos para crear un diálogo alrededor

de dichas contradicciones; siendo, de esta manera, la forma menos común de comprar los resultados.

Además de todo ello, también es interesante señalar que existen diversos diseños a la hora de llevar a cabo una investigación con métodos mixtos. Si bien es cierto que hay tres grandes tipos de diseño (resumidos en la Figura 6), los propios autores de dicha clasificación señalan que “we do not advocate that researchers adopt a typology-based design like a cookbook recipe but instead use it as a guiding framework to help inform design choices” (Creswell & Plano Clark, 2017, p.59). Así, siguiendo a Creswell y Plano Clark (2017, p.65-67), se encuentra:

a) *Diseño Convergente.*

Este diseño consiste en unir los resultados tanto cuantitativos como cualitativos para poder ser comparados o combinados (es, en esencia, lo mismo que establece Morgan [2019]; siendo inicialmente concebido como un tipo de triangulación). El objetivo es comparar ambos resultados para obtener un entendimiento completo de un problema, validar un conjunto de datos, o incluso determinar si las personas que participan en el estudio responden de una forma similar en ambos casos.

b) *Diseño Explicativo Secuencial.*

Es un tipo que ocurre en dos fases interactivas diferenciadas. Así, se empieza con la recolección y análisis de datos cuantitativos para, a continuación, recolectar y analizar datos cualitativos con la intención de explicar o ampliar los resultados obtenidos en la primera fase. Finalmente, se interpretan los datos obtenidos de ambas fases de forma conjunta.

c) *Diseño Exploratorio Secuencial.*

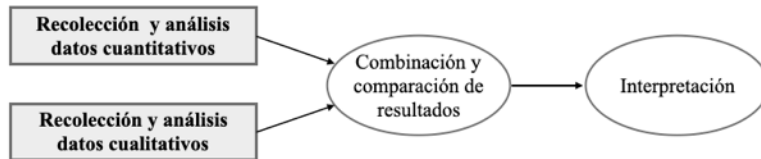
Este diseño se plantea de forma secuencial, aunque en tres fases. Suele comenzar con una fase de recolección y análisis de datos cualitativos y, a partir de dichos resultados exploratorios, se desarrolla un elemento cuantitativo (que puede ser el diseño de un

instrumento, la elaboración de actividades para una intervención, etc.). En una tercera fase, se estudia dicho elemento desde una aproximación cuantitativa para, finalmente, interpretar los resultados obtenidos de manera conjunta

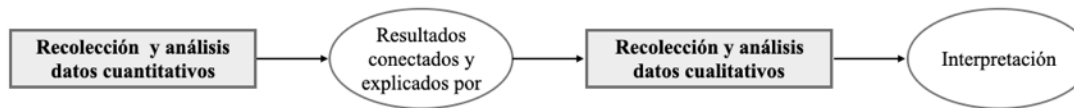
Figura 6.

Diagramas generales de los principales diseños de investigación con métodos mixtos.

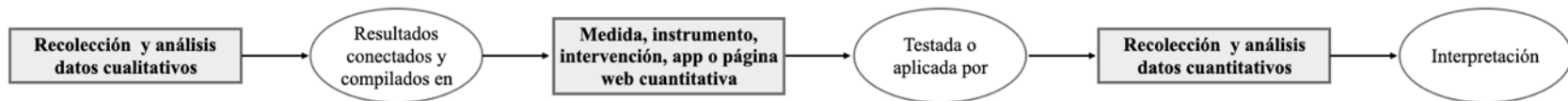
a) Diseño convergente.



b) Diseño explicativo secuencial.



c) Diseño exploratorio secuencial.



Nota. Adaptado de *Designing and conducting mixed methods research* (p. 66), por J. Creswell, y V. Plano Clark, 2017, SAGE.

Es interesante señalar que, con la finalidad de facilitar la comprensión del documento, a continuación, se explicará el análisis tanto cualitativo como cuantitativo de los datos de forma separada. No obstante, tal y como ya se ha mencionado recientemente, las investigaciones basadas en los métodos mixtos (como es el caso de la presente tesis doctoral), deben presentar los resultados de los datos de forma conjunta, interpretándolos.

Asimismo, dada la gran variabilidad de opciones que aparecen a la hora llevar a cabo una investigación con métodos mixtos, Maxwell (2012, citado por Creswell & Plano Clark, 2017), señala que es fundamental tener en cuenta cinco elementos interconectados: el objeto de estudio, el marco conceptual, la(s) pregunta(s) de investigación, los métodos y las consideraciones de validez (o credibilidad). En la misma línea, Walsh y Koelsch (2012) señalan que todas las decisiones que se van tomando deben atender al concepto de *structural integrity*, esto es: “context-appropriate design and thoughtful explication of how mixed components hang together. (...) this would mean that mixing across methods and/or methodologies requires explicating a coherent rationale that considers the question, context, and assumptions that presumably hold the study together” (p. 386).

La metodología cualitativa

Un aspecto fundamental para definir la investigación cualitativa deriva de la propia etimología de la palabra “cualitativa”, la cual proviene del término latín *qualitas* que se refiere a “un enfoque primario en las cualidades, las características, de las entidades” (Erikson, 2018, p. 43). Así, el término “cualitativa”, pone el foco en las “cualidades de las entidades” y, además, en los “procesos y significados que no pueden ser medidos o examinados en términos de cantidad, intensidad o frecuencia” (Denzin & Lincoln, 2011, p.8). Por lo tanto, la investigación cualitativa va más allá de la recolección y análisis de datos no numéricos (Flick, 2018a; Kuckartz, 2014). En palabras de Lincoln (2010):

Interpretivist theories (...) often come with stories, stories that help listeners understand what the theory means to flesh and blood people. Interpretivist theories

are fat with the juice of human endeavor, human decision making, zaftig with human contradiction, human emotion, human frailty. (p.6)

Así, la investigación cualitativa es aquella que pretende descubrir y describir, de una forma narrativa, qué hace un grupo particular de gente en su día a día, y qué significados tiene para él (Erikson, 2018), es decir, está centrada en la comprensión y análisis de los fenómenos sociales (Liamputtong, 2019b), tratando de comprender emociones, experiencias y sentimientos (Gratton & Jones, 2010). En la misma línea, Merriam y Grenier (2019), señalan que “the key to understanding qualitative research lies with the idea that meaning is socially constructed by individuals interacting with their world” (p.3). Además, debido a su naturaleza centrada en lo social, o sea, en la diferencia, riqueza y diversidad, no existe una definición unánime que nos permita identificar exactamente qué es (Sparkes & Smith, 2014).

No obstante, sí que hay un acuerdo generalizado estableciendo que la investigación cualitativa debe ser entendida como un término paraguas para describir “un campo compuesto por muchas comunidades pequeñas, con lenguas y tradiciones diferentes” (Walsh & Koelsch, 2012, p. 380). En la misma línea, Denzin y Lincoln (2011), enfatizan la existencia de una gran multitud de proyectos interpretativos, aspecto que se traduce en una gran diversidad en la investigación cualitativa y que, por otra parte, justifica la imposibilidad de establecer una única definición. Y es que, tal y como señala Lincoln (2010, p.8):

We are interpretivists, postmodernists, poststructuralists; we are phenomenological, feminist, critical. We choose lenses that are border, racial and ethnic, hybrid, queer, differently abled, indigenous, margin, center, Other. Fortunately, qualitative research—with or without the signifiers—has been porous, permeable, and highly assimilative. Its practitioners, adherents, and theorists have come from multiple disciplines and have brought to the project of qualitative invention the literatures, philosophies, disciplinary stances, and professional commitments of the social sciences, medicine, nursing, communication studies, social welfare, fisheries, wildlife, tourism, and a dozen other academic specialties. Consequently, we have

acquired richness and elaboration that has both added to our confusion and at the same time, been broad and pliant enough to encompass a variety of claimants.

Esta amplia explicación hecha por la investigadora Yvonne Lincoln, permite entender la dificultad a la hora de proporcionar una única definición para la investigación cualitativa y, a su vez, elucidar el porqué de la necesidad e importancia de realizar este tipo de estudios. La complejidad y mutabilidad de la realidad social no puede ser observada ni medida de la misma forma que se hace desde un paradigma positivista (Lune & Berg, 2017; Merriam & Grenier, 2019), y precisa ser analizada y estudiada desde diferentes prismas, miras, filosofías, y lugares.

Este tipo de investigación, además, cobra especial relevancia cuando las voces silenciadas precisan ser escuchadas, cuando los problemas no pueden ser fácilmente medidos, o cuando queremos asegurarnos de que los números sean entendidos y constituyan cambios significativos en la vida de la gente real (Corbin Dwyer & Buckle, 2009; Liamputtong, 2019b), aspectos estrechamente relacionados con los objetivos y con el problema de estudio que atañe a esta tesis doctoral: el sexismo en la sociedad y su relación con el contexto físico-deportivo.

Enfoques de investigación cualitativa

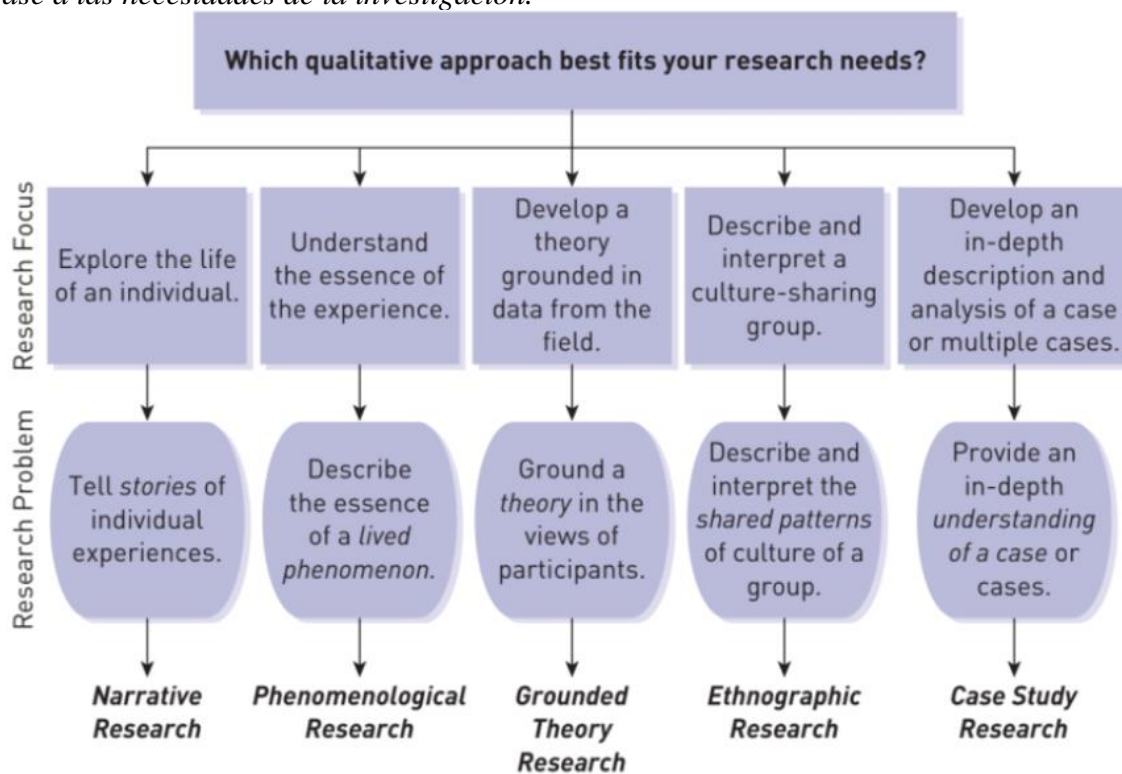
Tal y como se venía señalando en el inicio de este capítulo, hay quienes definen la investigación cualitativa como un campo que contiene múltiples comunidades, tradiciones o enfoques. En este sentido, es interesante señalar que lo que las autoras y autores de corte cualitativo identifican como “tradiciones” o “enfoques”, son denominados “diseños” en los trabajos cuantitativos (véase, por ejemplo, Chilisa & Kawulich, 2012 o Farghaly, 2018); no obstante, en el presente trabajo, se ha decidido tomar la nomenclatura utilizada por investigaciones cualitativas.

Entre estas tradiciones o enfoques, dentro del ámbito de la investigación en ciencias del deporte, se encuentra la fenomenología, la teoría fundada, la narrativa e historia de vida, la

investigación crítica, el estudio de caso, y la etnografía (Sparkes & Smith, 2014). Todas ellas tienen una serie de similitudes, aunque también sutiles diferencias que es preciso comprender a la hora de investigar, puesto que cada una determinará la recolección y análisis de los datos (véase Figura 7 a modo de resumen).

Figura 7.

Diagrama resumen de los cinco enfoques principales de la metodología cualitativa, en base a las necesidades de la investigación.



Nota. Reproducido de *Qualitative inquiry & research design. Choosing among five approaches* (p. 67), por J. Creswell, y C. Poth, 2018, SAGE.

Para la presente investigación, los enfoques más adecuados y coherentes con el objeto de estudio son el estudio de caso y la etnografía. En primer lugar, cabe destacar que ninguno de los dos son metodologías, de hecho, Sparkes y Smith (2014) señalan: “the case study is not a methodological choice but a choice of what is to be studied. That is, by whatever methods used, we choose to study *the case* of something” (p. 54). Así, tanto el estudio de caso como la etnografía deben entenderse, para este estudio, como enfoques (Creswell & Poth, 2018;

Rockwell, 2008), como la filosofía o el modelo que guía la investigación (Goetz & LeCompte, 1984).

La etnografía.

La palabra etnografía deriva de los términos griegos *ethnos* y *graph*, que significan “personas” (o “pueblo”) y “escribir”, respectivamente (Sparkes & Smith, 2014). Así, se podría entender que la etnografía se encarga de “describe and interpret the shared and learned patterns of values, behaviours, beliefs, and language of a culture-sharing group” (Creswell & Poth, 2018, p.90). De esta manera, lo que define una etnografía no es cómo se generan los datos, sino las lentes a través de las cuales se interpretan dichos datos (Merriam & Grenier, 2019). En la misma línea, Goetz y LeCompte (1984) señalan: “las etnografías recrean para el lector las creencias compartidas, prácticas, artefactos, conocimiento popular y comportamientos de un grupo de personas” (p. 28).

En esta definición de Judith Goetz y Margaret LeCompte, se puede apreciar que se habla de etnografías, en plural, y no se trata, pues, de la definición de una única etnografía. Tal y como sucede en el resto de tradiciones o enfoques de la investigación cualitativa, dentro de la etnografía también hay diferentes aproximaciones, escuelas o subtipos, con distintas orientaciones teóricas y objetivos (Creswell & Poth, 2018; Lune & Berg, 2017; Parker-Jenkins, 2018). Este aspecto será de vital importancia a la hora de definir y delimitar este término.

No obstante, existe una serie de principios básicos comunes a todas las etnografías. En primer lugar, cabe señalar que debe ser entendida como un *proceso*, para lograr la interpretación cultural; y como un *producto*, es decir, la presentación en sí misma (Creswell & Poth, 2018; Goetz & LeCompte, 1984; Rockwell, 2008; Sparkes & Smith, 2014). Como *proceso*, Goetz y LeCompte (1984, p. 28), señalan tres características comunes de las etnografías:

- Primero, las estrategias utilizadas proporcionan datos fenomenológicos; éstos representan la concepción del mundo de los y las participantes que están siendo

investigadas, de forma que sus constructos se utilicen para estructurar la investigación.

- Segundo, las estrategias etnográficas de investigación son empíricas y naturalistas. Se recurre a la observación participante y no participante para obtener datos empíricos de primera mano de los fenómenos tal como se dan en los escenarios del mundo real.
- Tercero, la investigación etnográfica tiene un carácter holista. Pretende construir descripciones de fenómenos globales en sus diversos contextos y determinar, a partir de ellas, las complejas conexiones de causas y consecuencias que afectan al comportamiento y las creencias en relación con dichos fenómenos.

Además, Rockwell (2008, p. 1) añade:

Requiere una estancia relativamente prolongada en una localidad relativamente pequeña, de tal forma que el investigador, o el equipo de investigadores en su conjunto, puedan construir relaciones de confianza con algunos de los habitantes, tener acceso a acontecimientos públicos, y documentar su experiencia por vía escrita o gráfica. La experiencia de campo es necesaria, aunque no impide que el investigador reúna también información mediante otras herramientas, como la consulta a documentos (...). El etnógrafo intenta aproximarse a los lenguajes y conocimientos locales, lo cual implica tener una disposición receptiva y una sensibilidad hacia las formas locales de interpretar los sucesos y las experiencias.

De esta concepción de Elise Rockell, se van a puntualizar dos aspectos considerados fundamentales: la duración del tiempo de estancia y las relaciones de confianza. Si bien es cierto que la mayoría de los trabajos sobre las etnografías aluden a prolongados periodos en el campo de estudio, es un aspecto que puede verse limitado por cuestiones obvias de financiamiento y tiempo. Por este motivo, “contemporary ethnographies may no longer be governed by traditional understandings of time spent in the field and but still have the potential for high levels of data accumulating” (Parker-Jenkins, 2018). Y es por ello que ha

aparecido una nueva concepción denominada mini etnografía, la cual tiene los mismos objetivos y características que las etnografías tradicionales, pero presentan una duración menor, pudiendo ser desde una semana hasta un año (Fusch et al., 2017).

En cuanto a las relaciones de confianza, es necesario señalar que son imprescindibles para alcanzar uno de los requisitos fundamentales de la etnografía: la perspectiva interpretativa desde dentro. A este respecto, cabe señalar que el proceso no será el mismo para un investigador o investigadora *outsider*, que para una *insider*. Así, ser miembro de un grupo o tener el estatus de *insider* permite tener un importante bagaje en el campo de estudio, lo que, a su vez, conlleva una serie de beneficios como ganar accesibilidad (puesto que no se precisa un proceso de adaptación al escenario o “nativización”) o desarrollar mayores lazos de empatía, confianza y simpatía (Corbin Dwyer & Buckle, 2009; Sparkes & Smith, 2014).

A su vez, esta posición puede conllevar ciertas limitaciones analíticas dado que pueden darse cosas por sentado o encontrar dificultades para hacer que lo familiar sea extraño (Sparkes & Smith, 2014). Por lo tanto, ambos roles o estatus tienen sus aspectos positivos y negativos, por ende, es fundamental ser consciente de ello a la hora de tomar ciertas decisiones. No obstante, existe un debate acerca de esta concepción dicotómica y, tal y como señalan Corbin Dwyer y Buckle (2009, p. 59):

Perhaps, as researchers we can only ever occupy the space between. We may be closer to the insider position or closer to the outsider position, but because our perspective is shaped by our position as a researcher (which includes having read much literature on the research topic), we cannot fully occupy one or the other of those positions.

Además de la posición, otro aspecto fundamental a tener en cuenta por la investigadora o investigador es la teoría que guía el *proceso* y *producto* etnográfico. Así, la teoría permitirá interpretar globalmente los patrones compartidos en la cultura de un grupo y, a su vez, la descripción resultante del grupo estará relacionada con los conceptos teóricos estudiados (Creswell & Poth, 2018). Este aspecto, lleva a lo enunciado al principio de este apartado: la

multitud de tipos de etnografías existentes. Así, se puede encontrar la etnografía neo-marxista, la etnografía feminista, la etnografía escolar, la auto etnografía, las novelas etnográficas, y un largo etcétera (Álvarez, 2011; Creswell & Poth, 2018; Merriam & Grenier, 2019; Suárez Valdez, 2012). No obstante, siguiendo a Creswell y Poth (2018), las etnografías más populares son la realista y la crítica.

La etnografía crítica.

A continuación, debido a su interés para la presente tesis doctoral, se pasará a examinar en mayor detalle la etnografía crítica. Para ello, en primer lugar, es preciso determinar qué se entiende por etnografía crítica, cuáles son sus características y qué aporta. Para empezar, se tomará la siguiente cita de Madison (2012):

Critical ethnography begins with an ethical responsibility to address processes of unfairness or injustice within a particular lived domain. By “ethical responsibility”, I mean a compelling sense of duty and commitment based on principles of human freedom and wellbeing (...). As a result, the researcher feels an ethical obligation to make a contribution toward changing those conditions toward greater freedom and equity. (p.5)

Siguiendo este enunciado de la doctora Soyini Madison, se puede entender que la etnografía crítica pretende ir más allá de la mera descripción detallada de la cultura, teniendo un sentido de la responsabilidad ética e incluyendo una intención política de cambio social (Shih, 2019; Suárez Valdez, 2012); es decir, más examinar el *qué es* (como sucede en la etnografía tradicional), pretende responder a la pregunta *qué debería ser* (Lune & Berg, 2017; Thomas, 1993). Esta aproximación aparece como respuesta a la sociedad actual en la que los sistemas de poder y privilegio sirven para marginalizar y someter a aquellas personas pertenecientes a otras clases, razas, géneros, o identidades (Creswell & Poth, 2018; Fitzpatrick & May, 2022; Lune & Berg, 2017).

Además, es interesante señalar que en la etnografía crítica debe existir un componente reflexivo muy importante (Shih, 2019), la subjetividad necesaria para realizar una buena

investigación crítica conlleva que el o la investigadora deba elegir entre muchas alternativas, haciendo juicios con gran carga de valor en cuanto a los significados y métodos elegidos, realizando un esfuerzo consciente (y constante) para desafiar la investigación y la política (Lune & Berg, 2017). Así, deberá hacer una reflexión profunda sobre su posición de poder, sus decisiones y los efectos (Madison, 2012).

Teniendo esto en cuenta, es esencial entender el rol de la persona investigadora. Así, un o una etnógrafa crítica, investiga debajo de la superficie de las apariencias, irrumpe el *status quo*, desestabiliza aquello que se da por sentado y las asunciones neutrales; todo ello, con la finalidad de alzar la voz contra las desigualdades y la dominación, destapando los sistemas de opresión, poder y control existentes (Creswell & Poth, 2018; Madison, 2012). Al respecto de este “alzamiento de voz” es preciso recurrir a la siguiente cita de Thomas (1993, p.4):

Conventional ethnographers generally speak *for* their subjects, usually to an audience of other researchers. Critical ethnographers, by contrast, accept an added research task of raising their voice to speak *to* an audience *of behalf* of their subjects as a means of empowering them by giving more authority to the subjects’ voice.

De esta manera, como ya se venía anticipando, una etnógrafa o etnógrafo crítico, estudiará “issues of power, empowerment, inequality, inequity, dominance, repression, hegemony, and victimization” (Creswell & Poth, 2018, p. 93), dirigiendo siempre sus esfuerzos a la acción, el cambio y la emancipación (Parker-Jenkins, 2018; Thomas, 1993). Por todo ello, este tipo de etnografía cobra especial importancia en el contexto educativo y formativo, puesto que la tarea educativa no es neutral y, por lo tanto, puede ser empleada como herramienta de cambio (Fitzpatrick & May, 2022; Sánchez Sáinz, 2019; Suárez Valdez, 2012).

En este sentido, Suárez Valdez (2012, p.22) señala:

Debemos buscar más allá de las cuatro paredes que conforman el aula (...) generar investigaciones más críticas (...) modificando el currículo para beneficiar poblaciones en desventaja, profundizar en las ventajas del trabajo cooperativo y

comparar los aporte o mejoras sociales a que esto contribuye; en fin, siempre quedan abiertas muchas investigaciones posibles y usos que podemos darle a este valioso método de investigación, trascendiendo la simple investigación y denunciando aspectos que detectemos durante el proceso.

El estudio de caso.

En primer lugar, es necesario clarificar que a pesar de que el término “caso” suele usarse como sinónimo de “unidad de análisis”, desde la investigación cualitativa, “caso” es mucho más que “N” (Schwandt, 1997), es “una instancia específica y acotada (en tiempo y lugar) del fenómeno seleccionado para su estudio. El fenómeno de interés puede ser una persona, un proceso, un evento, un grupo, una organización, etc.” (Schwandt, 1997, p.3). En la misma línea, Stake (2007) señala que el caso puede ser un niño o un grupo, pero “el caso es uno entre muchos (...) nos concentramos en ese uno. Podemos pasar un día o un año analizando el caso, pero mientras estamos concentrados en el él, estamos realizando estudio de casos” (p. 15).

Así, se puede entender que en el estudio de caso, quien gana el protagonismo es el caso en sí, y no las variables (Forrest-Lawrence, 2019). Además, es de interés señalar que el caso es algo específico, especial, complejo y, sobre todo, en funcionamiento e integrado (Stake, 2007); es decir, un sistema acotado y único (Sparkes & Smith, 2014). Es por eso por lo que se señala que un problema, una relación o un asunto, no son casos; un caso puede ser una persona, una clase, o una propuesta de intervención (Lune & Berg, 2017; Simons, 2011; Stake, 2007).

Ahora bien, a la hora de definir qué es exactamente un estudio de caso y en qué consiste, aparecen ciertas complejidades que deben ser tenidas en cuenta. Siguiendo a Forrest-Lawrence (2019), es un enfoque flexible usado tanto en la investigación cuantitativa como en la cualitativa en un amplio rango de disciplinas como las ciencias políticas, el derecho, la medicina, la salud pública, las ciencias sociales o la educación. Debido a esta gran variedad de aplicaciones, la definición presenta dificultades y no puede ser única (Lune & Berg, 2017).

No obstante, dada la naturaleza y enfoque de la presente investigación, se tomará como definición de referencia la propuesta por Stake (2007) puesto que, como él mismo indica en su libro “Investigación con estudio de casos”, su visión sobre los estudios de casos parte de métodos de investigación naturalistas, holísticos y etnográficos. Así, se entenderá el estudio de caso como “el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (Stake, 2007, p. 11), de ahí que con el estudio de caso no se buscará la generalización, sino que “se hace un estudio profundo de las personas (...) se fomenta que el investigador aporte sus perspectivas personales a la interpretación (...) el caso y el investigador interactúan de un modo único y no necesariamente reproducible en otros casos e investigadores” (Stake, 2007, p. 115).

Los estudios de caso, siguiendo a Stake (1994, 2007), se pueden clasificar en tres tipos: intrínsecos, instrumentales y colectivos. Los estudios de caso intrínsecos, tienen como finalidad que la persona investigadora tenga una mayor comprensión sobre un caso de estudio particular, debido a su singularidad (Creswell & Poth, 2018; Lune & Berg, 2017; Sparkes & Smith, 2014). Por lo tanto, no es un tipo de estudio con el que se pretenda representar otros casos ni aprender sobre algún problema general, sino que tiene como finalidad analizar ese caso concreto (Stake, 2007). Así, el rol de la persona investigadora no será el de comprender o testar una teoría, ni siquiera desarrollar una nueva, sino el de comprender en profundidad los aspectos intrínsecos de una criatura participar, un evento, o una organización (Lune & Berg, 2017).

Por su parte, los estudios de caso instrumentales, tal y como su propio nombre indica, tienen como finalidad servir para algo. Es decir, es un tipo de estudio en el que se examina un caso particular con la finalidad de proporcionar una idea acerca de un problema (Creswell & Poth, 2018; Sparkes & Smith, 2014), refinar una explicación teórica o hacerla más generalizable (Lune & Berg, 2017). De esta manera, el caso en sí pierde importancia, y adquiere un rol de apoyo (Denzin & Lincoln, 2011). A su vez, cabe señalar que la elección de un caso particular para su estudio viene dada por el criterio del o la investigadora, basándose en la idea de que ese caso concreto le ayudará a avanzar en su conocimiento sobre la cuestión a investigar

(Stake, 2007). No obstante, los intereses que motivan la investigación pueden ser múltiples, por lo que no existe una frontera estricta e inflexible entre ambos tipos (Stake, 1994).

En último lugar, como ya se venía avanzando, se encuentra un tercer tipo de estudio de casos: los colectivos o múltiples. Este es un tipo que se utiliza cuando el interés no está en un caso particular y, por lo tanto, se decide estudiar paralelamente varios casos (Sparkes & Smith, 2014). Así, la finalidad de un estudio de caso colectivo o múltiple, va más allá del estudio instrumental, y pretende obtener un mayor conocimiento sobre un conjunto de casos para poder comprender o teorizar mejor sobre un contexto más amplio (Forrest-Lawrence, 2019; Lune & Berg, 2017). Por lo tanto, es un tipo de estudio ideal para intentar replicar los hallazgos obtenidos en otras investigaciones o contrastar situaciones (Yin, 2009).

Si bien es cierto que en el presente trabajo se ha decidido tomar como referencia a Robert Stake por su orientación eminentemente cualitativa y su trayectoria como investigador en el ámbito educativo; también es notable señalar que en sus trabajos enfatiza la necesidad de que cada investigadora o investigador defina el estudio de caso de nuevo, en base a todo lo que haya aprendido de las diferentes manifestaciones existentes (Hamilton & Corbett-Whittier, 2013). Por ello, se ha recurrido a los trabajos de otras personas de referencia en los estudios de caso, como Sharan Merriam o Robert Yin.

Siguiendo a Yin (2009), y quizás debido a sus antecedentes en la investigación cuantitativa (Hamilton & Corbett-Whittier, 2013), se establece que a la hora de diseñar un estudio de caso, existen tres tipos diferentes en función de la intención de la investigación: los casos de estudio exploratorios, los casos de estudio descriptivos (o, según Forrest-Lawrence (2019), y Merriam y Grenier (2019), evaluativos), y los casos de estudio explicativos o causales. Esta clasificación según la intención del estudio de caso, unida a las diferentes tipologías en función de su forma, parece interesante ya que determinará una serie de características a la hora de diseñar la investigación. Por ello, se va a tener en cuenta en la presente tesis doctoral.

En primer lugar, se encuentran los estudios de caso exploratorios. Son entendidos como el preludeo de una investigación social mayor que, tal y como indican Lune y Berg (2017),

puede o no implicar estudios de caso. Así, la finalidad de este diseño es tratar de descubrir teoría a través del estudio de un fenómeno social en su contexto natural; siendo útil, por ejemplo, como estudio piloto o exploratorio (Yin, 2009). No obstante, esta circunstancia no implica que la investigación deba ser menos planificada. Así, a la hora de llevar a cabo un estudio de caso exploratorio, será fundamental haber realizado una revisión de la bibliografía, así como haber hecho un trabajo de campo y recolección de datos previos a definir la pregunta de investigación (Lune & Berg, 2017). Siguiendo estas premisas, el foco debe estar en explorar un tema o contexto concreto, con la finalidad de diseñar una investigación futura.

El siguiente tipo de estudio de caso, es el descriptivo (también denominado evaluativo por otros y otras autoras). Este tipo de diseño, establece una serie de posibles teorías bajo las cuales enmarcar el estudio y las preguntas de investigación (Hamilton & Corbett-Whittier, 2013); es decir, que será una teoría la que establezca todo el marco teórico que guiará la investigación. Así, lo que se pretende es la formación e identificación de orientaciones teóricas viables previas al estudio (Lune & Berg, 2017).

Por último, se encuentran los estudios de caso explicativos. La finalidad de este tipo es descubrir y analizar los factores o condicionantes que permitirían construir una explicación causal del caso (Lune & Berg, 2017). Por lo tanto, con un estudio de caso explicativo, se pretende desarrollar, testar o expandir una teoría. Es decir, va más allá de los estudios de caso exploratorios y descriptivos, puesto que pretende dar respuesta o explicación al “how or why of the issue, situation, person our group being studied” (Hamilton & Corbett-Whittier, 2013, p.6).

Finalmente, cabe señalar que sea del tipo que sea, el estudio de caso siempre se tratará de un ejercicio de gran profundidad, siendo, en palabras de Stake (2007, p. 117):

Una oportunidad de ver lo que otros no han visto aún, de reflejar la unicidad de nuestras propias vidas, de dedicar nuestras mejores capacidades interpretativas, y de hacer una defensa, aunque sólo sea por su integridad, de aquellas cosas que apreciamos.

Estudio de caso con enfoque etnográfico.

Dentro del marco de la etnografía, entendida como filosofía que guía la investigación o la forma mediante la cual interpretamos la realidad, se puede encontrar el estudio de caso con enfoque etnográfico. Tal y como señalan Merriam y Grenier (2019), debido a que es la unidad de análisis lo que define un caso, el estudio de caso puede ser combinado con otros tipos de estudios como, por ejemplo, la etnografía. Y es que, siguiendo a Parker-Jenkins (2018):

Trying to maintain a rigid distinction between ethnography and case study is unlikely as both concepts overlap and draw on related techniques, so it could be more useful to turn this around, and ask, how do we approach research ethnographically. (p.23)

En este sentido, puesto que tanto el estudio de caso como la etnografía son de gran valor dentro de la investigación social, el hecho de combinar los distintos enfoques y diseños de estudio, permite beneficiarse de lo mejor de cada uno y, al mismo tiempo, mitigar las limitaciones que tienen por separado (Fusch et al., 2017). A este respecto, cabe señalar que dicha combinación no debe ser entendida como un método mixto, donde lo que se obtiene es un pluralismo metodológico (cuantitativo y cualitativo) (Fusch et al., 2017).

Así, el estudio de caso con enfoque etnográfico puede entenderse como un tipo de investigación *con* personas, empleando técnicas propias de la etnografía tradicional, pero presentando una limitación en términos de temporalidad (Parker-Jenkins, 2018); por lo tanto, “se centra en un proyecto o programa *particular*, sin por ello dejar de aspirar a comprender el caso en su contexto sociocultural y teniendo presentes conceptos de la cultura” (Simons, 2011, p. 44-45).

Esta combinación entre la etnografía y el estudio de caso, es referenciada en la literatura como “estudio de caso etnográfico” (Merriam & Grenier, 2019; Simons, 2011), como “estudio de caso mini etnográfico” (Fusch et al., 2017) y también ha sido acuñada recientemente con el término “*ethno-case study*” por Parker-Jenkins (2018). Debido a que en todos los trabajos aluden a lo mismo, aunque con distintas palabras, con la intención de

no generar dudas, de aquí en adelante nos referiremos a ello como “estudio de caso con enfoque mini-etnográfico crítico”.

Estrategias de generación de datos

Dentro de la investigación cualitativa existen diversos métodos para generar datos. Estos métodos, comúnmente conocidos como “instrumentos” en la corriente positivista, son denominados “potenciadores de datos” (Liamputtong, 2019b), “fuentes de datos” (Merriam & Grenier, 2019), “estrategias de recogida de datos” (Goetz & LeCompte, 1984), o “estrategias de generación de datos” (Braun et al., 2019; Safron, 2019). Ahora bien, reciban un nombre u otro, toda la literatura coincide en que estos métodos se caracterizan por revelar aquello que los números no pueden. En el presente trabajo, partiendo en la idea de que el conocimiento no existe, sino que se construye, se utilizará la denominación que alude a la “*generación*” de los datos.

Las estrategias más convencionales y, por tanto, las principales dentro de la generación de datos en la investigación cualitativa son las entrevistas, las observaciones y los documentos (Merriam & Grenier, 2019), a las que otras autoras añaden los cuestionarios (Braun et al., 2021; Goetz & LeCompte, 1984) y los artefactos humanos (Goetz & LeCompte, 1984). Dentro de estas estrategias, existen numerosas variaciones y consideraciones a tener en cuenta, que otorgan el carácter fluido y abierto propio de la investigación cualitativa y, más concretamente, de los estudios etnográficos.

Así, dentro de las entrevistas, por ejemplo, se encuentran numerosos tipos que pueden ser utilizados individualmente o de forma conjunta. De esta manera, siguiendo a Sparkes y Smith (2014), en las investigaciones en el ámbito de las ciencias del deporte, destacan las entrevistas semiestructuradas, las entrevistas no estructuradas, y las entrevistas grupales (conocidas como *focus groups*, o grupos de discusión en castellano). Debido al interés que tiene en la presente tesis doctoral, se explicará en mayor detalle en qué consiste ésta última.

Los grupos de discusión están caracterizados por involucrar a varias personas que, de forma colaborativa, comparten sus ideas, sentimientos, pensamientos y percepciones sobre un tema específico (ligado al objeto de estudio) (Sparkes & Smith, 2014); y justamente en el término *colaborativo* es dónde estriba la característica principal de esta estrategia: no se busca recoger datos de varias personas a la vez, sino que el grupo en sí mismo será la unidad de análisis, y los datos obtenidos ofrecerán una explicación sobre ese grupo como unidad (Lune & Berg, 2017).

Además, cabe destacar que se suele aconsejar que las personas participantes en un grupo de discusión tengan unas características homogéneas que permitan explorar experiencias compartidas (que no serán siempre las mismas). Suelen estar formados por cuatro a ocho personas (Lune & Berg, 2017; Sparkes & Smith, 2014), aunque otro autores recomiendan números más elevados, entre seis y doce participantes (Fusch et al., 2017) y dirigidos por una persona que será la moderadora. Para favorecer un diálogo dinámico, se recomienda que sea presencial, en un estilo de entrevista semiestructurado, y con las personas sentadas en círculo (Sparkes & Smith, 2014).

En relación con las observaciones, cabe señalar que son un encuentro en primera persona con el fenómeno de interés, en vez de un relato en segunda persona que se obtiene, por ejemplo, tras una entrevista (Merriam & Grenier, 2019). Además, al igual que ocurre con las entrevistas, existe una gran variedad de roles a adoptar, desde completamente observante a completamente participante (Goetz & LeCompte, 1984; Merriam & Grenier, 2019; Sparkes & Smith, 2014) (ver Figura 8), siendo siempre la persona investigadora en sí misma el “instrumento de investigación”, con sus propias perspectivas y sesgos (Fusch et al., 2017).

Figura 8.

Diagrama de los diferentes roles que se pueden adoptar desde la figura de observante.



Cada uno de los roles tiene sus ventajas y sus inconvenientes, por lo que el hecho de adoptar una u otra posición dependerá del objeto de estudio, las características del grupo a observar, la facilidad o dificultad de acceso, etc. y, en el caso de la investigación etnográfica, está estrechamente relacionado con ser *insider* o *outsider* (conceptos explicados anteriormente en este capítulo). Lo que sí es común a todos ellos, es que la observación es la mejor estrategia cuando se quiere conocer de primera mano un evento, una actividad o una situación (Merriam & Grenier, 2019).

Además de estos dos métodos, se encuentran los documentos (también denominados artefactos en algunos trabajos). Estos artefactos pueden ser de naturaleza escrita, visual, oral o cultural; siendo desde documentos personales, hasta grabaciones públicas, pasando por distintos materiales visuales (Merriam & Grenier, 2019). Cabe señalar, además, que los artefactos pueden ofrecer información muy valiosa a la hora de analizar un problema, puesto que va mucho más allá del conocimiento que se puede comunicar y construir a través de las palabras, fomentando el empoderamiento, la participación y la involucración de las personas participantes en una investigación (Sparkes & Smith, 2014).

Estos artefactos pueden ser empleados como tema para recolectar información (lo que Goetz y LeCompte (1984) denominan “técnicas proyectivas” o “indirectas”), o pueden ser coconstruidas. Esta forma de investigar, donde las personas participantes y la persona investigadora colabora activamente en la creación de materiales y artefactos, analizando tanto el proceso como el resultado, son una forma clara de investigación crítica (Sparkes & Smith, 2014), por lo que se alinea perfectamente con la filosofía de la etnografía crítica. En el campo de las ciencias del deporte, especialmente en investigaciones sobre programas o intervenciones educativas con perspectiva de género, se recurre habitualmente al uso de artefactos (véase, por ejemplo: Fissette & Walton, 2014; Meza & Marttinen, 2019; Oliver et al., 2009).

Tal y como señalan las investigadoras Goetz y LeCompte (1984, p. 169): “los instrumentos principales del etnógrafo son sus ojos y sus oídos, así como otras facultades sensoriales, a los que se suma un conjunto de medios auxiliares”. Así, es importante señalar que, además de

todas las estrategias anteriormente comentadas, también son importantes los métodos de registro de datos como son las notas de campo y el diario de la investigadora o investigador (también denominado diario reflexivo, Fusch et al. (2017).

La diferencia entre tomar notas mientras se observa y tener un diario reflexivo, estriba precisamente en que el último precisa de la reflexión de la investigadora o investigador alrededor de todos los datos del estudio; así, el diario contendrá opiniones, contemplaciones, pensamientos, debates y reflexiones tanto del proceso como de las personas participantes (Fusch et al., 2017). Así, tener un diario, permitirá identificar los sesgos personales, ayudando a la persona investigadora a entender las perspectivas e interpretaciones realizadas, y favoreciendo así el proceso flexible y abierto propio de cualquier investigación de carácter cualitativo.

El análisis cualitativo

Siguiendo a Stake (2007, p. 67), “analizar consiste en dar sentido a las primeras impresiones, así como a los resúmenes finales”, es decir, que el análisis de los datos no debe ser entendido como un único momento determinado; de hecho, tal y como señala el mismo autor “ni siquiera el investigador cuantitativo debe considerar el análisis como algo separado de los esfuerzos permanentes por dar sentido a las cosas” (Stake, 2007, p.67). Centrándonos en el análisis de los datos en la investigación cualitativa, Sparkes y Smith (2014) señalan que es:

An artful and scientific interpretative process of meaning-making that begins at the outset of the investigation. It involves transcription, data management, immersion in collected data, a concern with what is in the data or how it is constructed, an examination of any possible interrelationships, and a reflexive awareness of the processes of writing and representation. (p. 115)

Sin embargo, cabe señalar que este proceso interpretativo que conlleva el análisis de datos cualitativos no debe ser entendido como un único enfoque, sino como múltiples aproximaciones que permiten examinar, entender y presentar los datos, de formas bien

distintas, en función de la naturaleza de los mismos o del objetivo del estudio (Kuckartz, 2014; Liamputtong, 2019a; Sparkes & Smith, 2014).

Así, dentro de la investigación en el campo de las ciencias del deporte, existen aquellas orientaciones más enfocadas en las biografías o en las historias, como el Análisis Narrativo (véase Dowling et al., 2015; o Riessman, 2008); aquellas cuyo objetivo está en las interacciones del habla, más allá de la historia contada, como el Análisis Discursivo (por ejemplo, McGannon & Spence, 2010); las que se centran en el estudio de las imágenes y sus posibles interpretaciones, como el Análisis Visual (como en el caso de Griffin, 2010); o aquellas centrados en el análisis de patrones de significados (temas o categorías), constituyendo el grupo más numeroso.

Dentro de este último grupo de enfoques, se encuentran, siguiendo a Sparkes y Smith (2014): el análisis jerárquico de contenido, el análisis teoría fundamentada (conocido por las siglas GTA, en inglés), el análisis fenomenológico interpretativo (referenciado como IPA) y el análisis temático (TA). No obstante, cabe destacar que en la literatura existente también suelen aparecer otros dos enfoques: el análisis de contenido (cuyas siglas en inglés son QCA) y el análisis discursivo basado en patrones (Jaspal, 2020).

Si bien es cierto que la mayoría de enfoques basados en patrones de significado están bien diferenciados, existe un debate en torno a la diferenciación, o no, entre el análisis de contenido y el análisis temático; encontrando incluso trabajos que hablan de análisis temático de contenido, uniendo ambos enfoques (véase Menendez & Fernandez-Rio, 2017). Así, mientras existen autores que no diferencian de forma explícita el análisis temático del análisis de contenido, utilizando cualquiera de los dos términos para referirse a un conjunto de procesos que implican la codificación de los datos (Kuckartz, 2014; Lune & Berg, 2017); también existen otras y otros que sí los presentan como métodos distintos (Jaspal, 2020; Liamputtong, 2019a; Neuendorf, 2019; Vaismoradi et al., 2013; Vaismoradi & Snelgrove, 2019).

Tras la exhaustiva lectura de diversos trabajos, se puede elucidar que el hecho de que ambos métodos tengan una serie de características comunes, que no exista una única definición para ninguno de los dos, y que se hayan aplicado a un amplio espectro de fenómenos, pueden haber desembocado en el dilema anteriormente señalado. Tanto el análisis de contenido como el análisis temático, se basan en la codificación y en los códigos, incluyen la posibilidad de realizar la codificación de forma inductiva o deductiva (o incluso ambas), y se fundamentan en un marco teórico flexible (Braun & Clarke, 2020; Neuendorf, 2019). No obstante, también existe una serie de diferencias a destacar, que justifican la distinción que defienden ciertas autoras y autores.

Una de las mayores diferencias podría estribar en el origen positivista del análisis de contenido (Braun & Clarke, 2020; Neuendorf, 2019); de hecho, a pesar de que este método ha ido evolucionando, las corrientes más recientes siguen abogando por la opción del análisis cuantitativo, cualitativo o mixto de los datos cualitativos (Jaspal, 2020; Lune & Berg, 2017). Por su parte, el análisis temático se presenta como un método totalmente cualitativo, tanto en los valores que guían el enfoque como en los procedimientos en sí mismos (Braun & Clarke, 2020).

Esta distinción es algo que, sin duda, afecta al proceso de creación de códigos y temas (o categorías). Así, por ejemplo, mientras para el análisis de contenido es importante cuantificar el número de códigos similares a la hora de desarrollar los temas (o categorías) (Vaismoradi & Snelgrove, 2019), para el análisis temático no lo es. De hecho, la naturaleza constructivista de éste último, lejos de abogar por la cantidad, defiende un análisis situado y contextualizado, donde un tema que solo aparezca un par de veces puede ser mucho más importante y significativo para entender la realidad social estudiada (Sparkes & Smith, 2014).

Así mismo, el paradigma que subyace a ambos enfoques influye también en el método en sí; y es que mientras el análisis de contenido se presenta como un paso-a-paso mucho más estricto (Vaismoradi & Snelgrove, 2019), que suele terminar en un resumen y análisis estadístico de los códigos (Neuendorf, 2019); el análisis temático se entiende que el proceso debe ser circular, interactivo, reflexivo, y flexible (Braun & Clarke, 2006; Kuckartz, 2014;

Neuendorf, 2019). Por ello, teniendo en cuenta las evidencias anteriormente expuestas, en este trabajo se tratarán ambos métodos como distintos.

El análisis temático reflexivo.

Como ya se ha adelantado anteriormente, el análisis temático es uno de los enfoques existentes para analizar los datos cualitativos. No obstante, dentro de este análisis, también existen diferentes propuestas (Kuckartz, 2014); por ello, Clarke y Braun (2018) señalan que este enfoque debe ser considerado como un “término paraguas”. Aun así, con la intención de clarificar conceptos, se utilizará la definición de Braun et al. (2016, p. 192), entiendo el análisis temático como un método para “identifying patterns (‘themes’) in a dataset, and for describing and interpreting the meaning and importance of those”.

Siguiendo a Kidder & Fine (1987), existen dos grandes tipos de análisis cualitativos: los denominados “*small Q*” y los denominados “*big Q*”. Dentro de esta división, se encuentran los diferentes enfoques existentes alrededor del análisis temático. De esta manera, las versiones “*small Q*” del análisis temático se caracterizan por una mayor rigidez en cuanto al uso de técnicas y herramientas, por lo tanto, están más ligadas al paradigma positivista; por su parte, las versiones “*big Q*”, son más flexibles, tienen un enfoque más orgánico y reflexivo (Braun & Clarke, 2019), y representan la aplicación de técnicas cualitativas dentro del paradigma cualitativo (Kidder & Fine, 1987).

Dentro de esta variedad de planteamientos encontrados para analizar los datos y construir los códigos y temas, se ha decidido utilizar el método propuesto por Braun & Clarke (2006), siguiendo la guía que posteriormente adaptaron para la investigación en el ámbito de las ciencias del deporte (Braun et al., 2016) y las progresivas revisiones y consideraciones que han publicado en los últimos años (Braun & Clarke, 2019; Clarke & Braun, 2018).

La propuesta de estas autoras, recientemente denominada “análisis temático reflexivo”, está enmarcado dentro del enfoque “*big Q*”, lo que favorece un proceso de análisis e interpretación de los datos abierto, reflexivo e interactivo, que cambia y evoluciona, que profundiza y crece con la investigadora, por lo que tiene una directa relación con los estudios

etnográficos (Kidder & Fine, 1987; Lune & Berg, 2017). Otra de sus características diferenciales es que no está ligado a un marco teórico concreto, lo que favorece su flexibilidad a la hora de identificar patrones de significados (Braun et al., 2016; Sparkes & Smith, 2014) bajo diferentes teorías (Clarke & Braun, 2018).

Además, el método propuesto por Clarke y Braun (2006), no presenta restricciones en cuanto al tipo de datos u origen de los mismos, permitiendo analizar desde diarios, hasta grupos de discusión o material audiovisual. Tampoco existen límites en relación al tipo de preguntas de investigación y, a diferencia de otras propuestas, los temas no emergen de los datos, sino que son producto del análisis reflexivo y de la capacidad creadora de la investigadora (Braun & Clarke, 2019).

Asimismo, tal y como señalan Devís-Devís et al. (2018), es un método de análisis que permite acceder e interpretar los datos reflejando la heterogeneidad de las experiencias dentro de una misma realidad, por lo que es idóneo para analizar datos de índole psicológica y social (Sparkes & Smith, 2014). De esta manera, el rol de la investigadora pasa de ser el de una simple analista al de una “cuenta cuentos” (Braun & Clarke, 2019), que está activamente comprometida con la interpretación de los datos, teniendo, frecuentemente, una orientación explícita a la justicia social. Por lo tanto, esta propuesta puede ser empleada desde un enfoque cualitativo crítico (Clarke & Braun, 2018).

No obstante, debido a la ya mencionada flexibilidad de este método, el enfoque dependerá totalmente de la persona que investiga. Así, conforme avanza el proceso, deberá ir tomando una serie de decisiones activas sobre cómo tratar los datos. Entre estas decisiones, siguiendo a Braun et al. (2016) y a Braun y Clarke (2006), encontramos:

- a) El “nivel” desde el que se identifican los códigos y temas, pudiendo ser un nivel semántico (explícito) o un nivel latente (interpretativo). El primer caso se refiere a la identificación de ideas explícitas o superficiales, en el que el análisis no pretende ir más allá. Por su parte, la identificación de tipo latente o interpretativo es aquella que

busca trascender del contenido semántico de los datos, explorando las ideas implícitas de los mismos.

- b) El “tipo” de codificación y posterior identificación de los temas, encontrándonos con la forma inductiva o la forma deductiva. Mientras que en la primera son los datos en sí mismos quienes guían y construyen el análisis, sin tratar de encajar la codificación en ningún marco previo; en la segunda son los intereses de la persona investigadora o un marco teórico quienes lo hacen.
- c) La epistemología de la investigación. En este tercer punto de toma de decisiones, las autoras proponen que la epistemología será quien guíe lo que se puede extraer de los datos y cómo teorizar sus significados. De esta forma, encontramos el marco esencialista/realista, el enfoque contextualista/realista crítico, y la orientación crítica/construccionista.

Debido a la naturaleza, enfoque y finalidad de este método, parece el más adecuado para el análisis, interpretación y presentación de los datos tratados en el presente estudio. Por ello, tal y como se ha indicado con anterioridad, se siguieron las seis fases planteadas por Braun et al. (2006), revisadas en Braun et al. (2019), y resumidas en la Figura 9. Estas fases no son entendidas como una propuesta directa, sino como un proceso continuo y circular, que implica avanzar, reflexionar, recular, etc. Conllevan, pues, decisiones deliberadas, conscientes y razonadas, representando un análisis producido de la “intersection of your theoretical assumptions, disciplinary knowledge, research skills and experience, and the content of the data themselves” (Braun et al., 2016, p. 198).

- a) En la primera fase, denominada *Inmersión y familiarización*, proponen leer y re-leer los datos, zambullirse profundamente en ellos, de una forma curiosa, con la finalidad de familiarizarse con el contenido. Para ello, al igual que otros autores como Kuckartz (2014), recomiendan hacer anotaciones en los márgenes, escribir ideas, pensamientos o conceptos que ayuden a dirigirse hacia la pregunta (o preguntas) de investigación.

No se trata, pues, de hacer un simple resumen de los datos, sino de leerlos analítica y críticamente.

- b) A continuación, la segunda fase, *Generación inicial de códigos*, consiste en un proceso sistemático en el que se crea la codificación que identificará y etiquetará los datos considerados relevantes o de interés. Esta fase, como se avanzaba con anterioridad, no se trata de un proceso lineal, sino circular. Los códigos pueden agrandarse, contraerse o separarse, en función de cómo va evolucionando el análisis. Por ello, la fase de codificación debe ser realizada, al menos, dos veces.
- c) La tercera fase, llamada *Búsqueda de los temas*, se trata de avanzar en el análisis desde un enfoque más amplio, implicando la clasificación de los diferentes códigos en patrones de “nivel más alto”, es decir, en posibles temas. En esta fase, es interesante tener en mente que un tema “is more than just some coherent, patterned meaning across a dataset – it also has to tell you something important about the data, relevant to your research question” (Braun et al., 2016, p. 202) y, por ello, las autoras escapan de la convención de que los temas simplemente “emergen”, pasivamente, de los datos.
- d) Siguiendo la Identificación de los Temas, encontramos la cuarta fase: *Revisión de los temas*, apareciendo de nuevo el carácter circular de este proceso. En este momento, se trata tanto de comprobar que el análisis es completo y correcto, como de verificar que los temas son coherentes con la pregunta (o preguntas) de investigación establecida. En esta fase, se recomienda usar mapas temáticos que permitan desarrollar, revisar, y explorar las relaciones entre los temas (Sparkes & Smith, 2014).
- e) En penúltimo lugar, está la fase de *Definición y nombramiento de los temas*. En este punto, el objetivo es clarificar y definir cada uno de los temas, es decir, identificar y escribir la “historia” que cuenta cada uno de ellos. Para ello, las autoras señalan que es importante realizar un análisis narrativo que vaya más allá de la mera descripción,

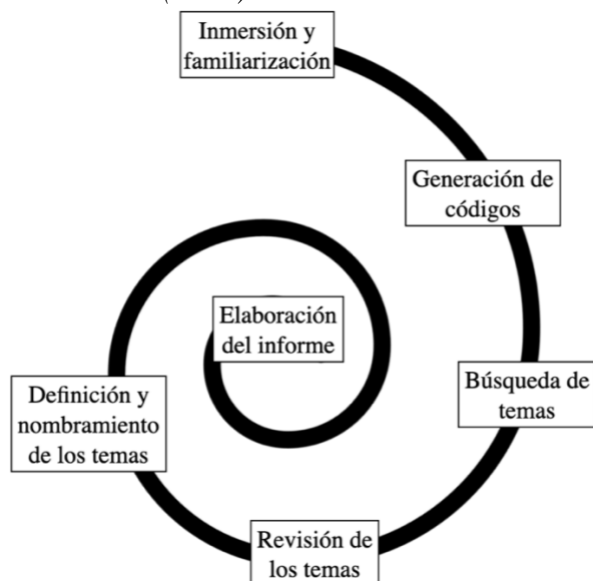
se debe contextualizar los datos, especificando qué es importante y qué aportan en relación con la finalidad del estudio.

Como recomendación general, las autoras establecen tres niveles de organización temática: las ideas generales (representan una idea sustentada por uno o varios temas, pero rara vez se analiza en profundidad), los temas (informan detalladamente sobre un concepto central), y los subtemas (no son necesarios, pero pueden ser útiles para resaltar o identificar patrones distintivos dentro de un tema; Braun et al., 2016).

- f) Finalmente, se encuentra la sexta fase, momento en el que hay que *Elaboración del informe*. No obstante, esta fase no debe ser considerada como una fase aislada al final del proceso, sino que “an *integral* part of the analytic process (...) you cannot do qualitative analysis without writing” (Braun et al., 2016, p. 205). De lo que se trata aquí, es de recopilar, desarrollar y, de ser el caso, refinar el análisis; pues, tal y como señalan Sparkes y Smith (2014), puede ser que, al escribir, emerjan nuevas ideas. A la hora de redactar el informe, además, se propone intercalar comentarios analíticos con extractos de los datos.

Figura 9.

Representación en espiral de las fases del análisis temático reflexivo, propuestas por Braun et al. (2006).



La metodología cuantitativa

Los paradigmas de investigación se apoyan en una serie de premisas que influyen las decisiones y acciones tomadas, una filosofía que guía el estudio, es decir, una ontología y una epistemología (Creswell, 2009; Haegele & Hodge, 2015; Johnson et al., 2007). Así, la filosofía que guía la investigación cuantitativa es el positivismo, estando sostenido en la ontología realista externa (Haegele & Hodge, 2015). De esta manera, la investigadora o investigador positivista asume que hay una realidad única y objetiva, que puede ser descubierta identificando variables y tratando de averiguar la forma en la que están relacionadas (Farghaly, 2018).

Por su parte, la epistemología positivista afirma estar libre de valores y no influenciada por el contexto social por lo que “a basic premise is that there exists a reality “out there,” independent of us, waiting to be discovered, that is driven by stable natural laws” (Farghaly, 2018, p. 5). Por ello, la investigación positivista asume que la realidad puede ser observada, medida y analizada cuantitativamente (Gratton & Jones, 2010), pretendiendo, a partir de los

resultados obtenidos, generalizar el conocimiento a otros individuos independientemente del contexto o el tiempo (Haegele & Hodge, 2015); aspecto estrechamente ligado a un elemento esencial de este paradigma: la verificación de las hipótesis.

Probablemente, estas características hacen que la investigación cuantitativa “occupies an odd place in educational research” (Roni et al., 2020, p.2). No obstante, como ya se venía avanzando en apartados anteriores del presente capítulo, numerosas autoras y autores abogan por recurrir también a métodos cuantitativos, aceptando y legitimando la importancia de ambos paradigmas como complementarios y necesarios para estudiar y entender mejor la realidad. Además, el paradigma positivista presenta otra serie de ventajas como tener mayor impacto en términos de publicación, puesto que, todavía a día de hoy, hay ciertos contextos en los que la investigación cualitativa no tiene el mismo prestigio (Roni et al., 2020).

A pesar de que Stake (2010) señale: “the distinction between quantitative and qualitative methods is a matter of emphasis more than a discrete boundary” (p.19), lo cierto es que la investigación cuantitativa, además de poner el foco en la objetividad y en las medias cuantificables (Queirós et al., 2017); también presenta una serie de características propias, adoptando unos procedimientos estructurados y unos instrumentos formales para la recolección de datos (Chilisa & Kawulich, 2012).

Todo proceso de investigación cuantitativo parte de la identificación de un problema a investigar y de la revisión de la literatura existente (Roni et al., 2020). A partir de ahí, y en base a la revisión realizada, se establecen los objetivos y la hipótesis, la cual se formula deductivamente a raíz de la teoría existente (Farghaly, 2018). A continuación, una vez diseñada la investigación, se realiza el muestreo, se identifican los instrumentos a emplear, se analizan e interpretan los datos y, por último, se acepta o rechaza la hipótesis con el objetivo de generalizar los resultados a la población (Farghaly, 2018; Haegele & Hodge, 2015).

Así, siguiendo el orden lógico de investigación, se pasarán a presentar y explicar dichos elementos, comenzando por el diseño, continuando con el muestreo, los instrumentos de recolección de datos, y finalizando con el análisis cuantitativo.

Diseños de investigación cuantitativa

Dentro de la investigación cuantitativa, destacan tres grandes tipos de diseño en función de su naturaleza: experimental, correlacional y descriptivo (Roni et al., 2020); aunque, siguiendo otros autores, los diseños correlacionales y descriptivos, a su vez, pertenecen a otro grupo: los diseños no-experimentales (Farghaly, 2018; Khaldi, 2017).

Los diseños experimentales suelen estar formulados alrededor de una intervención, de manera que, manipulando una variable independiente, se puedan establecer relaciones causa-efecto (Haegele & Hodge, 2015). El diseño clásico experimental es aquel en el que la muestra está dividida en dos grupos: experimental (aquel que recibe la intervención) y control (aquel que no recibe la intervención). Mediante generación de datos pre y post intervención, se puede determinar si la intervención ha tenido, o no, un efectivo significativo en las personas participantes (Roni et al., 2020). Además, pueden estar llevados a cabo de manera verdaderamente experimental o cuasiexperimental (Khaldi, 2017; Roni et al., 2020), en función de si las personas participantes son asignadas aleatoriamente a cada grupo o no (Khaldi, 2017).

En el caso concreto de las investigaciones experimentales llevadas a cabo en contextos educativos, es necesario señalar que llevar a cabo el diseño de una forma verdaderamente experimental es complicado puesto que los grupos de alumnado suele estar previamente asignados y, por lo tanto, es complicado deshacerlos a la conveniencia de la persona investigadora (Roni et al., 2020).

Por su parte, los diseños correlaciones también buscan determinar la relación entre dos o más variables pero, en este caso, no se manipula ninguna variable (Queirós et al., 2017); por lo

tanto, permite estudiar patrones de relación negativa o positiva entre las variables pero la persona investigadora no puede establecer ningún tipo de causalidad (Roni et al., 2020).

Finalmente, los diseños descriptivos, como su propio nombre indica, permiten describir una situación o evento particular, en un momento concreto, mediante datos numéricos (Khaldi, 2017). Siguiendo a Roni et al. (2020), si bien es cierto que este tipo de datos podrían permitir análisis correlacionales, suelen estar centrados en estadística descriptiva básica.

Instrumentos de recogida de datos

Los principales métodos de obtención de datos en el paradigma cuantitativo, son los cuestionarios, las observaciones, los test y los experimentos (Chilisa & Kawulich, 2012; Farghaly, 2018); no obstante, en las investigaciones del área de las ciencias del deporte, Gratton y Jones (2010) señalan que los principales métodos para recoger datos cuantitativos son los cuestionarios, la observación (participante y no participante) y el análisis de contenido. A pesar de lo indicado por estos autores, el análisis de contenido se considerará como una técnica de análisis de datos más que como un método de recolección de datos en sí.

Tanto en el área de investigación de las ciencias del deporte, como en las investigaciones llevadas a cabo en contextos educativos, los cuestionarios son los instrumentos más utilizados para la recolección de datos (Gratton & Jones, 2010; Roni et al., 2020). La razón principal es que presentan un gran número de ventajas como, por ejemplo, la oportunidad de obtener datos cuantitativos simples de una gran muestra que, posteriormente, podrá ser resumida en figuras y tablas, o ser analizada estadísticamente (Gratton & Jones, 2010).

Otras de las ventajas que presentan son la accesibilidad, la reducción de sesgos, la anonimidad (aspecto que puede mejorar la validez de los resultados), la estructuración de los datos (hecho que permite comparar y analizar estadística y fácilmente los datos), y la rentabilidad económica (Braun et al., 2021; Gratton & Jones, 2010; Roni et al., 2020). No obstante, también presenta una serie de desventajas a tener en cuenta, destacando el hecho

de que no se puede comprobar que lo que la persona responde sea cierto (Gratton & Jones, 2010).

Siguiendo el manual “Research methods for sports studies” de Gratton y Jones (2010), se puede observar cómo, dentro de los cuestionarios, existe una gran variedad de opciones a la hora de diseñarlos. Así, se encuentran las preguntas abiertas y cerradas, las escalas (tipo Likert, diferencial semántico), los ránquines, y las respuestas tipo listado. Si bien es cierto que como investigador o investigadora puedes crear tu propio cuestionario, los autores señalan que suele ser más apropiado y sencillo utilizar una existente que ya haya sido evaluado en términos de validez y fiabilidad.

Finalmente, en relación con las observaciones, una forma de recolectar datos cuantitativos muy extendida en los estudios dentro del contexto educativo es mediante listas de verificación (“*checklists*”). Así, por ejemplo, se pueden asociar números a cierta información cualitativa, de tal manera que las etiquetas permitan obtener datos numéricos para su posterior análisis estadístico (Roni et al., 2020).

El análisis cuantitativo

El análisis cuantitativo de los datos es, en esencia, un análisis estadístico. Siguiendo a Gratton y Jones (2010), el análisis estadístico puede diferenciarse en dos grandes grupos:

- a) *Análisis descriptivo*, es aquel que permite organizar los datos, por ejemplo, en términos de frecuencias, medidas de tendencia central, medias, o medidas de dispersión.
- b) *Análisis inferencial*, es el tipo de análisis que permite inferir diferencias o relaciones entre las variables existentes calculando, por ejemplo, correlaciones o diferencias. Dentro del análisis inferencial, se pueden diferenciar dos tipos de pruebas:
 - a. *Paramétricas*, cuando se asume una distribución normal de los datos, y una misma varianza en las variables medidas.

- b. *No paramétricas*, cuando no se hace ninguna suposición sobre la distribución de los datos, y éstos son ordinales o nominales.

Además de estas cuestiones, debido al interés que tiene para la presente investigación, cabe señalar que los datos cualitativos pueden ser codificados y convertidos en números con la finalidad de analizarlos cuantitativamente.

Paradigma y diseño de investigación

I considered research methods as an assemblage comprised of multiple 'parts' to produce affects (or results) through interactive relationships. In other words, the different parts within the research assemblage (setting, participants, methods, analysis, researcher, etc.) all interact with each other at different points to produce data that aims to answer specific questions. (Landi, 2019b, p. 173)

Coincidiendo con lo enunciado por Landi (2019b) en el fragmento anterior, así como por las consideraciones de Stake (2007; entre otros), todo estudio está compuesto por un engranaje, donde múltiples partes interactúan y se relacionan, produciendo resultados, “afectos”, en todas ellas. De esta manera, los elementos que forman parte de la metodología de una investigación no pueden entenderse únicamente por el diseño, el contexto, la muestra o los métodos utilizados, sino también por la investigadora. Por ello, al inicio de este trabajo, se ha abordado no solo la motivación personal sino también el posicionamiento de la investigadora.

De esta manera, esta investigación, “afectada” por todos los elementos narrados anteriormente, trata de dar respuesta a los objetivos generales situándose en el marco del paradigma de investigación feminista, sustentada, además, en tres grandes engranajes que dotan de sentido y coherencia a todo el proceso: la Teoría *Doing Gender*, la pedagogía feminista crítica y la investigación crítica (véase Figura 10). El paradigma de investigación feminista está situado dentro del paradigma emancipatorio o transformativo (Chilisa & Kawulich, 2012; Sweetman et al., 2010), el cual “serves as an umbrella for research theories and approaches that place priority on social justice and human rights (...) is applicable to the study of the power structures that perpetuate social inequities” (Mertens, 2010, p. 473).

Figura 10.

Representación de los engranajes teóricos y metodológicos del diseño de la tesis.



Así, el paradigma feminista “aporta una aproximación epistemológica, líneas de investigación, modelos teóricos, propuestas metodológicas y temáticas de investigación desde la consideración del género” (Colás Bravo, 2003, p.2). Además, en palabras de Colás Bravo (2001, p. 298-299):

Se centra en la crítica a la ausencia de mujeres en la ciencia, la defensa de una ciencia y una epistemología femenina o feminista, y el análisis de los sesgos androcéntricos en los métodos y teorías científicas del pasado y el presente. El paradigma feminista ha realizado importantes contribuciones al estudio de la ciencia y la tecnología de la ciencia (...) incorpora una nueva forma de ver la realidad social, científica y educativa en la que incluye como elemento indispensable las relaciones de género, lo que propicia una eclosión heterogénea de ideas, debates y propuestas.

Centrándonos en el ámbito concreto de la investigación en el contexto de la educación físico-deportiva, tal y como señalan Flintoff (1994) y Nilges (2006), la investigación feminista, a pesar de que puede estar ligada a diferentes concepciones sobre los feminismos, parte de la base de que las relaciones desiguales de poder sitúan a las mujeres en posiciones de inferioridad y, reconociendo este elemento, tiene el objetivo de producir conocimiento

investigador para cambiar y mejorar las relaciones entre las personas en términos de igualdad. Así, siguiendo a Nigles (2006) dentro de los estudios en el contexto físico-deportivo, existen diferentes vertientes de investigación feminista. Cada una de dichas vertientes, se diferencia de la otra por cómo entiende el origen de la opresión, y qué estrategia propone para eliminarla (ver Figura 11).

Figura 11.

Visión general de las vertientes de la investigación feminista.

	Vertiente Liberal	Vertiente Estructural	Vertiente Deconstructiva
Fuente de opresión	Opresión ubicada en la falta de oportunidades y acceso en base al sexo biológico y/o los patrones de socialización que promueven el determinismo biológico como <i>status quo</i> .	Opresión ubicada en las estructuras sociales y económicas que construyen el sistema del sexo/género de forma que apoya la distribución desigual de poder.	Opresión situada, provisional y ubicada en sistemas y discursos lingüísticos cambiantes que controlan el poder y constituyen el género de maneras muy variables.
Estrategia para eliminar la opresión	Eliminación de prácticas discriminatorias obsoletas.	Análisis estructural y crítica de las relaciones de poder con el objetivo de aumentar la concienciación y el cambio.	Interrupción que conduce a la deconstrucción de las categorías recibidas.
Perspectiva(s) asociadas	Feminista liberal.	Feminista radical. Feminista marxista. Feminista socialista.	Feminista masculina. Feminista lesbiana. Feminista postestructural.

Nota. Adaptado de *Feminist strands, perspectives, and methodology for research in physical education* (p. 80), por L. Nilges, 2006, SAGE.

Teniendo todas estas consideraciones en cuenta, el paradigma feminista y, concretamente en su vertiente deconstructivista, se presenta como el marco idóneo en el que fundamentar (y justificar) la presente tesis doctoral, puesto que sus características se cohesionan a la perfección con el resto de los elementos que estructuran la investigación. Así, por ejemplo, se entrelaza con los principios de la Pedagogía Feminista cuando establece que la relación entre las personas investigadas y la investigadora no está basada en un poder jerárquico (Dewar, 1986), sino que implica la emancipación y transformación de ambas partes (Chilisa & Kawulich, 2012), “afectos” bilaterales.

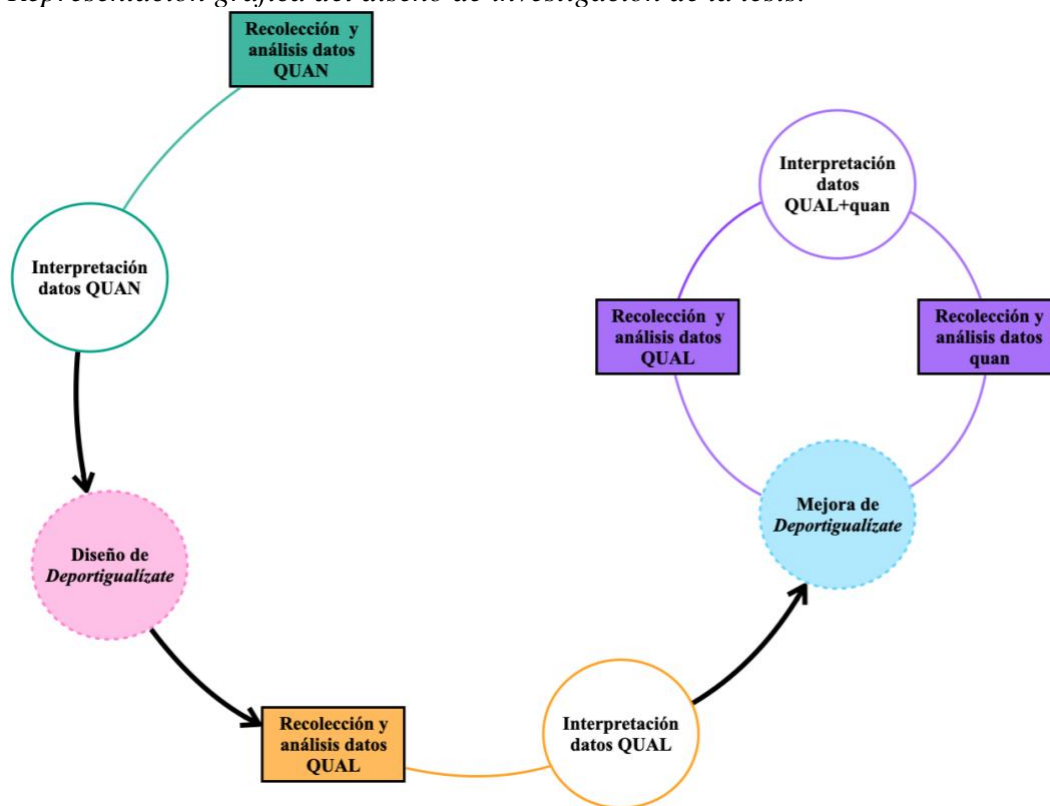
En la misma línea, se sitúa en un enfoque crítico, lo que no implica simplemente *criticar*, sino más bien *desafiar* el *status quo* del género, así como confrontar los discursos sociales partiendo de la concepción ontológica de que la realidad social está formada por estructuras visibles, pero también invisibles (Chilisa & Kawulich, 2012; Leavy & Harris, 2019). Así mismo, tal y como se promueve desde la vertiente deconstructivista, esta investigación “attempt to empower women and men by redefining universal and logocentric presuppositions of truth in ways that do not reinvoke dominant discourses” (Nilges, 2006, p. 91).

Ahora bien, a nivel metodológico y de diseño, cabe señalar que se ha utilizado un método mixto en el que se ha seguido un proceso a través del cual se han desarrollado tres estudios diferentes: Estudio Diagnóstico, Estudio de Caso 1, y Estudio de Caso 2. De esta manera, el diseño general propuesto se enmarca en el tipo Exploratorio Secuencial (Creswell & Plano Clark, 2017), puesto que la generación de datos se realizó en forma de fases sucesivas. Este diseño se justifica debido a que “a sequential transformative researcher may be able to give voice to diverse perspectives, to better advocate for participants, or to better understand a phenomenon or process that is changing as a result of being studied” (Creswell et al., 2003, p. 183).

No obstante, tal y como se muestra en la Figura 12, el diseño fue adaptado a las necesidades propias de la investigación, combinando un diseño Exploratorio Secuencial que, en su fase final, se combina con un diseño Convergente.

Figura 12.

Representación gráfica del diseño de investigación de la tesis.



Tal y como se puede observar en la figura superior, cada uno de los estudios tiene relación con los anteriores y se han ido planteando conforme avanzaba la investigación como una necesidad del propio proceso. A pesar de que para cada estudio se han propuesto unos objetivos concretos, en su conjunto, todos los estudios permiten profundizar y dar respuesta a las preguntas y objetivos de investigación generales de esta tesis. Así, en la Figura 13 se pueden ver no solamente las características propias y generales de cada uno de los estudios, sino también el carácter fluido, no lineal, y complejo propio de una investigación cualitativa (Landi, 2019a).

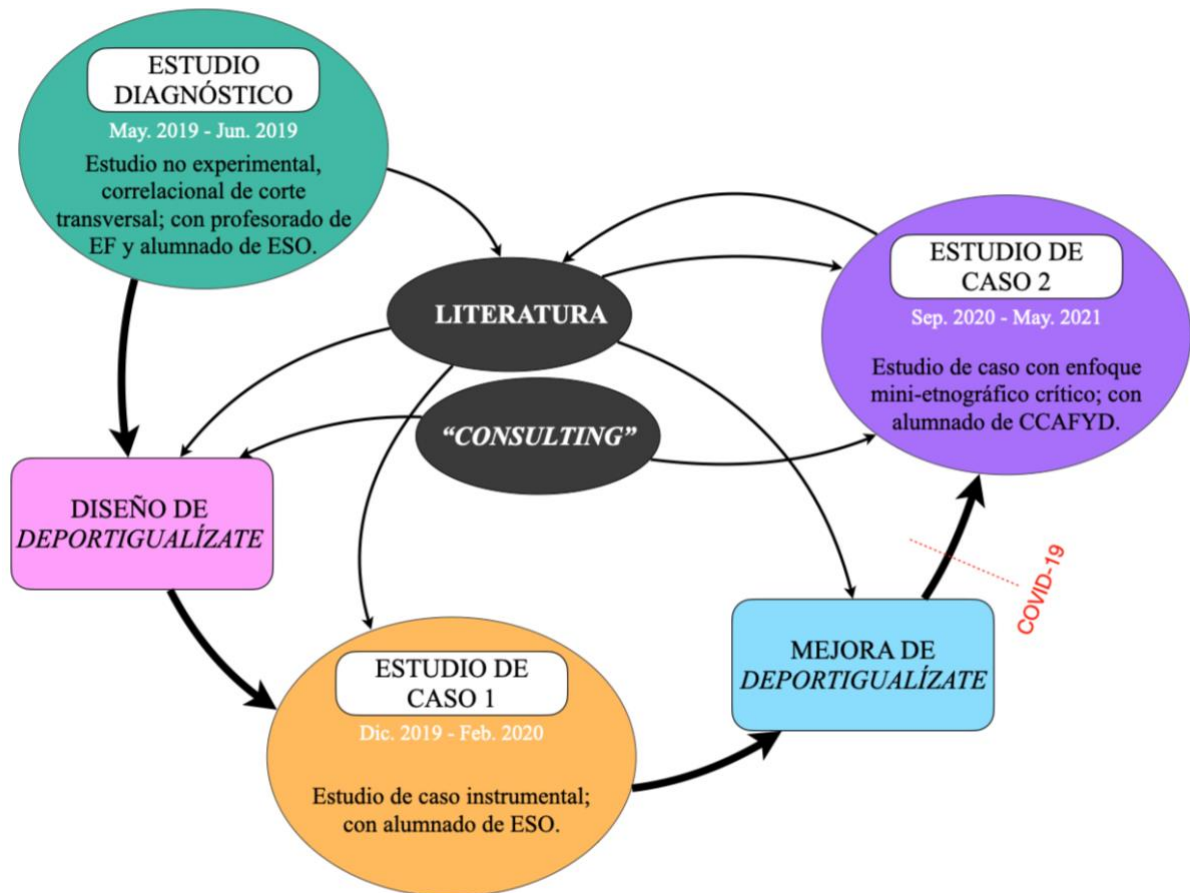
No obstante, es precisamente en este proceso complejo y enmarañado, donde la investigadora tiene la oportunidad de explorar y reconocer la complejidad y significados de las relaciones sociales, convirtiéndose la investigación en un camino flexible y reflexivo (Braun et al., 2016; Wheaton et al., 2018). Además de esta naturaleza compleja que la presente investigación pretende reconocer, el proceso fue asimismo afectado por la situación

extraordinaria derivada por la pandemia del COVID19. Por lo que, a las múltiples decisiones, reflexiones y fluidez propia de una investigación situada en el paradigma feminista, se le añadieron otras casuísticas inesperadas.

En este sentido, tras mejorar la propuesta de intervención fruto del Estudio de Caso 1, hubo que adaptarla con el fin de poder implementarla con estudiantes de CCAFYD, debido a la imposibilidad de acceder a centros de ESO durante los meses que prosiguieron al confinamiento. Tras esta aclaración, a continuación, se expondrá en profundidad cada uno de los estudios y sus características metodológicas.

Figura 13.

Estructura y temporalización del diseño de investigación de la tesis.



Estudio Diagnóstico: sondeando la realidad del contexto

Introducción

Además de la revisión bibliográfica que permitió situar el problema de investigación, se consideró interesante realizar un estudio diagnóstico sobre las actitudes y creencias en relación con el género y la educación física, tanto del alumnado como del profesorado de educación física en los centros de educación secundaria de la provincia de A Coruña; con la finalidad de determinar en qué punto se encontraban y saber cuáles eran los temas o aspectos en los que se deberían focalizar la atención a la hora de diseñar una intervención curricular. Por ello, el primer estudio que se presenta es el “Estudio Diagnóstico: sondeando la realidad del contexto”.

Objetivos

Los objetivos específicos (OE) de este estudio fueron:

OE1. Conocer las actitudes hacia la coeducación del profesorado de educación física en la etapa de educación secundaria, en la provincia de A Coruña.

OE2. Examinar las creencias y estereotipos de género en relación con la educación física, la actividad física y el deporte del alumnado de ESO, en la provincia de A Coruña.

OE3. Estudiar las posibles relaciones entre las variables independientes (actitudes, creencias y estereotipos tanto del profesorado como del alumnado), en función de las variables dependientes estudiadas (edad, sexo, titularidad del centro y área poblacional).

OE4. Detectar las necesidades, temas y aspectos a tener en cuenta para diseñar una intervención para desafiar el sexismo desde el contexto físico-deportivo.

Método

Para este estudio se llevó a cabo una investigación de naturaleza cuantitativa basada en un diseño no experimental, concretamente, se recurrió a un diseño correlacional de corte transversal. Por lo tanto, la investigadora basó su estudio en la “observación” de la realidad de forma natural, sin intervenir.

Selección y descripción de la muestra.

El estudio fue llevado a cabo con una muestra representativa procedente de nueve municipios de la provincia de A Coruña, compuesta por dos grupos. Por un lado, participaron 90 docentes de educación física de educación secundaria (edad $45,82 \pm 7,411$). Por otro, 644 estudiantes de secundaria (edad $15,23 \pm 1,129$). Para garantizar la representatividad, se seleccionó la muestra mediante un muestreo aleatorio estratificado por conglomerados con un error muestral del 4%. Concretamente, se trató de un muestreo aleatorio estratificado por conglomerados polietápico, donde los centros educativos fueron considerados los conglomerados que facilitarían el acceso al alumnado y profesorado.

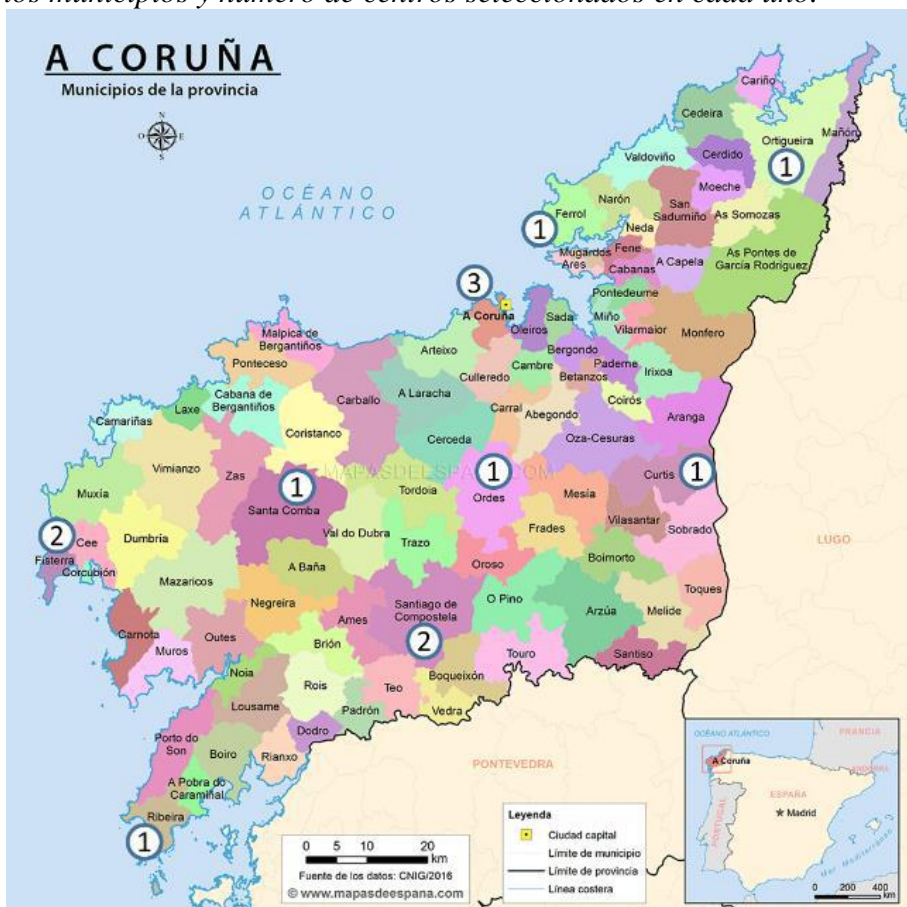
Como primer nivel de estratificación, se tomó la clasificación por hábitat (zona densamente poblada, zona intermedia, y zona poco poblada; teniendo como referencia la clasificación de municipios según el Instituto Gallego de Estadística²⁶); así, se seleccionaron aleatoriamente nueve municipios de un total 93. En la segunda etapa de estratificación, se tomó como referencia la titularidad del centro (pública, privada/concertada); quedando la selección de centros en cada municipio, tal y como se muestra en la Figura 14. En el caso de la muestra de alumnado, como tercer nivel de estratificación, se tomó el curso (1º de la ESO, 2º de la ESO, 3º de la ESO y 4º de la ESO). Finalmente, cabe mencionar que no se empleó estratificación por género o sexo, puesto que se entendió que la propia composición de las aulas proporcionaría una distribución semejante a la del universo; aspecto que se corrobora

²⁶ https://www.ige.gal/web/mostrar_paxina.jsp?paxina=003003001&idioma=es

al comprobar que las distribuciones de las variables (ver Tabla 2) son consistentes con la distribución general de la población²⁷.

Figura 14.

Mapa de los municipios y número de centros seleccionados en cada uno.



²⁷ Se tomaron como referencia los últimos datos disponibles en el momento del estudio, publicados por el Ministerio de Educación y Formación Profesional, correspondientes al curso 2017/2018 (para alumnado: <https://n9.cl/uiyhh>; para profesorado: <https://n9.cl/orid4>).

Tabla 2.*Características del profesorado y alumnado de la muestra del Estudio Diagnóstico.*

Características	Profesorado		Alumnado	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Sexo				
Femenino	37	41,1	323	50,2
Masculino	53	58,9	321	49,8
Titularidad del centro				
Pública	73	81,1	508	78,9
Privada/concertada	17	18,9	136	21,1
Área poblacional				
Poco poblada	22	24,4	168	26,1
Intermediamente poblada	20	22,2	130	20,2
Densamente poblada	48	53,3	346	53,7

Procedimiento.

En primer lugar, en mayo de 2019, se hizo una selección de centros que atendiera a las características necesarias para cumplir con la representatividad de la muestra y se contactó con todos ellos. Tras recibir la confirmación de los centros, se agendó la planificación a seguir, puesto que se decidió diseminar las encuestas de forma presencial, en papel. De esta manera, las encuestas fueron diseminadas a lo largo del mes de junio de 2019 (es decir, que los datos se corresponden a la realidad del curso 2018-2019).

Asimismo, cabe señalar que, previo a la realización de las encuestas, todos los sujetos fueron informados del objetivo de la investigación, del hecho de que la participación en la investigación era voluntaria, y de que no se iban a conservar datos personales, asegurando así la anonimización de los mismos. En el caso de la información para el alumnado menor de edad, se siguió el protocolo establecido por cada centro participante en la investigación.

Instrumentos de recogida de datos.

Para la recogida de datos del profesorado, se utilizó la escala de actitudes del profesorado hacia la coeducación (*School Doing Gender/teachers*, SGT/t; Rebollo Catalán et al., 2011). Esta escala consta de 30 ítems, con cinco opciones de respuesta tipo Likert, donde 1 corresponde a “totalmente en desacuerdo” y 5 con “totalmente de acuerdo”. La escala se basa en la teoría de *Doing Gender* (West & Zimmerman, 1987), y se organiza en torno a las tres dimensiones que intervienen en la construcción del género: sociocultural, relacional y personal. Siguiendo a Rebollo Catalán et al. (2011), la suma de los ítems (globalmente o en cada factor) permite obtener una puntuación para determinar los perfiles docentes hacia la coeducación, tal como se muestra en la Tabla 3.

Tabla 3.

Relación entre el sumatorio de las puntuaciones de la escala SDG/t el perfil hacia la coeducación.

Perfil	Sumatorio global	Sumatorio por factores
Bloqueador	≤ 89	≤ 29
Adaptativo	90-119	30-39
Coeducativo	>120	> 40

Nota. Reproducido de “Diagnóstico de la cultura de género en educación: actitudes del profesorado hacia la igualdad” (p. 36), por M. Rebollo Catalán, R. García Pérez, y J. Piedra de la Cuadra, L. Vega, 2011, *Revista de Educación*, 355.

Así, dependiendo del sumatorio obtenido, el profesorado se organiza en tres perfiles: bloqueador, adaptativo y coeducativo. El perfil bloqueador se refiere a un rechazo explícito y abierto hacia leyes o propuestas sensibles al género; el perfil adaptativo, por otro lado, está relacionado con el reconocimiento de las inequidades que están presentes en el discurso social, pero mostrando solo una posición políticamente correcta, sin actuar hacia la transformación; finalmente, el perfil coeducativo, implica el reconocimiento de las inequidades, valorando públicamente las propuestas e iniciativas encaminadas a erradicarlas, y mostrando una clara actitud de colaboración en la promoción de valores de equidad de género.

En el caso del alumnado, dado que no existía una escala con las mismas dimensiones, se empleó el Cuestionario sobre Creencias y Estereotipos de Género en Actividad Física y Deporte (CEGAFD, Granda Vera et al., 2018), pues permitía analizar ambas muestras en torno al mismo objeto de estudio. Este cuestionario consta de 35 ítems, con cuatro opciones de respuesta tipo Likert, donde 1 corresponde a “totalmente en desacuerdo” y 4 con “totalmente de acuerdo”; y cuyos ítems se organizan en cuatro factores. Sin embargo, se encontraron algunas diferencias entre el contexto del presente estudio y el del estudio donde se desarrolló el instrumento. Concretamente, se observó una variación en la edad media de las personas participantes, lo que según Carretero-Dios y Pérez (2007) podría afectar la idoneidad del instrumento.

En este sentido, siguiendo las pautas de dichos autores para seleccionar un instrumento adecuado, se realizó un estudio preliminar sobre las propiedades del instrumento para asegurar su idoneidad y explorar posibles adaptaciones a este contexto. Como resultado, tal y como se explicará en el Capítulo III, el instrumento utilizado estuvo compuesto por 14 ítems organizados en tres factores. Para el análisis de la dimensionalidad, se dividió la muestra total (10%) usando participantes diferentes, de acuerdo con las recomendaciones de Carretero-Dios y Pérez (2007).

Tanto en el cuestionario del alumnado como en el del profesorado, se añadieron tres preguntas abiertas para que las personas participantes indicaran su edad, la titularidad del centro y, siguiendo a Braun et al. (2021), se preguntó “¿Cómo definirías tu sexo/género?”, con la finalidad de minimizar las categorizaciones marginalizadas. En el caso del alumnado, además, debía cumplimentar en qué curso estaba (ver Anexo 1 para el cuestionario de profesorado y Anexo 2 para el de alumnado).

Tratamiento de los datos.

En el Estudio Diagnóstico se emplearon diferentes análisis. En cuanto al estudio preliminar del instrumento del alumnado, para el análisis estadístico de los ítems, se calcularon estadísticos descriptivos y nivel de discriminación de cada ítem mediante el coeficiente de correlación corregido entre las puntuaciones de los ítems y los factores. La dimensionalidad

del instrumento se analizó después de calcular la medida de Kaiser-Meyer-Olkin (*KMO*) de adecuación del muestreo y la prueba de esfericidad de Bartlett para evaluar la normalidad multivariante. La estructura interna se estudió mediante un análisis factorial exploratorio de los componentes principales y un análisis factorial confirmatorio, utilizando la estimación de máxima verosimilitud. Este estudio utilizó el método de rotación Oblimin con Kaiser Normalization. Se calcularon los siguientes indicadores del ajuste del modelo de ecuación estructural: el índice de Tucker-Lewis (*TLI*), el índice de ajuste comparativo (*CFI*), el Error cuadrático medio de aproximación de la raíz (*RMSEA*) y el residual cuadrático medio de la raíz estandarizada (*SRMR*, Marsh et al., 2005). La consistencia interna se examinó utilizando el coeficiente alfa de Cronbach.

Respecto a los principales análisis del presente estudio, se realizaron pruebas de distribución normal y homogeneidad (Kolmogorov-Smirnov y Levene) antes del análisis. En consecuencia, se desarrollaron pruebas t para explorar las diferencias entre el sexo y la titularidad del centro tanto para el profesorado como para el alumnado. Además, se llevó a cabo el ANOVA de un factor para explorar las diferencias entre las distintas áreas de población y edades tanto para la muestra de docentes como para la de estudiantes. La significación estadística se estableció en $p < ,05$ para todo el análisis. El análisis de los datos se realizó con los paquetes estadísticos SPSSv27 y AMOSv27.

Desarrollo de la intervención “Deportigualízate”

Introducción

En base a los resultados y conclusiones obtenidas tras el Estudio Diagnóstico, se inició el proceso de elaboración de la propuesta de intervención, la cual fue denominada *Deportigualízate*. Dicha propuesta fue concretizándose tras un largo procedimiento de toma de decisiones, modificaciones y adaptaciones, partiendo de principios feministas y recurriendo a técnicas de *consulting*, que, tal y como se explicará más adelante, se extendió durante tres meses.

Objetivo

El objetivo específico de esta fase fue diseñar, bajo principios feministas, una propuesta de intervención basada en la pedagogía feminista crítica que permita desafiar el sexismo a través de contextos físico-deportivos.

Procedimiento

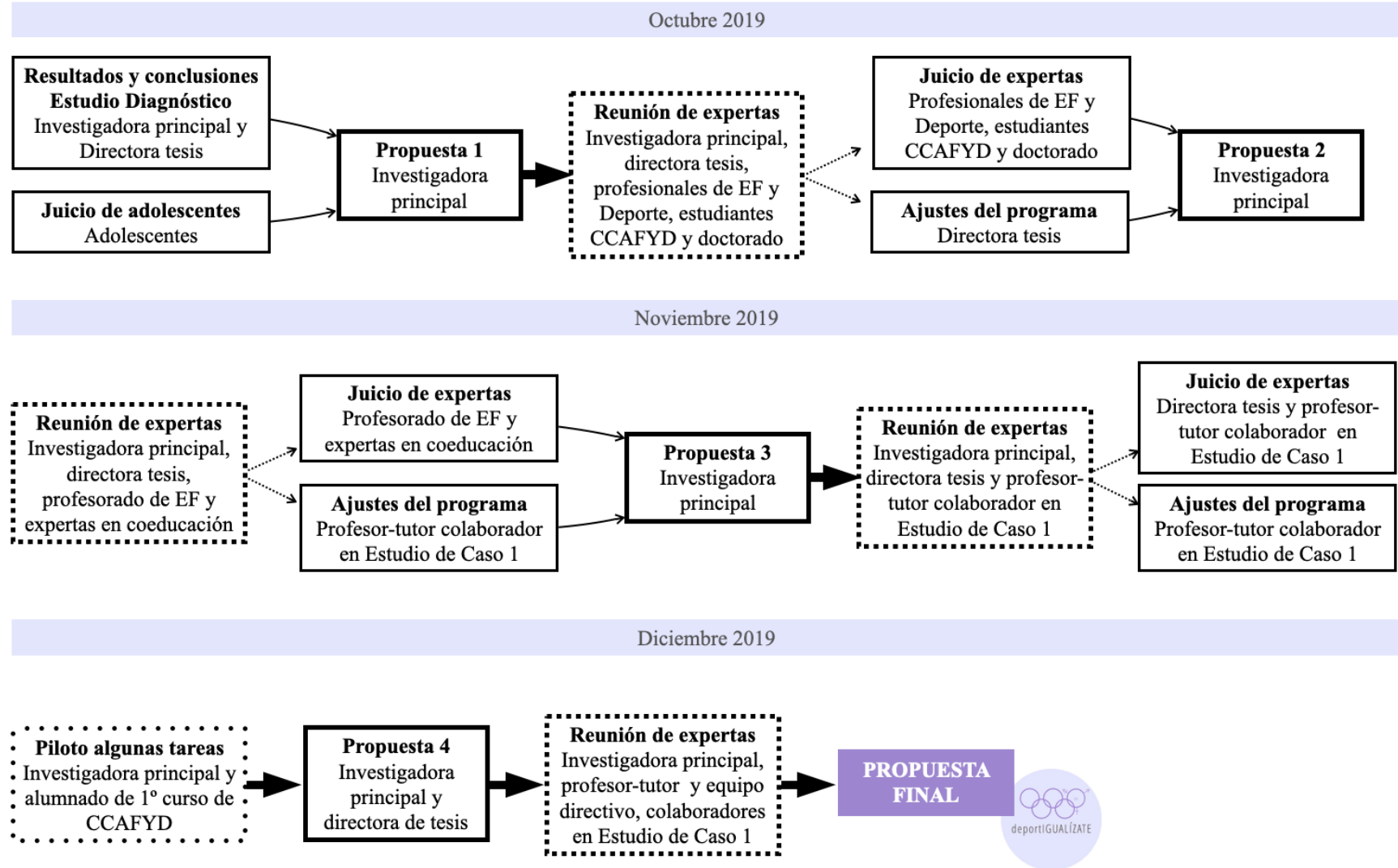
La propuesta de intervención fue diseñada entre los meses de octubre y diciembre del año 2019. Para ello, y con la finalidad de garantizar los principios democráticos propios de la pedagogía feminista, se recurrió a técnicas de *consulting*, contando así con la colaboración de diversas personas expertas en temáticas de género, así como con personas con experiencia en el ámbito de la educación física y el deporte tanto en el contexto formal (institutos) como en el contexto no formal (actividades extraescolares y clubes deportivos). Además, también se contó con la opinión y colaboración voluntaria de estudiantes de secundaria, alumnado de distintos cursos del grado en CCAFYD y una investigadora predoctoral del programa de doctorado en Ciencias del Deporte, Educación Física y Actividad Física Saludable.

Contar con estas personas permitió que el proceso de diseño de la intervención se nutriera de opiniones y puntos de vista muy diversos, lo que aportó un carácter tremendamente flexible, fluido y rico al proceso. Además, el hecho de diseñar una propuesta de intervención para llevarlo a la práctica en un centro educativo supuso un reto añadido, puesto que, las ideas o planes iniciales no siempre encajan con las oportunidades de actuación que realmente te dan; por ello, este elemento también determinó la propuesta de intervención final.

A continuación, en la Figura 15, se puede ver, de manera esquemática, cómo fue todo el proceso de elaboración de la intervención y las personas implicadas en él.

Figura 15.

Diagrama de las fases del diseño de la propuesta de intervención *Deportigualízate*.



Así, en un primer momento, atendiendo a los resultados de los estudios previos, a las necesidades de intervención encontradas, y a los principios metodológicos de la pedagogía feminista crítica, la investigadora principal y su directora de tesis comenzaron con un proceso que permitiera ir reflexionando y centrando las opciones. Asimismo, se recurrió a reuniones informales con chicos y chicas adolescentes próximas al entorno de la investigadora principal. El hecho de recurrir a personas de su entorno fue motivado al hecho de que se buscaba que se sintieran con confianza para expresar sus opiniones con respecto a los programas de igualdad (o similares) que hubieran vivido en su centro. Este hecho permitió darse cuenta de que el alumnado demanda sesiones prácticas en las que poder ser partícipe, así como presentarle actividades contextualizadas y acordes a su propia realidad.

En base a esto, la investigadora principal creó la primera propuesta alrededor de ocho objetivos generales que comprendía acciones dentro del aula (con un total de 14 tareas) y fuera del aula (proponiendo la realización de exposiciones en el centro, así como la creación y gestión de una cuenta de Instagram de forma conjunta entre el alumnado y la responsable de la intervención curricular). Además, se proponía la idea de utilizar el enfoque co-creacional para diseñar actividades, planes o jornadas junto al alumnado. Esta propuesta fue presentada a la directora de tesis, así como a tres profesionales de la educación física y el deporte, cuatro estudiantes del grado en CCAFYD, y una estudiante de doctorado.

Tras la reunión con estas personas expertas, en las que hubo mucho debate y reflexión, se anotaron los comentarios y consideraciones aportadas y se diseñó la segunda propuesta. En esta fase, se decidió eliminar algunas tareas y se añadieron otras, resultando en un total de 10 sesiones, y descartando la idea de co-crear actividades debido a la dificultad que podría suponer el hecho de que, desde un centro educativo, permitieran una duración del proyecto demasiado extensa. Además, se concretaron más los objetivos, organizándolos en torno a cuatro ejes temáticos:

- a) La construcción social del género.
- b) La construcción social del género en el deporte.
- c) La problemática de las desigualdades.
- d) El alumnado como agente de cambio.

Esta segunda propuesta fue presentada a dos expertas en coeducación con experiencia práctica en la realización de talleres en centros educativos, así como a un profesor y una profesora de educación física en activo. Esta fase permitió concretizar más y mejor la propuesta de intervención, teniendo realmente en cuenta la realidad que se vive en los centros. Tras dicha presentación, se vio la necesidad de crear una herramienta de trabajo que permitiera al alumnado ampliar los contenidos del aula de una forma más íntima.

Así, se pasó a la propuesta número tres, que iba complementada con un cuaderno individual de trabajo. Esta propuesta fue presentada al profesor-tutor elegido para llevar a cabo el estudio de caso instrumental (Estudio de Caso 1), con la finalidad de detallar bien la intervención y adaptarla o ajustarla a las posibilidades reales de actuación en su centro. Tras este encuentro, la intervención propuesta se consideró apropiada, aunque demasiado larga.

Previo a realizar los ajustes finales, se decidió hacer una prueba piloto con algunas de las actividades de la tercera propuesta, con la finalidad de tener una idea aproximada del tiempo necesario (u óptimo) de las tareas. Para ello, debido a la dificultad de poder acceder a grupos reales de ESO, se optó por realizar esas pruebas piloto de alumnado de 1^{er} curso de CCAFYD. Si bien es cierto que las características de dicho alumnado podrían distar de las del alumnado de los últimos cursos de instituto, sobre todo, por un tema de edad, esta prueba permitió cumplir el objetivo de establecer una aproximación de los tiempos.

Finalmente, la investigadora principal junto con la directora de tesis, diseñaron la cuarta propuesta de intervención, en la que las 10 sesiones iniciales tuvieron que ser acortadas a seis y, como consecuencia, se ampliaron también las actividades propuestas para el cuaderno de trabajo del alumnado. Esta propuesta fue presentada tanto al profesor-tutor como al equipo directivo del centro en el que se iba a realizar el estudio de caso instrumental (Estudio de Caso 1). Tras ser revisada por las personas mencionadas, la intervención fue aprobada. Por lo tanto, la cuarta propuesta de intervención (presentada en el Capítulo III), fue la que se llevó a cabo en el Estudio de Caso 1 y, posteriormente adaptada en el Estudio de Caso 2.

Estudio de Caso 1: explorando “Deportigualízate”

Introducción

Tras diseñar la intervención, y con el objetivo de detectar propuestas de mejora tanto a nivel de intervención pedagógica como a nivel de metodología de investigación para estudiar su efecto en las personas participantes, se llevó a cabo el primer estudio de caso: Estudio de Caso 1. Esta investigación se trata de un estudio de caso instrumental, por lo que no busca entender el *caso*, sino el objeto de estudio en sí: la propuesta de intervención *Deportigualízate*, con la finalidad de diseñar una investigación lo más coherente y completa posible.

Objetivos

Los objetivos específicos de este estudio fueron:

OE1. Estudiar la idoneidad de *Deportigualízate* y explorar propuestas de mejora.

OE2. Detectar necesidades del proceso de investigación de cara al siguiente estudio.

Método

Una vez diseñada la propuesta, se implementó la intervención y se llevó a cabo un estudio de caso fundamentalmente instrumental (siguiendo la denominación de Stake, 2007). En la Figura 16 se muestra, de forma esquemática, el diseño de investigación, los momentos y las estrategias para la generación de datos del estudio:

Figura 16.

Diseño de investigación, momentos y estrategias de generación de datos del Estudio de Caso 1.



Selección y descripción de la muestra.

Para la selección de la muestra se siguió un muestreo intencional y de conveniencia, aspecto justificado, principalmente, por el tipo de investigación de la que se trata. Así, como ya se venía adelantando al inicio de este capítulo, en los estudios de caso instrumentales el caso debe ser elegido de acuerdo con los criterios que las personas investigadoras determinen, atendiendo a la necesidad de que dicho caso permita obtener información relevante y sustancial para el objeto de estudio. Otro aspecto relevante para tener en cuenta a la hora de escoger el caso, tal y como señala Stake (2007), es la facilidad de acceso y que la investigación sea bien acogida.

De esta manera, la muestra del estudio está conformada por estudiantes de 4º de la ESO de un centro educativo público de la provincia de A Coruña (véase Tabla 4). Concretamente, en el estudio participaron un total de 11 estudiantes con edades comprendidas entre los 15 y los 16 años (edad $15,18 \pm 0,405$), dentro de este grupo, tres se definieron como mujeres (representando el 27,3% del total), y ocho se definieron como hombres.

Tabla 4.

Características de la muestra del Estudio de Caso 1.

Características	Sexo	Mujeres		Hombres	
		n	%	n	%
		3	27,3	8	72,7
Edad	Mínimo	15			
	Máximo	16			
	<i>M</i>	15,18			
	<i>DT</i>	0,405			

Además, cabe señalar que la intervención se desarrolló dentro de la asignatura de Valores Éticos; es decir, que todo el alumnado participante en el estudio, por razones individuales o por elección de sus familias (o representantes legales), eligieron esa materia frente a la de Religión. Este aspecto, sin duda, puede caracterizar o matizar ciertos aspectos del alumnado.

Por último, si bien es cierto que ahondar en las características del *caso* no es algo necesario en el estudio, sí que resulta interesante señalar que el grupo que conforma la muestra presenta diversidad en cuanto a etnia, país de origen, nivel socioeconómico, corporalidad y práctica físico-deportiva previa y actual, aspectos que ayudan y permiten evaluar y estudiar con en más profundidad una intervención de estas características.

Procedimiento.

En primer lugar, a finales del curso 2018-2019, se contactó con dos expertas que se dedican profesionalmente a la realización de formaciones de igualdad en centros de ESO para valorar, en base a las evidencias científicas y también desde su dilatada experiencia, la etapa educativa más idónea para el estudio de *caso* así como las características de los centros en los que ellas habían trabajado, teniendo en cuenta las resistencias y facilidades que se habían encontrado, con la finalidad de ver las posibilidades de acceso a la muestra. Así mismo, se recurrió a dos docentes de educación física en activo en la provincia de A Coruña, para estudiar las posibilidades existentes.

Finalmente, debido a las características del centro, a la colaboración mostrada por el equipo directivo, a las facilidades ofrecidas por el tutor del grupo, y a la composición tan heterogénea

que presentaba el alumnado de la tutoría, se decidió llevar a cabo el estudio de caso con el grupo muestral anteriormente caracterizado.

Con el objetivo de detallar la intervención, al inicio del curso 2019-2020, se llevó a cabo una reunión con el tutor del grupo para presentarle la intervención (duración, temporalización, actividades, etc.) y comprobar su adecuación. En base a sus peticiones, tal y como se ha explicado anteriormente, la propuesta tuvo que ser reajustada en cuanto a duración, pasando de 10 sesiones de una hora, a seis sesiones de 50 minutos. Finalmente, se redactó un documento detallado tanto para el tutor como para el equipo directivo del instituto, en el que se presentaba y justificaba la intervención (desde una perspectiva legislativa, así como científico-social), además de describir la propuesta de intervención y la investigación a llevar a cabo (Anexo 5). Una vez que la propuesta fue aprobada por el equipo directivo del centro, se pasó a ajustar la temporalización de la intervención en base a las peticiones recibidas.

Así, a inicios de diciembre del 2019, se presentó la propuesta final y, tras recibir la aprobación por parte de las partes implicadas (tutor del grupo, directora y jefe de estudios), verificando que se cumplía con el protocolo y requerimientos éticos del centro (sobre todo en lo relativo al tratamiento de datos de los y las menores), se inició el proceso de investigación. De esta manera, en el documento para el centro, se informó de que la participación en la toma de datos iba ser voluntaria y no remunerada, y que los datos iban a ser tratados con total anonimidad; llegando al acuerdo de que la intervención se llevaría a cabo durante seis sesiones repartidas en siete semanas, comenzando el 9 de enero de 2020.

El estudio de caso, tal y como ya se ha comentado, se enmarcó en la asignatura de Valores Éticos, y la intervención presentaba total relación con la programación docente del profesor (también tutor y profesor de educación física del grupo). Previo al inicio de la intervención, se solicitó que se realizara la reflexión escrita individual (REI) por parte del alumnado participante en el estudio de caso, con la finalidad de obtener ciertos datos necesarios para la investigación.

Una vez iniciada la intervención, cabe señalar que el profesor-tutor del grupo estuvo siempre presente en clase, principalmente como medida de protección y seguridad para el alumnado, que podía recurrir a él en cualquier momento en caso de tener algún tipo de malestar con la investigadora, no querer participar en alguna (o todas) las sesiones, o cualquier otra situación de índole similar. Cabe señalar que, a pesar de contar con la presencia del profesor, su intervención no fue necesaria en este sentido en ningún momento del proceso.

En cuanto a la generación de datos a lo largo de la intervención, la investigadora utilizó un diario (DI) con la finalidad de reflejar por escrito las vivencias del día a día, los aspectos a mejorar de la propuesta, las consideraciones importantes, y las reflexiones suscitadas. Además, se creó un perfil de Instagram (@deportigualizate; ver Imagen 1) con la finalidad de conectar con el estudiantado, ofrecerle una vía de contacto en caso de querer usarla, difundir contenidos relacionados con el género y el deporte que pudieran ser de su interés, así como compartir momentos de la experiencia.

Imagen 1.

Visualización del feed del perfil @deportigualizate.



Asimismo, el alumnado utilizó un cuaderno de trabajo individual (CTI), con la finalidad de ampliar los contenidos del aula y comprobar si era una estrategia útil tanto para la generación de datos como para el propio proceso reflexivo de las personas participantes en la intervención curricular. El cuaderno de trabajo individual se dividió en cinco partes, de tal manera que cada sesión del aula iba asociada a una o varias páginas del cuaderno para realizar como trabajo autónomo fuera de clase, y entregar a la semana siguiente. La relación entre las sesiones y las actividades del cuaderno se muestra en la Tabla 5.

Tabla 5.

Cuadro resumen de la relación entre las sesiones del aula, las tareas llevadas a cabo y las tareas asociadas del cuaderno de trabajo, en el Estudio de Caso 1.

SESIÓN	TAREA DE AULA	CUADERNO TRABAJO INDIVIDUAL
1	Nos presentamos Carrera de privilegios	<i>Photo-elicitation</i> (pág. 2, 3, 4, 5)
2	“#Likeagirl”	Lista de cualidades (pág. 6, 7, 8, 9)
3	Me pongo en otra piel	Análisis del periódico (pág. 10)
4	Quién es quién	Artefacto resultante de conclusiones (pág. 11)
5	Los chicos también hacen gimnasia	Diseño acción para el instituto (pág. 12)
6	Somos el cambio	

Tras la participación en la intervención curricular, se solicitó al alumnado que respondiera de forma escrita a la reflexión individual (REI2) y que evaluara la intervención indicando lo que más le había gustado y lo que menos. Así mismo, se pidió al profesor-tutor que también evaluara la propuesta, aprovechando que había estado presente en todas las sesiones de la intervención.

Estrategias de generación de datos.

Con la finalidad de recolectar la información necesaria para cumplir con los objetivos del estudio, se recurrió a diferentes estrategias que permitieron generar datos desde diferentes perspectivas y en distintos momentos. De esta manera, antes de pasar a explicar con mayor detalle cada uno de ellos, en la Tabla 6 se presenta un resumen de las técnicas de generación de datos empleadas y una breve descripción de las mismas.

Tabla 6.

Cuadro resumen de las estrategias de generación de datos y sus características, en el Estudio de Caso 1.

Estrategia	Nombre	Descripción
Observación	Diario de la investigadora. (DI)	Diario de campo de la investigadora, fruto de la observación participante.
	Reflexión escrita individual. (REI)	Documento escrito por el alumnado, elaborado antes y después de la intervención.
Documentos	Cuaderno de trabajo individual. (CTI)	Elemento de trabajo individual del alumnado, elaborado durante la intervención. De este documento, emergieron diversos artefactos.
	Evaluación de la propuesta (EP_A) (EP_T)	Consideraciones escritas individual y anónimamente tras la intervención, tanto por parte del alumnado como parte del tutor.

El rol de la investigadora.

Debido a la importancia de situar a la investigadora tanto en relación con su rol como en relación con las observaciones, este subapartado²⁸ y el siguiente serán escritos en primera persona del singular, desde el yo, desde Marina.

Durante el proceso del Estudio de Caso 1, como investigadora, mi rol fue de observadora participante, dado que fui la responsable de llevar a cabo la intervención en el aula y al mismo tiempo recoger datos del proceso. A pesar de que había una diferencia significativa de edad entre las personas participantes y la mía, lo que, a su vez, implica diferencias en cuanto a experiencias, formas de relacionarse, etc. No obstante, procuré adoptar una posición cercana, por ejemplo, utilizando lenguaje informal, haciendo bromas, interesándome por sus gustos, o yendo siempre un poco antes del horario de clase para compartir momentos distendidos en la cafetería (nuestras sesiones eran siempre después del primer recreo). Estas decisiones fueron tomadas consciente y deliberadamente, pues pretendía que me vieran, dentro de las

²⁸ Asimismo, se adoptará este mismo estilo más adelante, cuando se vuelva a hablar del rol de la investigadora en el Estudio de Caso 2.

posibilidades, no como una investigadora ajena, sino como una persona cercana en quien poder confiar y con quien poderse abrir.

La observación.

Como estrategia de generación de datos de la observación, empleé el diario de la investigadora (DI). Esta herramienta fue utilizada para recolectar lo vivido en clase en cada sesión, haciendo hincapié en las actitudes, emociones y comentarios expresados por el alumnado. Además, yo también registraba en él las vivencias, reflexiones y sentimientos vividos por mí misma, en primera persona, como un elemento fundamental de revisión y mejora.

Así mismo, en cada registro del diario, dediqué un espacio específico para anotar aquellos elementos que consideraba importantes a tener en cuenta para futuras intervenciones (en relación con las actividades, con la manera de explicar ciertos conceptos, con la modificación o adaptación hecha de la sesión, etc.); además de otro espacio dedicado en exclusiva a anotar elementos a mejorar. Así, tras cada sesión, el diario servía no solo como un espacio en el que explicar lo ocurrido en clase, sino que también formaba parte de un proceso de reflexión y autoevaluación constante, puesto que la finalidad última del estudio de caso instrumental era, fundamentalmente ésa: estudiar la propuesta de intervención llevada a la práctica.

Los documentos.

A nivel de documentos, existen tres estrategias de generación de datos diferentes. Por un lado, la reflexión escrita individual (identificada con las siglas REI, véase el Anexo 6), por otro, el cuaderno de trabajo individual (identificado con las siglas CTI, y disponible en el Anexo 7), y, finalmente, la evaluación de la propuesta (EP_A y EP_T).

En primer lugar, con la finalidad de comprobar si la propuesta de intervención contribuye a la toma de conciencia en relación con el sexismo, se les pidió que redactaran una reflexión individual y anónima tanto antes (REI1) como después (REI2) de la intervención. La

reflexión tenía un carácter guiado, pero con respuestas abiertas, e iba encabezada con el siguiente enunciado:

- ¿Crees que en el país que vives hay igualdad de género? ¿Y en tu instituto, hay igualdad de género? ¿Qué opinas del caso del deporte? Explica tu respuesta

Además, el alumnado recibió un cuaderno que, tal y como ya se ha señalado anteriormente, le permitió trabajar de forma individual (identificado con las siglas CTI) a lo largo del todo el proceso de intervención. La finalidad de la utilización de esta estrategia en el estudio de caso instrumental, tal y como ya se ha señalado anteriormente, fue estudiar su idoneidad tanto a nivel de investigación (como técnica de generación de datos), como a nivel de formación (como elemento que ofreciera un espacio de reflexión íntima del alumnado que permitiera conseguir los objetivos de la propuesta, ampliando los contenidos del aula).

Finalmente, tras la intervención, se recogieron las evaluaciones tanto del alumnado participante (EP_A) como del profesor-tutor (EP_T) que había estado presente en todas las sesiones. Al alumnado, simplemente se le pidió que escribiera lo que más le había gustado de la intervención y lo que menos; al profesor, se le solicitó una evaluación libre de carácter abierto. Esta estrategia, permitió detectar puntos fuertes y débiles de la intervención, sobre todo, a nivel metodológico.

Tratamiento de los datos.

Los datos obtenidos a partir de la evaluación anónima de la propuesta (EP_A), y las reflexiones escritas tanto antes (REI1) como después de la intervención (REI2), han sido analizadas mediante el análisis temático reflexivo siguiendo la propuesta de Braun y Clarke (2006). De la misma forma, los datos del diario (DI) y la evaluación del profesor (EP_T), se trataron mediante análisis meramente descriptivos.

A continuación, siguiendo Braun y Clarke (2006), los datos analizados han sido organizados en tres niveles de codificación siendo, de más general a más específico, los temas (definidos

en el Anexo 8, siguiendo las indicaciones de las autoras), los subtemas y los códigos. Para facilitar el proceso de todos los análisis cualitativos, se utilizó el *software* Atlas.ti v8.4.4.

Así, por un lado, tal y como se muestra en la Tabla 7, en el análisis temático de las evaluaciones de la propuesta de intervención realizadas por el alumnado, se identificaron dos temas, dos subtemas y 13 códigos.

Tabla 7.

Análisis y codificación de las evaluaciones realizadas por el alumnado, en el Estudio de Caso 1.

TEMA	SUBTEMA	CÓDIGOS
Elementos positivos.	Aspectos metodológico-didácticos.	Buena actitud de la profesora.
		Buen clima de aula.
		Buen contenido.
		Les gusta ser agente de cambio.
		Metodología práctica y dinámica.
	Aspectos relacionados con el aprendizaje.	Variedad de recursos metodológicos.
		Aprendizaje de nuevos conceptos.
		Ayuda a reflexionar.
		Favorece romper estereotipos.
		Ayuda a tomar de conciencia.
Elementos negativos o a mejorar.		Escasez de tiempo.
		Demasiado trabajo.
		Extenderlo a todo el alumnado.

Por otro lado, en el análisis temático de las reflexiones pre-intervención, se identificó un tema, tres subtemas y 14 códigos (ver Tabla 8).

Tabla 8.

Análisis y codificación de las reflexiones pre-intervención, en el Estudio de Caso I.

TEMA	SUBTEMA	CÓDIGOS
La desigualdad de género desde el discurso social, fuera de su entorno.	Discursos desde la normalización de la(s) violencia(s).	En el instituto no hay desigualdad.
		No hay barreras para la práctica deportiva de las mujeres.
		Las desigualdades son cosas de generaciones anteriores.
		En el deporte hay igualdad de género.
	Discursos políticamente correctos.	Existe brecha salarial.
		Reacciones negativas si rompes la norma.
		Falta oportunidades de empleo para las mujeres.
		El deporte tiene género.
		Reparto desigual tareas del hogar.
		Existencia de hombres machistas.
		Presión estética para las mujeres.
		Falta reconocimiento para las deportistas.
Discursos machistas.	Las leyes contra la violencia de género perjudican a los hombres.	
	Los hombres son mejores en el deporte que las mujeres.	

Finalmente, tras analizar las reflexiones post-intervención, se identificó un tema, tres subtemas y 12 códigos (ver Tabla 9).

Tabla 9.

Análisis y codificación de las reflexiones post-intervención, en el Estudio de Caso 1.

TEMA	SUBTEMA	CÓDIGOS
La desigualdad de género partiendo de su entorno.	La situación de la igualdad en España.	España no es un país igualitario.
		Faltan leyes que velen por la igualdad real.
	“Desnormalización” de la(s) violencia(s) en el instituto.	En el instituto no hay igualdad.
		A las personas jóvenes les falta concienciación.
		Los chicos son más machistas.
		Las alumnas y los alumnos reciben trato diferenciado.
	Barreras para la práctica deportiva de las mujeres.	Falta reconocimiento.
		Falta de recursos (patrocinios, infraestructura, etc.)
		Existencia de estereotipos corporales.
		Faltan derechos para las deportistas.
		Invisibilización por parte de los medios.
		Peores condiciones contractuales (salario, clausulas embarazo, etc.)

Además, cabe señalar que, con el objetivo de garantizar la anonimidad de las personas participantes, se ha asignado un código a cada una de ellas. En el caso de las evaluaciones (EP_A), al ser relatos recogidos de forma anónima en los que solo se pedía el sexo/género, se ha recurrido a enumerar a las personas, de tal manera que los relatos son identificados como “Mujer” u “Hombre” (ya que fueron las dos únicas identidades de género que aparecieron) seguidos de un número, así como de la fecha en la que se generó ese dato. De esta manera, por ejemplo, una evaluación escrita por una alumna se identificará en los resultados de la siguiente forma: (Mujer 1, EP_A, febrero 2020).

Finalmente, cabe señalar que cuando se hace alusión al alumnado (por ejemplo, en el diario de la investigadora), se han codificado sus nombres asignando seudónimos. En el caso de las intervenciones (o alusiones) al profesor-tutor del grupo, se ha anonimizado su nombre poniendo, simplemente “profesor-tutor” (al igual que en el resto del documento).

Estudio de Caso 2: mejorando y analizando “Deportigualízate”

Introducción

Tras el estudio anterior (Estudio de Caso 1: explorando *Deportigualízate*), que permitió mejorar algunos aspectos tanto del diseño de investigación como de la propuesta de intervención, así como coger experiencia por parte de la investigadora principal en la implementación de *Deportigualízate*, se pasó al siguiente estudio. Tal y como ya se ha mencionado anteriormente, a pesar de que inicialmente se planteaba realizar un estudio de casos múltiples con otros centros de ESO, la excepcional situación derivada de la pandemia por la COVID19 hizo que se tuviera que cambiar de grupo muestral.

De esta manera, se decidió adaptar la propuesta de intervención *Deportigualízate* a profesionales de la educación y la actividad física en formación, incorporando las mejoras tanto a nivel de intervención pedagógica como a nivel de metodología detectadas en el Estudio de Caso 1. De esta manera, se llevó a la práctica la intervención *Deportigualízate*, realizando un estudio con enfoque mixto, tal como se detallará a continuación.

Objetivos

La finalidad de esta investigación fue estudiar el impacto de una propuesta de desafío del sexismo enfocado desde el contexto físico-deportivo, a través de una intervención con alumnado en formación de CCAFYD.

Los objetivos específicos del estudio fueron:

OE1. Adaptar la propuesta *Deportigualízate* para intervenir con alumnado en formación de CCAFYD.

OE2. Estudiar el impacto de la propuesta en el alumnado participante en torno a las tres áreas de intervención planteadas: la construcción social del género, la problemática de las desigualdades, y el alumnado como agente de cambio.

OE3. Evaluar los aspectos metodológico-didácticos de la propuesta de intervención en base a la experiencia del alumnado.

OE4. Analizar los aspectos metodológico-didácticos de la propuesta de intervención en base a los principios de la pedagogía feminista.

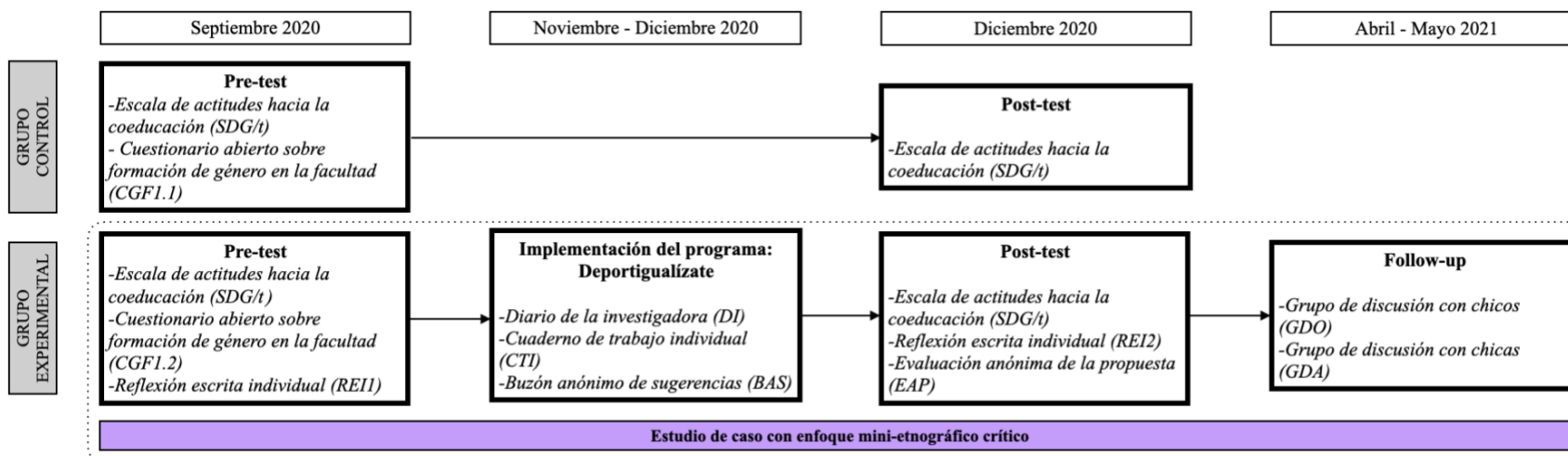
Método

Se llevó a cabo un estudio de caso con enfoque mini-etnográfico (Fusch et al., 2017) crítico (Creswell & Poth, 2018; Madison, 2012; Suárez Valdez, 2012) en el que se introducen elementos metodológicos de carácter cuantitativo. Con la finalidad de comprobar el objetivo número dos, es decir, el impacto de la propuesta en las actitudes hacia la coeducación de los y las futuras profesionales del deporte y la educación física, entre otras estrategias metodológicas, se planteó un diseño de dos grupos con pre-test y post-test, uno de los grupos participó en la intervención *Deportigualízate* (grupo experimental), en tanto que el otro grupo no recibió la intervención curricular y, por tanto, sirve como grupo control.

En la Figura 17 se muestra, de forma esquemática, el diseño de investigación, los momentos y las estrategias de generación de datos del estudio:

Figura 17.

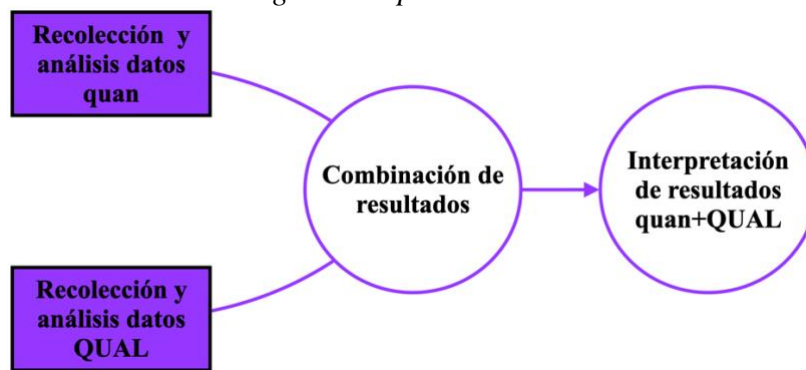
Diseño de investigación, momentos y estrategias de generación de datos del Estudio de Caso 2.



Así, se utilizaron métodos mixtos adoptando y modificando el diseño convergente propuesto por Creswell y Plano Clark (2017) (véase Figura 18).

Figura 18.

Representación del diseño convergente adoptado en el Estudio de Caso 2.



Selección y descripción de la muestra.

Para la selección de la muestra se siguió un muestreo intencional y de conveniencia, hecho justificado tanto por la naturaleza eminentemente cualitativa de esta investigación como por la situación de pandemia que se estaba viviendo en ese momento (con cierres perimetrales, limitación de contacto con personas no convivientes, etc.) que, sin duda, dificultaba en gran medida la movilidad de la investigadora y el acceso a centros que no fueran su propio lugar de trabajo. Por todo ello, se recurrió a alumnado de la Facultad de Ciencias del Deporte y la Educación Física de la Universidade da Coruña.

En relación con el contexto y el momento de la investigación, es importante destacar dos aspectos. Por un lado, cabe señalar que en la Universidade da Coruña (a diferencia de en otras universidades), uno de los requisitos para acceder al Grado en CCAFYD es aprobar unas pruebas de aptitud física; este aspecto, puede afectar al perfil de alumnado que cursa estos estudios. Por otro lado, resulta importante recordar que esta investigación se llevó a cabo en el primer curso académico tras el confinamiento. Por lo tanto, la vivencia de *Deportigualízate* tanto por parte del alumnado como por parte de la mediadora, podría haberse visto afectada por diferentes condicionantes.

En este sentido, a pesar de que las sesiones fueron presenciales, había varias restricciones para protegerse del COVID19, como el distanciamiento social, las ventanas abiertas en clase, o el uso de mascarillas. Todo ello, unido a las consecuencias emocionales derivadas de esta situación de inseguridad, aislamiento social, o miedo, provocadas por la pandemia, son aspectos importantes para entender y contextualizar la investigación.

Volviendo a la muestra de estudio en sí, es preciso señalar que está conformada por alumnado del Grado en CCAFYD que estaban cursando asignaturas ofrecidas en tercer y cuarto curso. Se seleccionaron dos grupos: un grupo experimental, en el que participó alumnado de una asignatura optativa (“Mujer y Deporte”) ofrecida en tercer y cuarto curso; y un grupo control en el que participaron estudiantes cursando asignaturas de los mismos cursos, distintas a la optativa anteriormente mencionada.

Previo a la intervención, un total de 43 estudiantes participaron en la toma de datos, con edades comprendidas entre los 19 y los 31 años (edad $21,98 \pm 2,74$), dentro de este grupo, el 30,2% se definían como mujeres y, el resto, como hombres. En la toma de datos tras la intervención, participaron un total de 39 estudiantes con edades comprendidas entre los 20 y los 32 años (edad $22,01 \pm 2,81$), entre quienes había un 38,5% de personas autodefinidas como mujeres y un 61,5% como hombres. Cabe señalar, además, que el grupo experimental con el que se llevó a cabo la intervención está conformado por un total de 24 estudiantes (11 autodefinidas como mujeres y 13 como hombres), con edades comprendidas entre los 20 y los 29 años (edad $22,08 \pm 2,302$). El inusual número de mujeres en el grupo experimental puede ser debido al carácter optativo de la asignatura; por este mismo motivo, puede que el perfil del alumnado del grupo no sea representativo de la realidad del grado. En la Tabla 10 se muestran las características de la muestra diferenciada por grupos y momentos.

Tabla 10.

Características de la muestra del Estudio de Caso 2.

				Grupo experimental		Grupo control	
				Pre	Post	Pre	Post
N total				21	24	22	15
Características	Sexo	Mujeres	n	9	11	4	4
			%	42,9	45,8	18,2	26,7
	Hombres	n	12	13	18	11	
		%	57,1	54,2	81,8	73,3	
Edad			Mín.	20	20	19	20
			Máx.	29	29	31	32
			<i>M</i>	22,1	22,08	21,86	22
			<i>DT</i>	2,34	2,3	3,12	3,82

Tal y como se puede observar, en el grupo control hubo una reducción de participantes en la toma de datos. Dicha reducción puede estar relacionada con el carácter voluntario de la participación en el estudio, la falta de incentivos, o con todas las dificultades derivadas por la pandemia por la COVID19.

Profundizando en la muestra de estudio.

A continuación, se profundizará en las características del alumnado que forma parte de la muestra de estudio dado que el proceso de investigación ha permitido conocer más datos sobre las personas participantes.

En primer lugar, cabe destacar que en la información generada en el cuestionario sobre formación de género recibida en la facultad (CGF; el cual será explicado a continuación, en el subapartado de estrategias de generación de datos), tanto el alumnado del grupo control como el alumnado del grupo experimental tan solo identifica haber recibido formación en cuestiones relacionadas con el género en siete del total de asignaturas cursadas hasta el momento en el grado de CCAFYD (cabe recordar que el alumnado de la muestra se encuentra prácticamente finalizando su carrera universitaria).

De entre estas siete, las materias que el alumnado destaca como las que introducen contenidos relacionados con la perspectiva de género son Sociología de la Actividad Física y del Deporte, Historia de la Actividad Física y del Deporte, y Expresión Corporal y Danza. Como

aspecto curioso, cabe remarcar que estas tres asignaturas, en el curso académico en el que se pasó la encuesta, estaban impartidas únicamente por mujeres.

El resto de las asignaturas citadas por el alumnado fueron, por orden de prevalencia, Pedagogía de la Actividad Física y del Deporte, Actividad Física y Deporte Adaptado, Actividad Física Saludable y Calidad de Vida II, y Juegos y Recreación Deportiva. Por lo tanto, tal y como se muestra en la Tabla 11, se puede observar como el alumnado no identifica haber recibido contenidos de género en las asignaturas del Bloque de Anatomía y Fisiología, tampoco en el de Entrenamiento y Rendimiento, en el de Fundamentos del Deporte, en el de Dirección y Gestión Deportiva, y tampoco en las asignaturas del Bloque Instrumental o Transversal.

Tabla 11.

Relación de bloques y asignaturas del grado de CCAFYD de la UDC, y percepciones de la muestra del Estudio de Caso 2 en relación con el tratamiento del género.

Bloque de contenido	Asignatura
Educación, psicología y manifestaciones de motricidad humana	Pedagogía de la actividad física y del deporte
	Bases de la educación física y deportiva
	Juegos y recreación deportiva
	Psicología de la actividad física y del deporte Aprendizaje y control motor Teoría y práctica del ejercicio
	Expresión corporal y danza
Sociología e historia	Teoría e historia de la actividad física y del deporte Sociología de la actividad física y del deporte
Anatomía y fisiología	Anatomía e cinesiología del movimiento humano Fisiología del ejercicio I Biomecánica del movimiento humano Fisiología do ejercicio II
Fundamentos de los deportes	Habilidades atléticas y su didáctica Habilidades acuáticas y su didáctica Voleibol y su didáctica Habilidades gimnásticas y su didáctica Fútbol y su didáctica Balonmano y su didáctica Baloncesto y su didáctica Habilidades de deslizamiento y su didáctica Habilidades de lucha y su didáctica Iniciación en deportes (optativa)

(continúa)

Tabla 11.
(continuación).

Bloque de contenido	Asignatura
Enseñanza de la actividad física y del deporte	Proceso de enseñanza/aprendizaje de la actividad física y del deporte
	Actividad física y deporte adaptado
	Planificación del proceso de enseñanza/aprendizaje de la actividad física y del deporte Actividad física en el medio natural
Entrenamiento y rendimiento deportivo	Metodología del rendimiento deportivo Teoría y práctica del entrenamiento deportivo
Actividad física saludable y calidad de vida	Actividad física saludable y calidad de vida I
	Actividad física saludable y calidad de vida II Iniciación en deportes (optativa)
Dirección y gestión deportiva	Estructura e organización deportiva Creación y dirección de empresas deportivas Dirección y gestión deportiva
Instrumental/transversal	Metodología de investigación en actividad física y deporte Tecnología en actividad física y deporte
	Prácticum Trabajo fin de grado

Nota. en color verde, aparecen las asignaturas que, según la totalidad del alumnado, incluyen la perspectiva de género; en color naranja, aquellas que tan solo han sido señaladas por algunas alumnas y alumnos; en rojo, las asignaturas que no han sido citadas y, por lo tanto, en base a la experiencia del alumnado, no incluyen la perspectiva de género. Aparecen sin destacar aquellas que, a pesar de no haber sido citadas, dependerán de la asignatura optativa elegida o de la temática y/o persona que tutoriza las prácticas y el Trabajo Fin de Grado.

Dentro de este contexto, previo a que las personas del grupo experimental recibieran la intervención *Deportigualízate*, se pasó la escala (SDG/t) para estudiar el perfil de la muestra en el pre-test. Siguiendo los puntos de corte establecidos por Rebollo Catalán (2011) (ver Tabla 3.), la totalidad de la muestra, en general, presenta un perfil coeducativo en el pre-test puesto que la puntuación media de ambos grupos es superior a 120 (ver Tabla 12). Al analizar los sumatorios en cada uno de los factores por separado, a excepción de en la dimensión relacional por parte del grupo control, también se observa que ambos grupos presentan perfiles coeducativos, aunque con puntuaciones límite respecto al perfil adaptativo.

Además, tal y como se muestra en la Tabla 12, al comparar las medias de ambos grupos en el pre-test, no se encuentran diferencias estadísticamente significativas en el factor sociocultural y relacional entre los grupos control y experimental ($p > 0,05$), aunque sí que se encuentran diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos en el sumatorio general de la escala ($p = ,000$) y en el factor personal ($p = ,012$). Por lo tanto, ambos grupos parten de resultados semejantes en sus perfiles. A pesar de que no se puede afirmar que ambos grupos son estadísticamente iguales como punto de partida, sí que se halla similitud en cuanto a la dimensión sociocultural, es decir, en relación con las concepciones acerca de las políticas de igualdad y organización de centro; así como en cuanto a la dimensión relacional, la cual mide cuestiones referidas a la práctica profesional, así como a las expectativas y relaciones de género.

Tabla 12.

Descripción y comparación del grupo control y experimental en el pre-test, Estudio de Caso 2.

Variable	Grupo	$\bar{x} \pm \sigma$	Sig. Shapiro-Wilk	Sig. Levene	Sig. Comparación
Suma total	Control	121,41±10,6	,074	,195	,03* ¹
	Experimental	127,86±8,01	,738		
Factor sociocultural	Control	40,41±3,9	,384	,627	,915 ¹
	Experimental	40,29±3,64	,076		
Factor relacional	Control	39,73±4,24	,284	,804	,072 ¹
	Experimental	42,1±4,17	,668		
Factor personal	Control	41,27±6,2	,17	,054	,012* ²
	Experimental	45,48±3,94	,006		

Nota. ¹Significación de la prueba t para dos muestras independientes; ²Significación de la prueba de Mann-Whitney; * $p < ,05$, ** $p < ,001$

A pesar de esta realidad favorable hacia la coeducación, en el cuestionario sobre formación de género recibida en la facultad (CGF1.1 y CGF1.2), se muestra como el 96,97% considera que recibir contenidos relacionados con el género son o van a ser útiles para su futura labor profesional.

Profundizando en el grupo experimental.

Con la finalidad de contextualizar y aportar la mayor información posible acerca del grupo con el que se llevó a cabo la intervención, resulta necesario exponer la información obtenida tras la recolección de datos que se fue realizando a lo largo del proceso de estudio de caso con enfoque mini-etnográfico crítico.

Así, en primer lugar, es de interés señalar la motivación por la cual se matricularon en la asignatura optativa “Mujer y Deporte”. En este sentido, el 11,1% del estudiantado se matriculó sin tener una motivación intrínseca hacia la asignatura, señalando, por ejemplo, que el resto de optativas no le resultaban llamativas. Entre el resto de estudiantes, la mayoría

dice tener interés en aprender aspectos relacionados con la igualdad; y, entre éstos, menos de la mitad expresa su interés en querer ser agente de cambio. De esta manera, se puede comprobar que el perfil es, a priori, heterogéneo.

Además, en relación con las preconcepciones del alumnado con respecto a sí mismo, al resto de personas, y a la sociedad en general; con la finalidad de situar al grupo y poder entender, en mayor medida, las respuestas, comportamientos y situaciones que fueron surgiendo a lo largo del proceso, se presentarán algunos datos obtenidos del cuaderno de trabajo individual.

En primer lugar, en cuanto a las cualidades con las se identifican ellas y ellos mismos, cabe señalar que, entre las chicas, las seis características que más destacan a la hora de autodefinirse son la amabilidad, la valentía, la alegría, la sensibilidad, la responsabilidad y la timidez. Por parte de los chicos, las seis cualidades con las que más se autodefinen son la amabilidad, la fortaleza psíquica, la alegría, la paciencia, la racionalidad y la competitividad.

Ahora bien, al preguntarles por la clasificación de las cualidades en función de lo que está socialmente considerado como tal, el alumnado muestra tener plena conciencia de ello, señalando, prácticamente de forma unánime, que la fortaleza física, la valentía, la rebeldía, la habilidad motriz, la autoridad y la competitividad son consideradas cualidades masculinas; mientras que la obediencia, la dulzura, la sensibilidad, la debilidad física, la dependencia, la fragilidad y la falta de competencia motriz son cualidades eminentemente femeninas.

Finalmente, cabe destacar que el alumnado demuestra tener un cierto dominio conceptual de términos básicos (y fundamentales) en las temáticas de género. Así, el 65,4% sabe definir perfectamente qué es el género, porcentaje que se eleva al 80,8% cuando se trata del sexo; no obstante, tan solo el 26,9% sabe qué es la intersexualidad. En cuanto a la definición de identidad de género y orientación sexual, el porcentaje de alumnado capaz de aportar una definición correcta es del 76,9% y 88,5%, respectivamente (ver Tabla 13). Aspecto que se confirma con el diario:

Me doy cuenta de que otro concepto que se les escapa es la intersexualidad, de no ser así, todo el mundo no habría estado de acuerdo con que solo existen dos tipos de características sexuales. Prefiero no desvelarles nada al respecto porque en la actividad del próximo día deberán investigar sobre estos términos. Cuando pregunto por género, ya es algo que tienen súper integrado, saben que es un constructo social (DI, p. 2, 18 nov. 2020).

Tabla 13.

Resultados del conocimiento del grupo experimental del Estudio de Caso 2 acerca de terminología básica en las temáticas de género.

		N	%
Género	mal	5	19,2
	regular	4	15,4
	bien	17	65,4
Sexo	mal	2	7,7
	regular	3	11,5
	bien	21	80,8
Definición Identidad de género	mal	3	11,5
	regular	3	11,5
	bien	20	76,9
Orientación sexual	mal	0	0
	regular	3	11,5
	bien	23	88,5
Intersexualidad	mal	15	57,7
	regular	4	15,4
	bien	7	26,9

Así, se puede observar como el grupo experimental está conformado por un porcentaje superior de mujeres al que existe en la titulación, tiene una “alfabetización feminista” básica y, la mayoría declara tener interés por las temáticas de género. Todas estas cuestiones, sin duda, van a afectar el proceso y resultados de la investigación.

Procedimiento.

En primer lugar, a finales del curso 2019-2020, se contactó con la profesora encargada de la asignatura optativa, puesto que el alumnado de su materia sería el propuesto para participar en el estudio como grupo experimental. Con ella, se mantuvo contacto por correo electrónico

y telefónico para presentar tanto la propuesta intervención como el diseño de investigación, con la finalidad de ir definiendo, en conjunto, la manera de diseminar los instrumentos de generación de datos, los contenidos a tratar en la intervención, y la temporalización de la propuesta. Así, se acordó y definió el diseño representado anteriormente en la Figura 17.

Al inicio del curso 2020-2021, se envió la escala de actitudes hacia la coeducación (SDG/teachers) y el cuestionario sobre la formación en género recibida en la facultad (CGF) de manera electrónica a las profesoras colaboradoras y responsables tanto del alumnado del grupo experimental como del alumnado del grupo control, para que ellas se la pudieran remitir. La participación fue voluntaria, anónima, no remunerada, y la totalidad del alumnado que respondió dio su consentimiento previo, tras haber sido informado de los objetivos de la investigación, autorizando a utilizar los datos obtenidos con fines de docencia, investigación, publicación científica y/o divulgación. Al alumnado del grupo experimental también se le pidió que escribiera una reflexión individual (REI1).

A partir de este momento, el grupo control prosiguió con sus respectivas asignaturas con total normalidad, y el alumnado del grupo experimental recibió la formación concreta de su asignatura, publicada y aprobada por la comisión en la Guía Docente. Cabe señalar que, entre los contenidos presentados en dicha Guía Docente, se encontraba la intervención específica *Deportízate*.

Tras asistir como observadora a la asignatura optativa desde el mes de septiembre, a mediados de noviembre, y durante cuatro sesiones de 90 minutos en el aula (repartidas en cuatro semanas), la investigadora principal desarrolló la intervención. Durante la misma, la investigadora principal empleó un diario como manera de recoger todas las vivencias, reflexiones y consideraciones con respecto al día a día en el aula. Además, con el alumnado, se utilizó un cuaderno de trabajo (CTI) que permitía, de forma individual y escrita en papel, seguir trabajando y pensando fuera del aula. El CTI se dividió en tres partes, de tal manera que cada semana debían realizar una entrega.

Así, tras la primera sesión, el alumnado se llevó para casa las fichas correspondientes a las páginas 2-5. En la segunda sesión, entregaron las páginas repartidas en la sesión anterior y se llevaron las fichas correspondientes a las páginas 6-9. Por consiguiente, en la tercera sesión, entregaron las últimas fichas mencionadas, y se llevaron las correspondientes a las páginas 10-12. Finalmente, en la última sesión, entregaron las fichas pertinentes.

Asimismo, se facilitó un cuestionario en Microsoft Forms (el BAS) para que, de forma anónima y voluntaria, el alumnado pudiera dejar sus comentarios, sugerencias, dudas o quejas tras cada sesión, siendo así una herramienta que se utilizó a lo largo de todo el proceso de intervención. Esta herramienta permitió ir adaptando cada sesión en base a las consideraciones planteadas por el estudiantado. Además, durante la intervención, se utilizó el perfil de Instagram creado anteriormente, con la finalidad de conectar con el estudiantado, ofrecerle una vía de contacto en caso de querer usarla y darle difusión y visibilidad a lo que se iba realizando en clase.

Tras la participación en la intervención curricular por parte del grupo experimental (finales de diciembre de 2020), se repitió el procedimiento realizado al inicio. Así, de nuevo, tras dar su consentimiento, el alumnado de ambos grupos respondió de forma voluntaria, anónima y no remunerada, a la escala de actitudes hacia la coeducación diseminada de forma online que fue facilitada por la profesora colaboradora y responsable de cada asignatura. Además, al grupo experimental, también se le solicitó que respondiera (de forma voluntaria, anónima y no remunerada) a un cuestionario online para evaluar la propuesta (EAP) y que, de forma escrita, respondiera a una serie de cuestiones presentando así una reflexión (REI2).

Finalmente, entre abril y mayo de 2021, se solicitó, a las personas del grupo experimental, la participación en un grupo de discusión. Previo a la realización del grupo de discusión, se acordó una fecha con todas las personas interesadas en asistir y se estableció un lugar cómodo, familiar y seguro para todas ellas. Así, se decidió hacerlo en el Laboratorio de Estudios Sociales de la propia Facultad. Antes de empezar, se les explicó a las personas participantes en qué consistía esa técnica de generación de datos, haciendo hincapié en que las respuestas iban a ser confidenciales y que nada era correcto o incorrecto. También se les

explicó que la sesión iba a ser grabada, los usos de dicha grabación y el derecho que tenían de acceder, rectificar o cancelarla en cualquier momento.

Cabe señalar que, además de la explicación oral, el alumnado recibió una hoja de consentimiento informado (ver Anexo 16) que, de forma voluntaria, firmó. Autorizando y consintiendo así su participación en el grupo de discusión. Durante las sesiones en las que se llevaron a cabo, siempre estuvo presente la directora de la tesis, la Dra. López Villar, como supervisora. Con la finalidad de crear un clima más agradable y propicio a la comunicación, todas las personas asistentes se sentaron alrededor de una mesa dispuestas a modo de círculo; y se ofreció café, agua y pastas de té.

Estrategias de generación de datos.

Para la generación de datos, se recurrió a diferentes estrategias propias de los métodos mixtos, que sirvieron para producir datos desde diferentes perspectivas y en distintos momentos, atendiendo así a los requerimientos de este tipo de diseños. De esta manera, antes de pasar a explicar con mayor detalle cada uno de ellos, en la Tabla 14 se presenta un resumen de las técnicas de generación de datos empleadas, una breve descripción de las mismas, y su finalidad.

Además, cabe señalar que las estrategias e instrumentos fueron empleadas con diferentes finalidades, con el propósito de atender a los objetivos propuestos inicialmente. Así, hay instrumentos utilizados para la caracterización y contextualización de la muestra, otros destinados a evaluar los aspectos metodológicos y la satisfacción del alumnado con la propia intervención (tanto durante la misma, como al finalizar), y un tercer grupo de instrumentos utilizados para estudiar el impacto de la intervención curricular en el estudiantado. Asimismo, tal y como se muestra en la Tabla 14, es necesario señalar que un mismo instrumento puede servir para varias finalidades al mismo tiempo.

Tabla 14.

Cuadro resumen de las estrategias y características de las técnicas de generación de datos en el Estudio de Caso 2.

Estrategia	Nombre	Descripción	Finalidad		
			Caracterizar la muestra	Estudiar el impacto de la propuesta	Evaluar la propuesta
Observación	Diario de la investigadora. (DI)	Diario de campo de la etnógrafa, fruto de la observación participante.	X	X	X
Encuestas	Escala de actitudes hacia la coeducación (SDG/t)	Escala anónima y online respondida por la totalidad de la muestra antes y después de la intervención.	X	X	
	Cuestionario abierto sobre la formación en género recibida en la Facultad. (CGF)	Cuestionario anónimo y online respondido por la totalidad de la muestra, antes de la intervención.	X		
	Buzón anónimo de sugerencias. (BAS)	Formulario anónimo y online respondido por el grupo experimental durante la intervención.			X
	Evaluación anónima de la propuesta (EAP)	Cuestionario anónimo y online respondido por el grupo experimental tras la intervención.			X
Documentos	Cuaderno de trabajo individual. (CTI)	Elemento de trabajo individual del alumnado del grupo experimental, elaborado durante la intervención. De este documento, emergieron diversos artefactos.	X	X	
	Reflexión escrita individual. (REI)	Documento escrito por el alumnado del grupo experimental, elaborado antes y después de la intervención.		X	X
Entrevistas	Grupo de discusión. (GD)	Dos grupos de discusión llevados a cabo con un grupo de alumno y otro de alumnas, participantes en la propuesta de intervención. Llevado a cabo tras la intervención.		X	X

El rol de la investigadora.

En este estudio, la investigadora principal se sitúa en el papel de etnógrafa aunque, dado que se usan métodos mixtos, no será una etnógrafa en un sentido tradicional. Su figura no es aleatoria, un elemento externo a la investigación, ni un ser objetivo; sino que es alguien con nombre, apellidos, una historia y una situación que es preciso detallar. Por ello se ha decidido redactar tanto este apartado como el anterior, en primera persona del singular, situándola y contextualizándola como investigadora, ya que se refiere a su situación personal en el contexto general de esta investigación, el Estudio de Caso 2.

Así pues, en primer lugar, cabe destacar que el estudio se llevó a cabo en mi centro actual de trabajo que, a su vez, ha formado parte inherente de mi vida durante cuatro intensos años mientras estudiaba el grado de CCAFYD (y es que, como una vez me dijo un profesor muy querido por mí: “Marina, hay estudiantes que pasan por el INEF²⁹ ... y estudiantes por quienes pasa el INEF; tú eres del segundo grupo”). Además, me parece interesante señalar que mi estancia “en el INEF” ha sido ininterrumpida desde el año 2012 (a excepción del año que estudié el máster en la Facultad de Ciencias de la Educación); por lo que, sin duda, puedo decir que he vivido (y sigo viviendo) el centro.

Con esto, quiero decir que mi condición de exalumna de grado, y actual contratada predoctoral (lo que me permitía dar clase y tener contacto estrecho con el alumnado, estar en contacto con lo que sucedía en los perfiles de Instagram relacionados con la facultad, estar en la cafetería, vivir los pasillos, etc.) me colocó en una situación de privilegio para la realización del presente estudio de caso con enfoque mini-etnográfico crítico. Por ello, mi conocimiento del campo de estudio, de las dinámicas del centro, del profesorado del grado, y de las personas participantes en el estudio, era anterior al período de investigación y, por consiguiente, no fue necesario un período de adaptación ni “nativización”. No obstante, intenté tomar distancia, y dejarme asombrar por lo que, a priori, podría parecerme familiar.

²⁹ La denominación INEF hace referencia a Instituto Nacional de Educación Física. Aunque en la actualidad el centro es la Facultad de Ciencias del Deporte y la Educación Física, muchas personas siguen usando la denominación antigua.

Cabe destacar que este aspecto no fue siempre fácil, puesto que muchas de las situaciones que veía y de los comentarios que escuchaba me eran realmente familiares (apenas hay profesorado nuevo desde que yo terminé la carrera, el plan de estudios no ha sido modificado, el porcentaje de alumnas y alumnos sigue siendo desequilibrado con mayoría de hombres, etc.). No obstante, procuré hacer un esfuerzo constante, fijándome en todos los detalles, anotando todo lo que me llamaba la atención, comentando y dejándome cuestionar por mis compañeras del grupo de investigación, etc. En este sentido, tanto mis compañeras como mi directora de tesis actuaron como *critical friends*³⁰ (Costa & Kallick, 1993), tanto durante todo el proceso de investigación e implementación de *Deportigualízate* (incluso acompañándome a alguna sesión), como una vez finalizada la misma.

De nuevo, en relación con mi rol, cabe señalar que mi estatus predominantemente *insider* benefició todo el proceso etnográfico. Tal y como señalan Sparkes y Smith (2014), este estatus permite “develop close bonds of trust and mutual understanding with interviewees which puts them at greater ease when discussing their own perceptions and experiences” (p. 36). En el proceso de creación de estos lazos de confianza y entendimiento, el hecho de que mi edad fuera tan cercana a la suya (en ese momento tenía 25 años, y el alumnado participante tenía entre 20 y 29 años), también jugó un papel importante. Tanto nuestro lenguaje como la manera de comunicarnos era similar, aspecto que, junto a la puesta en práctica de los principios de la pedagogía feminista en las clases, ayudó a crear un clima óptimo para adentrarme y profundizar en las creencias y vivencias del grupo.

Por último, cabe señalar que, en el proceso de estudio de caso con enfoque mini-etnográfico, me situé desde el paradigma de la etnografía crítica. Así, buscaba ir más allá de la mera descripción de la realidad, indagando la manera de responder al *qué debería ser* (Lune & Berg, 2017; Thomas, 1993). Por lo tanto, el componente reflexivo fue constante, examinando y (re)pensando siempre mi posición de poder y mis decisiones a la hora de diseñar y llevar a

³⁰ Siguiendo a Costa y Kallick (1993), la figura de un o una *critical friend* hace referencia, tal y como su propio nombre sugiere, a una persona de confianza que ofrece una visión crítica a un proceso de investigación o a un trabajo concreto, aportando otros puntos de vista, reflexiones o cuestionando ciertos aspectos.

cabo mi investigación. En este sentido, como parte de mi estudio de caso con enfoque mini-etnográfico, adopté, también, un enfoque crítico puesto que llevé a cabo una intervención.

Por lo tanto, mi bagaje y mis vivencias hicieron que me planteara una investigación desde la perspectiva de la etnografía crítica, con la finalidad no de comprender e interpretar la situación del sexismo en el contexto de la Facultad de Ciencias del Deporte y la Educación Física, sino de intentar combatirla a través de una intervención dirigida a promover la coeducación en futuras y futuros profesionales de la actividad y la educación física.

La observación.

Al inicio de curso, concretamente durante los meses de septiembre y noviembre, se llevó a cabo la primera aproximación al campo asistiendo a las clases de la materia de “Mujer y Deporte” con un rol más de participante que de observadora. Cabe decir que algunos alumnos eran estudiantes cuando yo todavía estaba en el grado, y mi relación con el grupo de investigación en estudios de género era bien conocida, por lo que esta primera “inserción en el campo”, aparentemente, no llamó demasiado la atención.

Según la literatura, el hecho de tomar el rol de participante como observadora presenta la ventaja de facilitar las opciones de forjar o extender las relaciones entre la investigadora y las personas participantes (Sparkes & Smith, 2014). No obstante, el hecho de que la intervención se llevara a cabo en un contexto de pandemia (teniendo que mantener distancias de seguridad, utilizando mascarilla que condiciona el lenguaje no verbal, limitando el tiempo de estancia en la facultad, etc.) supuso un impedimento importante a la hora de fomentar estas relaciones que se buscaban.

Aun así, el hecho de asistir como alumna y conocer las dinámicas e interacciones del grupo, me permitió acercarme y familiarizarme a los discursos emergentes en clase, ir conociendo y situando a las alumnas y alumnos, empezar a aprenderme algún nombre (aspecto de vital importancia para fomentar un clima de confianza entre iguales) y, en definitiva, comenzar a contextualizar y caracterizar al *caso*.

Asimismo, alguna de las actividades propuestas en las sesiones requería dinámicas de interacción entre las personas asistentes. Como participante, accedí a formar parte de dichas actividades, compartiendo aspectos relacionados con mi emocionalidad e intimidad, lo que, a su vez, ayudó a que el alumnado se acostumbrara a mi presencia y pudiera sentirme todavía más cercana. De la misma manera, recuerdo que al finalizar alguna sesión me quedé charlando con alumnas de la clase que tenían dudas, o querían buscar consejos para afrontar ciertas situaciones; fomentando así que me vieran como una más del grupo, y no una investigadora que estaba ahí juzgando y detectando comportamientos o patrones.

Durante estas sesiones, mi intención estaba más centrada en “vivir desde dentro” el *caso* que en analizarlo en profundidad, por lo que recurrí a notas de campo sencillas. Siempre iba a clase con mi libreta y un bolígrafo, en ella, iba escribiendo todo aquello que me llamaba la atención de la sesión, que me gustaba de la actividad propuesta, que me sorprendía de los comentarios del alumnado, o que reflexionaba con respecto a mí misma y a mi situación. No obstante, estas notas de campo tuvieron un carácter más bien informal, vívido; por lo que no son consideradas una estrategia de generación de datos en sí, sino como parte de mi proceso de entrenamiento como etnógrafa.

Una vez comenzada la fase de intervención (implementando *Deportigualízate*), pasé a un rol de observadora participante, puesto que yo misma era la persona encargada de dirigir y moderar las sesiones. En este momento, el diario de la investigadora (DI) tomó especial relevancia. A diferencia de lo que ocurre con las notas de campo, la redacción del diario es un acto más pausado y reflexivo, que se realizaba en mayor grado fuera del aula. Aunque, con la finalidad de que no se me olvidara nada, en ocasiones tomaba notas rápidas en cualquier esquina de mi agenda justo al terminar la sesión o durante la misma. En el camino de vuelta a casa, siempre iba en el coche rememorando y pensando en lo vivido, acontecido y comentado en clase, aspectos que plasmaba en mi ordenador nada más llegar.

El diario me sirvió como una forma de abrirme y reflexionar sobre mi rol durante el desarrollo de las actividades o mis emociones en función de lo vivido; pero también para anotar los comentarios y reacciones del alumnado frente a ciertas actividades, las sensaciones que me

trasmitían (a pesar de la lejanía que representaba el hecho de tener parte de la cara cubierta por las mascarillas) y las dinámicas y debates que surgían en el aula. Asimismo, el diario también me sirvió para plasmar las adaptaciones, modificaciones y reajustes que iba haciendo a mi propuesta de intervención, demostrando que el quehacer docente es un proceso flexible y dinámico, y jugando un papel fundamental a la hora de plantear mejoras para futuras intervenciones.

Así, a modo de conclusión, tal y como se muestra en la Tabla 14, se puede determinar que el diario de la investigadora se utilizó con la triple finalidad de caracterizar al alumnado, de evaluar e informar sobre mejoras y adaptaciones metodológicas de la intervención (incluyendo la evaluación de la propia investigadora como facilitadora de la propuesta), así como de obtener datos cualitativos que posibilitaran la triangulación para estudiar el impacto de la intervención en las personas participantes en ella.

Las encuestas.

Este bloque es el que contiene mayor cantidad de instrumentos de generación de datos, presentando encuestas de diferente naturaleza y propósito. Cabe señalar que todas las encuestas, en primer lugar, presentaban una breve explicación sobre la finalidad y propósito del estudio, asegurando la anonimidad de los datos e informando de que la participación en los mismos era voluntaria, añadiendo un espacio en el que hacían constar su consentimiento para participar. A continuación, todas las encuestas también presentaban un primer bloque de datos identificativos, donde solo se pedía la edad y el género/sexo con el que se definían; con la única finalidad de poder contextualizar la información generada.

Como ya se venía adelantando, se utilizaron cuatro encuestas distintas que serán explicadas en mayor detalle a continuación, y están resumidas en la Tabla 15:

Tabla 15.

Nombre y características de las encuestas empleadas en el Estudio de Caso 2.

Nombre	Elaboración	Grupo destinatario	Características de pregunta
Escala de actitudes hacia la coeducación (SDG/t)	Piedra de la Cuadra (2010) Rebollo Catalán et al. (2011)	Grupo control y grupo experimental.	Treinta ítems con respuesta cerrada de tipo Likert de cinco puntos.
Cuestionario abierto sobre la formación en género recibida en la Facultad. (CGF)	Propia, <i>ad hoc</i>	Grupo control y grupo experimental.	Tres preguntas abiertas de respuesta corta (para el grupo control), seis preguntas abiertas de respuesta corta (para el grupo experimental).
Buzón anónimo de sugerencias. (BAS)	Propia, <i>ad hoc</i>	Grupo experimental.	Tres preguntas abiertas de respuesta corta.
Evaluación anónima de la propuesta (EAP)	Propia, <i>ad hoc</i>	Grupo experimental.	Ocho preguntas de carácter abierto y cuatro de respuesta numérica con una escala tipo Likert de cinco puntos.

En primer lugar, se explicará la escala de actitudes hacia la coeducación (SDG/t; Piedra de la Cuadra, 2010; Rebollo Catalán et al., 2011), la cual fue usada con el doble objetivo de caracterizar la muestra, y evaluar el impacto de la intervención en las actitudes hacia la coeducación del *caso*, tomando los datos de forma cuantitativa. Cabe destacar que se empleó la versión modificada para futuras y futuros profesionales de la educación física (Fernández García & Piedra de la Cuadra, 2010; Piedra de la Cuadra, 2010), la cual presenta ciertas adaptaciones de lenguaje en algunos ítems con la finalidad de adecuarse a las circunstancias propias de profesionales que aún no están ejerciendo (ver Anexo 11).

Dicha escala (SDG/t) está conformada por 30 ítems con respuestas cerradas de tipo Likert de cinco puntos, yendo desde “completamente en desacuerdo” hasta “completamente de acuerdo”, donde el valor más alto, “siempre corresponde a un mayor compromiso y mejor opinión acerca de la coeducación” (Piedra de la Cuadra, 2010, p. 90). Siguiendo a los mismos autores, todos los ítems están organizados alrededor de las tres dimensiones que intervienen en la construcción del género según la teoría *Doing Gender* de West y Zimmerman (1987):

sociocultural (ítems 1 al 10), relacional (ítems 11 al 20) y personal (ítems 21 al 30); siendo esta teoría uno de los pilares en los que se fundamenta la presente tesis doctoral.

El conjunto global de los ítems permite obtener una puntuación para determinar el perfil de los sujetos hacia la coeducación, pudiendo ser: bloqueador, expresando su rechazo ante propuestas coeducativas y realizando valoraciones negativas sobre ellas; adaptativo, reconociendo los indicios de desigualdad presentes en el discurso social y mostrando una postura políticamente correcta; o coeducativo, reconociendo la desigualdad, valorando positiva y públicamente las propuestas e iniciativas orientadas a erradicarlas, y mostrando una actitud clara de colaboración en la promoción de valores de igualdad.

Por todo ello, dicha escala presentaba unas condiciones óptimas que permitían no solo analizar el perfil de los y las profesionales en formación, sino también estudiar el impacto de la intervención en las personas participantes. Así, para lograr este segundo objetivo, la escala (SDG/t) fue contestada tanto por el alumnado del grupo control como del experimental, pre-test y post-test.

Previo a la intervención, con el objetivo de obtener más datos que permitieran evaluar los conocimientos previos del alumnado, así como contextualizar y caracterizar la muestra antes de la realización de la intervención, todo el alumnado también respondió a un Cuestionario abierto sobre la formación en género recibida en la Facultad (identificado con las siglas CGF1.1, para el grupo control; y CGF1.2, para el grupo experimental). Dicho cuestionario se elaboró *ad hoc*, y constaba de tres preguntas abiertas de respuesta corta que eran las siguientes (ver Anexo 9).

- ¿En qué asignaturas del grado en CCAFYD se han incluido contenidos relacionados con el género?
- ¿Cuáles han sido dichos contenidos?
- ¿Crees que esos contenidos son (o van a ser) útiles para tu futura labor profesional?
¿Por qué?

En el caso del cuestionario respondido por el grupo experimental, se le añadieron otras tres preguntas (cuestionario disponible en el Anexo 10):

- ¿Cuál ha sido la principal motivación por la que te has matriculado en esta asignatura?
- Dentro de esta asignatura, habrá una intervención concreta sobre coeducación. ¿Crees que es necesaria? ¿Por qué?
- ¿Has recibido anteriormente formación al respecto de la coeducación? ¿Puedes indicar algún ejemplo?

Durante la intervención, para favorecer el carácter circular propio de toda práctica docente y de cualquier investigación de corte cualitativo, se elaboró una pequeña encuesta que constaba de tan solo tres preguntas. Esta encuesta elaborada *ad hoc*, denominada buzón anónimo de sugerencias (e identificada con las siglas BAS, Anexo 13 13), estuvo disponible para todo el alumnado participante del grupo experimental a lo largo de la totalidad del tiempo que duró la intervención. Así, se presentaban las siguientes cuestiones:

- ¿Qué es lo más te ha gustado de la sesión de hoy? ¿Qué te llevas de positivo?
- ¿Qué es lo que menos te ha gustado de la sesión de hoy? ¿Cómo lo mejorarías?
- A raíz de la sesión de hoy ... ¿te ha quedado alguna duda? ¿te gustaría que profundizáramos más algún tema? ¿te ha surgido alguna reflexión que te gustaría comentar? ¡Adelante!

Esta herramienta permitía ir recogiendo datos sumamente útiles para la evaluación de *Deportigualízate* que, a su vez, sirvieron para triangular los datos obtenidos en otras estrategias que tenían la misma finalidad. Además, suponía un proceso de reflexión diario para las personas participantes en la intervención, así como para la propia investigadora; aspecto que le permitía ir adaptando las sesiones, mejorar su práctica docente, e incluso reforzar aquellos aspectos que estaban resultando positivos para el alumnado.

Finalmente, tras la intervención, se utilizó una encuesta *ad hoc* que se denomina evaluación anónima de la propuesta (identificado con las siglas EAP). Dicha encuesta, aplicada al alumnado del grupo experimental, constaba de ocho cuestiones de carácter abierto y cuatro de respuesta tipo Likert de cinco puntos, donde 1 significaba la puntuación más baja y 5 la más alta. Este instrumento permitió, recoger las opiniones del *caso* con respecto a cuestiones como los contenidos tratados, la metodología empleada, o los aprendizajes obtenidos (ver Anexo 15). Así, fundamentalmente, permitió estudiar el tercer objetivo de la presente investigación, es decir, evaluar los aspectos metodológicos desde el punto de vista del alumnado, así como su satisfacción general con *Deportigualízate*. Permitiendo, de nuevo, la triangulación de los datos obtenidos con otras herramientas.

Los documentos.

A nivel de documentos, se utilizaron dos estrategias distintas, siempre con el alumnado participante en el grupo experimental. Por un lado, se empleó una reflexión escrita individual (identificada con las siglas REI, disponible en el Anexo 12) y, por otro, un cuaderno de trabajo individual (identificado con las siglas CTI, véase Anexo 14).

Así, con la finalidad de obtener datos cualitativos que permitieran estudiar (y triangular) el impacto de la propuesta de intervención en el alumnado participante en él, se recurrió a una reflexión guiada que fue respondida antes (REI1) y después (REI2) de la intervención. Dicha reflexión guiada, de respuesta totalmente abierta, iba encabezada con el siguiente enunciado:

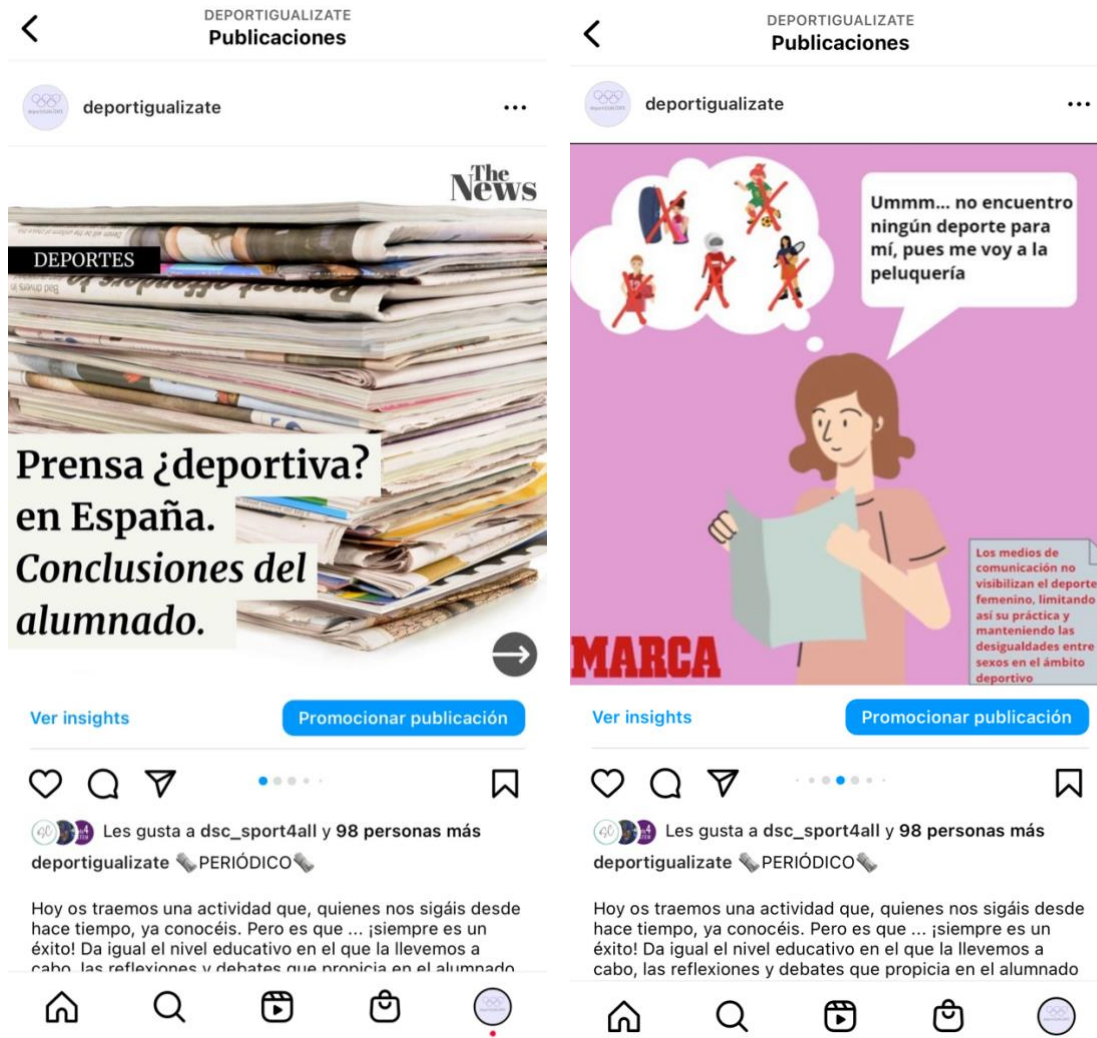
- ¿Consideras que existen desigualdades de género en el deporte? ¿Y en la educación? ¿Qué sucede en el caso concreto de la educación física? Pon ejemplos para justificar tu respuesta.

Así mismo, se utilizó una estrategia de trabajo individual (CTI) tanto “como metodología como método de recolección de datos” (Mooney & Gerdin, 2018, p. 764) de naturaleza cualitativa generados por el alumnado. El cuaderno, es un instrumento que se materializa en documentos escritos, posts de Instagram (por ejemplo, ver Imagen 2. y pósteres (a los que se denominarán artefactos); y que presenta actividades de distinta naturaleza e índole,

utilizando, por ejemplo, técnicas visuales propias de la recolección de datos cualitativos como la *photo-elicitation* (empleada para evocar procesos de introspección más profundos [Harper, 2002]. En este caso, adaptada a reflexiones escritas en lugar de ser utilizada en una entrevista).

Imagen 2.

Post de Instagram elaborado a partir de artefactos creados por el alumnado del Estudio de Caso 2.



Dicho cuaderno, tal y como se mencionaba anteriormente, cumple diversas finalidades. Por un lado, hay actividades que simplemente pretenden formar parte del proceso íntimo de aprendizaje del alumnado (y que, por lo tanto, no fueron analizadas); otras actividades, por su parte, ofrecen datos valiosos que permiten caracterizar (y, por consiguiente,

contextualizar) en mayor detalle el grupo con el que se llevó a cabo la intervención; por último, hay otras actividades que aportan datos fundamentales para la triangulación de resultados en relación con el estudio del impacto de la intervención.

Las entrevistas.

Finalmente, cuatro meses después de haber recibido la formación, una parte del alumnado perteneciente al grupo experimental participó en grupos de discusión. Se decidió realizar dos grupos de discusión, uno con chicos (GDO) y otro con chicas (GDA); justificando dicha separación por la socialización diferenciada recibida y los discursos, vivencias, y conductas demostradas en clase. A pesar de que se contactó con el mismo número de chicos que de chicas, finalmente, acudieron más alumnas que alumnos. Así, en el grupo de discusión de chicos participaron cuatro alumnos, y tuvo una duración de 90 minutos; en el caso del llevado a cabo con chicas, participaron seis alumnas y tuvo una duración de 80 minutos. Además, se optó por dejar cierto tiempo entre la finalización de *Deportigualízate* y los grupos de discusión para evitar que el alumnado relacionase la actividad con el proceso de la propia asignatura, se sintiese evaluado y este aspecto supusiese sesgos en los discursos. Es decir, en el momento en que se realizaron, el alumnado ya había terminado la docencia de la materia de “Mujer y Deporte” y ya se había evaluado de la misma.

El objetivo de estos grupos fue evaluar tanto la propuesta como el impacto que ésta tuvo en el alumnado. Siguió una estructura semiestructurada (véase Anexo 17), organizando las preguntas alrededor de las tres áreas temáticas tratadas en la intervención *Deportigualízate* y, a su vez, relacionadas con las tres dimensiones que intervienen en la construcción del género según la teoría *Doing Gender* de West y Zimmerman (1987): la sociocultural, la relacional y la individual. De esta manera, teniendo en cuenta que dicha teoría articula todo el proceso de tesis, permitió aportar mayor consistencia al análisis e interpretación de los datos a la hora de triangular los resultados cualitativos con los cuantitativos obtenidos en la escala de actitudes hacia la coeducación.

Para la generación de los datos se optó por grabar sólo la voz y para asegurar que no hubiese ningún fallo, se realizaron al mismo tiempo dos grabaciones desde dos dispositivos

diferentes. Los medios técnicos empleados los días de las entrevistas fueron una grabadora de voz, marca Zoom APH-1 junto con el programa *QuickTime* del ordenador portátil. Tras la grabación, se realizó la transcripción de las entrevistas por la investigadora principal.

Tratamiento de los datos.

Dada la existencia de diferentes estrategias de generación de datos, se han tratado también con diferentes tipos de análisis (véase Tabla 16 a modo de resumen).

Tabla 16.

Cuadro resumen de las estrategias de generación de datos en el Estudio de Caso 2 y el tipo de análisis realizado de las mismas.

Estrategia	Nombre	Tipo de análisis
Observación	Diario de la investigadora. (DI)	Análisis temático descriptivo y análisis narrativo (QUAL)
	Escala de actitudes hacia la coeducación. (SDG/t)	Análisis descriptivo básico e inferencial (QUAN)
Cuestionarios	Cuestionario abierto sobre la formación en género recibida en la Facultad. (CGF)	Análisis descriptivo básico y temático descriptivo (QUAN+qual)
	Buzón anónimo de sugerencias. (BAS)	
	Evaluación anónima de la propuesta (EAP)	
Documentos	Cuaderno de trabajo individual. (CTI)	Análisis descriptivo básico y temático descriptivo (QUAN+QUAL)
	Reflexión escrita individual. (REI)	Análisis temático reflexivo (QUAL)
Entrevistas	Grupo de discusión. (GDA y GDO)	

En el caso de los datos procedentes de las reflexiones (REI1 y REI2) y los grupos de discusión (GDA y GDO), fueron analizados mediante el análisis temático reflexivo siguiendo la propuesta de Braun & Clarke (2006). Además de seguir las seis fases planteadas por las autoras (familiarización, codificación [ver Anexo 18 como ejemplo], identificación de los temas [ver Anexo 19 como ejemplo], revisión de los temas, definición de los temas [ver Anexo 20] y redacción del informe), cabe señalar que la codificación y elección de los temas

tuvo una orientación deductiva y latente, lo que responde al enfoque crítico del estudio (Braun et al., 2016). No obstante, tal y como señalan las autoras, ciertos códigos también se establecieron de forma más semántica e inductiva. Para facilitar el proceso de todos los análisis cualitativos, se utilizó el *software* Atlas.ti v8.4.4.

Todos los datos se organizaron alrededor de cuatro ideas centrales, tres de las cuales articularon el diseño e implementación de *Deportigualízate* (siendo: la construcción social del género, la problemática de las desigualdades, y el alumnado como agente de cambio). A continuación, siguiendo Braun y Clarke (2006), se organizaron los datos en tres niveles de codificación siendo, de más general a más específico, los temas (definidos en el Anexo 20, siguiendo las indicaciones de las autoras), los subtemas y los códigos.

Así, por un lado, tal y como se muestra en la Tabla 17, en el análisis temático reflexivo de las reflexiones pre-intervención (REI1), se identificaron dos temas, dos subtemas y 15 códigos.

Tabla 17.

Análisis y codificación de las reflexiones realizadas pre-intervención, en el Estudio de Caso 2.

IDEA CENTRAL	TEMA	SUBTEMA	CÓDIGOS
(1) La construcción social del género.	Normalización de la violencia en la sociedad heteropatriarcal.	El contexto físico-deportivo y la EF como (re)productores de violencia.	Uso desigual del espacio y materiales
			Deporte medio de pertenencia masculino
			Jerarquización de contenidos
			Expectativas diferenciadas en función del gº/sexo
			Lenguaje como forma de violencia simbólica
		Desigualdad estructural en la sociedad heteropatriarcal.	Infravaloración / menosprecio de las mujeres
			El deporte tiene género
			Las chicas en el foco
			Hay avance positivo
			Hay avance positivo, pero falta
(2) La problemática de las desigualdades.	Barreras para las mujeres deportistas.		Perpetuación de estereotipos
			Falta consciencia y reflexión
			Existencia de desigualdades
			Desigualdad generalizada
			Peores condiciones contractuales

Por otro lado, en el análisis de las reflexiones post-intervención (REI2), se identificaron cuatro temas, siete subtemas y 43 códigos (véase Tabla 18). Por su parte, en el grupo de discusión de las chicas (GDA) se identificaron seis temas, once subtemas, y 46 códigos (ver Tabla 19); mientras que en el análisis del grupo de discusión de los chicos (GDO), se identificaron cinco temas, siete subtemas, y 37 códigos (Tabla 20).

Tabla 18.

Análisis y codificación de las reflexiones post-intervención, en el Estudio de Caso 2.

IDEA CENTRAL	TEMA	SUBTEMA	CÓDIGOS
(1) La construcción social del género.	Normalización de la violencia en la sociedad heteropatriarcal.	Desigualdad estructural en la sociedad heteropatriarcal.	Jerarquización puestos de poder en función del sexo
			Existencia de desigualdades, indiscutible
			Hay avance positivo, pero falta
			Desigualdad generalizada
			Falta consciencia y reflexión
			Perpetuación de estereotipos
			Falta responsabilidad individual y colectiva
			Reacciones negativas si rompes la norma
			Uso desigual del espacio y materiales
			Prejuicios corporales
	El contexto físico-deportivo y la EF como (re)productores de violencia.	El contexto físico-deportivo y la EF como (re)productores de violencia.	Deporte medio de pertenencia masculino
			Jerarquización de contenidos
			Expectativas diferenciadas en función del g°/sexo
			Modelos estereotipados
			Lenguaje como forma de violencia simbólica
			Infravaloración / menosprecio de las mujeres
			Comportamientos diferenciados en función del g°/sexo
			Roles de poder diferenciados en función del g°/sexo
			El deporte tiene género
			Invisibilización mujeres (<i>de forma implícita, explícita, con lenguaje verbal y no verbal</i>)
			Invisibilización hombres no practicantes de fútbol
Los medios de comunicación como (re)productores de violencia.	Los medios de comunicación como (re)productores de violencia.	Solo existe fútbol masculino	
		Agente socializador de gran impacto	
		Sexualización de las mujeres	

(continúa)

Tabla 18.
(continuación).

IDEA CENTRAL	TEMA	SUBTEMA	CÓDIGOS		
(2) La problemática de las desigualdades.	Problemas derivados del deporte como constructo machista.	Barreras para las mujeres deportistas.	Falta de oportunidades / opciones		
			Falta de recursos (patrocinios, infraestructura, etc.)		
			Falta de reconocimiento		
			Peores condiciones contractuales (salario, cláusulas embarazo, etc.)		
			Masculinización en CCAFYD		
		Consecuencias de un contexto físico deportivo sexista.	Práctica deportiva limitada y estereotipada		
			Baja autoestima y autoconcepto en chicas		
			Poco interés/motivación en el deporte en chicas		
			Falta de referentes femeninos		
			Dificultad para la profesionalización deportiva en chicas		
(3) El alumnado como agente de cambio.	Cómo ser parte del cambio.	Importancia de la (co)educación.	Motivación diferente hacia la práctica física en función del gº/sexo		
			Educación como agente socializador fundamental para el cambio		
			Necesidad de recibir formación en gº		
			Efecto positivo de recibir formación en gº		
			Toma de responsabilidad individual y colectiva		
		Importancia de la toma de responsabilidad e interés por ser parte del cambio.	Motivación de ser agente de cambio		
			Estrategias para el cambio desde el contexto físico-deportivo		
			(4) Evaluación de la propuesta.	Elementos clave de <i>Deportigualízate</i> .	Actividades de clase remarcables.
					Importancia de la empatía

Tabla 19.

Análisis y codificación del grupo de discusión de chicas, en el Estudio de Caso 2.

IDEA CENTRAL	TEMA	SUBTEMA	CÓDIGO
(1) La construcción social del género.	Normalización de la violencia en la sociedad heteropatriarcal.	Situación del machismo en la sociedad.	Falta concienciación y reflexión sobre machismo
			Justificación del machismo
			Espejismo de la igualdad
			Faltan referentes masculinos
			RRSS como medio (re)productor de violencias
	Normalización de la violencia en la sociedad heteropatriarcal.	Normalización y (re)producción de violencia en el contexto físico-deportivo.	Vestimenta de las deportistas, herramienta de control y opresión
			Uso lenguaje como forma de violencia simbólica
			Existencia de estereotipos g ^o - cuerpo / deporte
			Ocupación diferenciada del espacio en actividades físicas
			El deporte tiene género
	(1) La construcción social del género.	Normalización y (re)producción de violencia en CCAFYD.	Falta formación en g ^o en CCAFYD
			Prácticas sexistas por parte del profesorado de CCAFYD
			Enfoque de g ^o en CCAFYD no es suficiente ni efectivo
			Jerarquía de poder, abuso y violencia (por parte de los hombres)
			Imposiciones y presiones por cumplir con cánones de belleza
Construcción de la feminidad en torno a mensajes y aprendizajes recibidos.	El aprendizaje que reciben las mujeres por parte de la sociedad.	Menstruación como tabú	
		Recibir trato especial ("positivo") como profesional por ser mujer	
		El aprendizaje que reciben las mujeres en el contexto físico-deportivo.	
		Ser víctima de acoso	
		Recibir trato diferencial como profesional por ser mujer	
Construcción de la feminidad en torno a mensajes y aprendizajes recibidos.	El aprendizaje que reciben las mujeres en el contexto físico-deportivo.	Ser juzgada por la vestimenta deportiva	
		Crear (o creerse) inferior físicamente por ser mujer	
		Menospreciar el deporte femenino	

(continúa)

Tabla 19.

(continuación).

IDEA CENTRAL	TEMA	SUBTEMA	CÓDIGOS
(2) La problemática de las desigualdades.	Actitudes frente a situaciones machistas.	Desde la anulación.	Dudar de una misma
			Sentirse culpable
		Desde el empoderamiento.	Callar/marchar/borrar como estrategia para enfrentarse a otros hombres (por miedo, evitar problemas, etc.)
			Enfrentarse a otros hombres OK, pero en grupos cercanos
(3) El alumnado como agente de cambio.	Entorno universitario como promotor de cambio.	Toma de conciencia en universidad.	Universidad=espacio para el cambio
		Impacto positivo de <i>Deportigualízate</i> para ser agente de cambio.	Toma de responsabilidad y aprendizajes como profesionales del deporte
			Toma de conciencia, más allá de la sesión
			Agente de cambio gracias a <i>Deportigualízate</i>
			Resistencias para lograr el cambio.
		Falta escucha y empatía hacia otras realidades (mujeres, etc.)	
Cuestiones para ser agente de cambio.	Elementos a tener en cuenta para lograr el cambio.	Dar voz y tener en cuenta la opinión a las mujeres	
		Espacio físico-deportivo usado como herramienta cambio	
		Importancia de mostrar referentes (masculinos y femeninos)	

(continúa)

Tabla 19.

(continuación).

IDEA CENTRAL	TEMA	SUBTEMA	CÓDIGOS
(4) Evaluación de la propuesta.	Elementos clave de <i>Deportigualízate</i> .		Espacio propicio para la reflexión durante la sesión
			Libertad y comodidad para hablar en las sesiones
			Favorece la escucha
			Actividades con golpe emocional
			Empatía como aspecto importante para el cambio
			Favorece romper estereotipos
			Es completo, pero son pocas horas
			Dificultad para equilibrar debate y situaciones desagradables
			Clima de confianza y seguridad
			Papel, rol y características de la mediadora

Tabla 20.

Análisis y codificación del grupo de discusión de chicos, en el Estudio de Caso 2.

IDEA CENTRAL	TEMA	SUBTEMA	CÓDIGO
(1) La construcción social del género.	Violencia, elemento articulador de la construcción del género.	Construcción de la masculinidad hegemónica.	Violencia = guay = competición de poder
			Espacios de hombres = espacios de violencia
			Masculinidad hegemónica = clan
		Normalización y (re)producción en la sociedad en general.	MUJERES: control sobre sus cuerpos, inferiores, objetos, sexualizadas, infravaloradas, tabúes, ...
			Falta concienciación y reflexión sobre machismo
			Justificación del machismo
			Existencia de estereotipos de g°
			TV Agente socializador de gran impacto
			MMC (re)productor de violencias
			Falta formación en g° en CCAFYD
(2) La problemática de las desigualdades.	Limitaciones de la masculinidad hegemónica.	Resistencias para nuevos modelos de masculinidad.	Prácticas sexistas por parte del profesorado de CCAFYD
			Enfoque de g° en CCAFYD no es suficiente ni efectivo
			Falta espacios emocionales para hombres
		Actitudes frente a situaciones machistas.	Desprecio a nuevas masculinidades
			Falta empoderamiento nuevas masculinidades
			Callar/marchar/borrar como estrategia para enfrentarse a otros hombres (por miedo, evitar problemas, etc.)
			Enfrentarse a otros hombres OK, pero en grupos cercanos

(continúa)

Tabla 20.

(conitnuación).

IDEA CENTRAL	TEMA	SUBTEMA	CÓDIGO		
(3) El alumnado como agente de cambio.	Impacto positivo de <i>Deportigualízate</i> para ser agente de cambio.	Resistencias para lograr el cambio.	Toma de responsabilidad y aprendizajes como profesionales del deporte		
			Toma de conciencia, más allá de la sesión		
	Agente de cambio gracias a <i>Deportigualízate</i>				
	Falta escucha/empatía hacia otras realidades				
	Las temáticas de género e igualdad generan resistencias				
	Falta interés por cambiar				
	Falta responsabilidad individual para el cambio				
	Cuesta mantener el foco fuera de la sesión				
	Cuestiones para ser agente de cambio.		Educación como agente socializador fundamental para el cambio		
			Necesidad de recibir formación en g°		
	(4) Evaluación de la propuesta.		Elementos clave de <i>Deportigualízate</i> .	Elementos a tener en cuenta para lograr el cambio.	Cambiar las dinámicas de poder cuesta trabajo, esfuerzo y tiempo
					Espacio propicio para la reflexión durante la sesión
					Libertad y comodidad para hablar en las sesiones
					Favorece la escucha
Actividades con golpe emocional					
Empatía como aspecto importante para el cambio					
Favorece romper estereotipos					
Es completo, pero son pocas horas					
Dificultad para equilibrar debate y situaciones desagradables					
			Papel, rol y características de la mediadora		

Por su parte, los ítems de la escala de actitudes hacia la coeducación, así como los índices de la escala general (suma de todos los ítems) y los factores sociocultural, relacional y personal (suma de los ítems correspondientes), se trataron como variables cuantitativas, por lo que se describirán mediante las correspondientes medidas de tendencia central y de dispersión. Para asistir el análisis cuantitativo, se utilizó el paquete estadístico SPSS v24.

Para la comparación entre el grupo control y el experimental, se realizaron los siguientes análisis tanto para el pre-test como para el post-test: se utilizó la prueba t para dos muestras independientes para verificar si existían diferencias entre las medias, y como prerequisites se utilizó la prueba de Shapiro-Wilk (dado que el tamaño muestral es menor de 30) tanto para los sujetos del grupo control como los del experimental. Además, se recurrió a la prueba de Levene para contrastar la igualdad de varianzas. En caso de no cumplirse alguno de estos prerequisites, se empleó la vía no paramétrica con la prueba de Mann-Whitney.

Para la comparación del pre-test con el post-test, tanto en el grupo control como en el experimental se realizaron los siguientes análisis: se utilizó la prueba t para dos muestras relacionadas para verificar si existen diferencias entre las medias, y como prerequisites se ha usado la prueba de Shapiro-Wilk (dado que el tamaño muestral es menor de 30) tanto para los sujetos de cada grupo en el pre-test y en el post-test. En caso de no cumplirse alguno de estos prerequisites, se ha usado la vía no paramétrica con la prueba de Wilcoxon y la prueba de los Signos. En el caso de variables en escala nominal, se usar tablas de contingencia y medidas de asociación (V de Cramer) para valorar la asociación entre las mismas. La significación estadística se estableció en $p < ,05$ para todo el análisis.

Además, los datos obtenidos a partir del diario (DI), se analizaron mediante análisis temático descriptivo. Por su parte, los cuestionarios de formación en género (CGF), el buzón de sugerencias (BAS), la evaluación de la propuesta (EAP), y el cuaderno de trabajo individual (CTI), fueron analizados de forma mixta. De esta manera, se realizaron análisis descriptivos básicos de carácter tanto cuantitativo como cualitativo (análisis temático descriptivo) atendiendo a su naturaleza cualitativa.

Finalmente, con el objetivo de ofrecer una visión holística de la implementación de *Deportigualízate* en el apartado de resultados, el diario la investigadora (DI) también fue analizado narrativamente (Clandinn & Connelly, 2000) con la finalidad de valorar las experiencias vividas y *embodied* tanto por el alumnado participante como por la propia investigadora. Este tipo de análisis fue elegido ya que está alineado no solo con la idea de reconocer y legitimar variedad de voces, sino también con el enfoque inclusivo y democrático a través del cual se diseñó este estudio de caso (Dowling et al., 2015).

En este sentido, se eligieron dos momentos críticos de enseñanza que caracterizaron eventos “afectivos” (Ahmed, 2010) de *Deportigualízate*. De esta manera, se “reconstruyeron” estos eventos “pensando narrativamente” (Saldaña, 2015) y desarrollándolos en historias. Para ello, se comenzó contextualizando la clase, delineando personajes clave y (re)presentando las acciones que permitieron que la trama se desarrollara (Freeman, 2017). En este sentido, es importante señalar que dichas historias (narraciones) fueron reconstruidas activamente para enfatizar algunos temas mientras se usaba la escritura como una forma de investigación (Richardson, 2000).

Por último, cabe señalar que, con el objetivo de anonimizar al máximo a las personas participantes en el estudio, se ha recurrido a asignar un seudónimo a cada persona participante. En este sentido, cabe indicar que se ha decidido no añadir la edad ni ninguna otra característica en cada una de las codificaciones puesto que, al presentar otros datos del grupo participante, sería más fácil identificar a las personas. Así, a pesar de que solo se seudonimizarán a las personas participantes, se ha tratado de hacerlo de la forma más anonimizada posible.

En el caso de las reflexiones escritas antes de la intervención (REI1), y los comentarios tanto del buzón anónimo de sugerencias (BAS) como de la evaluación anónima (EAP), al ser relatos recogidos de forma anónima en los que solo se pedía el sexo, se ha recurrido a enumerar a las personas, de tal manera que los relatos son identificados como “Mujer” u “Hombre” (ya que fueron las dos únicas identidades que aparecieron) seguidos de un número. Además, en el Capítulo de Resultados se presentan seguidos de las siglas REI1, BAS o EAP

para identificar el instrumento del cual han sido extraídos, así como de la fecha en la que se generó ese dato. De esta manera, por ejemplo, una reflexión escrita previo a la intervención por un alumno, se identificará en los resultados de la siguiente forma: (Hombre 8, REI1, septiembre 2020).

En el resto de los casos, debido a que los datos no son anónimos, se han codificado asignando pseudónimos, y el instrumento utilizado siguiendo la leyenda de acrónimos mostrada en la Tabla 14. De esta manera, la intervención de una alumna en el grupo de discusión, o la reflexión escrita por esta misma chica tras la intervención, podrían aparecer de la siguiente manera respectivamente: (Pamela, GDA, abril 2021), (Pamela, REI2, diciembre 2020).

Además, cabe señalar que esta misma codificación se ha utilizado para anonimizar al alumnado cuando se alude a él. Asimismo, es necesario especificar que, cuando el alumnado alude a profesores o profesoras, se utiliza la identificación “profesor” o “profesora” seguida de un número, para asegurar su anonimato.

Criterios de confiabilidad de la investigación

Dado que, a nivel metodológico, la presente tesis doctoral está basada en los métodos mixtos, y está enmarcada en un paradigma de investigación transformativo, concretamente, el paradigma feminista, de cara a presentar la credibilidad del estudio, se ha optado por adoptar los criterios propios de la investigación cualitativa y del paradigma en el que se sitúa.

Así, en primer lugar, cabe señalar que la investigación presenta los criterios que debe cumplir un estudio enmarcado en un paradigma transformativo, elaborados por Donna Mertens y citados y adaptados por Sweetman et al. (2010, p. 442-443):

(a) Do the authors openly reference a problem in a community of concern? (b) Do the authors openly declare a theoretical lens? (c) Were the research questions (or purposes) written with an advocacy stance? (a criterion we added), (d) Did the literature review include discussions of diversity and oppression? In addition, Mertens presented several useful suggestions for collecting data from marginalized groups: (e) Did the authors discuss appropriate labeling of the participants? (f) Did data collection and outcomes benefit the community? (g) Did the participants initiate the research, and/or were they actively engaged in the project? (another criterion we added). Finally, Mertens was also interested in the data analysis and how the results would be used to facilitate change, such as developing instruments, interventions, and providing information for policy makers. Thus, she asked, (h) did the results elucidate power relationships? (i) Did the results facilitate social change? We added a question that was implied in all of the above criteria: (j) Did the authors explicitly state their use of a transformative framework?

En este sentido, en el presente trabajo, se ha intentado contextualizar el objeto de estudio dentro de la literatura existente, tanto actual como histórica, reconociendo e incluyendo problemáticas en relación con la diversidad y las opresiones, así como enmarcando la investigación de forma clara dentro de un marco transformativo. Además, se ha procurado que el proceso de investigación sea beneficioso para las personas implicadas tanto directa,

como indirectamente, al proponer una intervención curricular que puede ser adaptada a otros contextos, y cuyo planteamiento y diseño ha estado regido por procesos participativos y democráticos, asegurando la escucha de diversidad de voces, legitimándolas y reconociendo su importancia.

Asimismo, en relación con el análisis y exposición de los resultados, se han tenido presente teorías feministas y críticas, por lo que las relaciones de poder han sido, sin duda, elucidadas. Finalmente, siendo realistas, a pesar de saber que el hecho de llevar a cabo una intervención en dos contextos diferentes no va a suponer una transformación social dado que los cambios son lentos y procesos complejos, sí se puede considerar, tal como se entiende en la investigación cualitativa, que los cambios que se han producido con *Deportigualízate* son importantes dentro del contexto estudiado. En segundo lugar, es preciso señalar que existen una serie de criterios específicos para asegurar la calidad de las investigaciones. No obstante, hay diferentes posicionamientos al respecto del uso de dichos criterios para evaluar las investigaciones cualitativas. Así, siguiendo a Sandín Esteban (2000), se puede encontrar: la aplicación de criterios convencionales (los empleados en los estudios positivistas), la aplicación de criterios paralelos (entendidos como aquellos desarrollados paralelamente a los criterios convencionales), la aplicación de criterios propios (es decir, criterios que emanan directamente de supuestos constructivistas) y, por último, lo que la autora denomina “nuevos criterios para un mundo pos-moderno”.

Más recientemente, hay trabajos que abogan por otros modelos como la perspectiva de diversificación o la perspectiva *letting go* (Sparkes & Smith, 2014). Además, si bien es cierto que el debate acerca del establecimiento de dichos criterios sigue presente, y que los últimos trabajos publicados explican que dichas guías para asegurar la calidad en las investigaciones cualitativas no deberían ser entendidas como listas cerradas a seguir (Jarzabkowski et al., 2021); tener unos ciertos criterios sí que puede resultar una herramienta pedagógica útil para aprender, practicar y comprometerse con la metodología cualitativa (Sparkes & Smith, 2014).

De esta manera, siguiendo las consideraciones hechas por distintas autoras y autores (Braun et al., 2019; Kuckartz, 2014; Sparkes & Smith, 2014; entre otros), los conceptos de

objetividad, fiabilidad, validez externa (o *generalización*) y *validez interna*, propios de la investigación cuantitativa-positivista, deben ser reformulados de manera que tengan realmente en cuenta el carácter procedimental, reflexivo, y situado de una investigación como la presentada en esta tesis doctoral. Siguiendo esta línea, en el presente trabajo se ha decidido emplear los criterios establecidos por de Guba y Lincoln (1989) puesto que son el “gold standard” en los estudios cualitativos (Liamputtong, 2019a; Mirhosseini, 2020; Sandín Esteban, 2000; Sparkes & Smith, 2014; Vaismoradi et al., 2013).

Siguiendo este modelo, frente a los criterios convencionales ya citados, se proponen los siguientes criterios paralelos: *confirmabilidad, dependencia, transferibilidad, y credibilidad*. La unión de todos estos términos constituye lo que denominan la *confiabilidad*, la cual permite juzgar la calidad de los estudios cualitativos (Sandín Esteban, 2000; Sparkes & Smith, 2014).

En primer lugar, siguiendo el orden previamente establecido, encontramos la confirmabilidad, referida a la “neutralidad” de la investigadora. Debe ser entendida como una forma de separar los resultados de la investigación de las posibles vías y subjetividades de la persona investigadora (Pla, 1999; Sparkes & Smith, 2014). No obstante, tal y como señalan investigadoras feministas como Allen (2011) “it is a methodological impossibility to extract and represent students’ perspectives exactly as they intended. Their representation is precisely that: a (re)presentation” (p. 7). Por lo tanto, más que una neutralidad en la investigación, en la presente tesis doctoral, tanto el posicionamiento de la investigadora, como el camino tomado en cada una de toma de decisiones, así como la manera de generar y analizar los datos, se ha tratado de explicar y desvelar de forma clara, procurando así el criterio de confirmabilidad.

A continuación está la dependencia, relacionada con la estabilidad de los datos a lo largo del tiempo (Guba & Lincoln, 1989). Sin embargo, si bien es cierto que su término homólogo (la fiabilidad), referido a la consistencia, repetición y reproducibilidad de las mediciones es uno de los aspectos fundamentales en la investigación cuantitativa, en los estudios cualitativos no lo es (Sparkes & Smith, 2014). Así, en esta investigación, la dependencia la aporta la

participación de expertas, la negociación de significados, y la integración de diversos métodos tanto de generación como de análisis de datos. En este sentido, se ha recurrido a la triangulación de datos, de personas investigadoras, y metodológica.

El siguiente criterio es la transferibilidad, referido al nivel de aplicación de los resultados a otros contextos. No obstante, siguiendo a Stake (2007, p. 115) “la calidad y la utilidad de la investigación no depende de su capacidad de ser reproducida, sino del valor de los significados que han generado el investigador y el lector”. En este sentido, lejos de ofrecer generalizaciones, se trata de aportar el suficiente detalle sobre el contexto, los procesos y las personas participantes, para que sea la propia persona lectora la que decida si “transferir”, o no, los resultados a otros contextos.

En esta línea, es preciso señalar que, si bien es cierto que para el Estudio Diagnóstico de la presente investigación sí que se usa un muestreo probabilístico para asegurar una representación real del ámbito de aplicación de la intervención, con los otros dos estudios no se pretende generalizar los resultados, sino profundizar en el conocimiento del objeto de estudio. Así, para lograr este criterio, se ha seguido la propuesta de Lincoln y Guba (1985) y se ofrece una descripción detallada de la muestra, el contexto, etc. con la finalidad de que cualquier otra persona investigadora pueda contemplar la posibilidad de realizar dicha transferencia.

Finalmente, se encuentra la credibilidad, es decir, el valor de la verdad (Sandín Esteban, 2000). Dicho valor debe ser entendido como un consenso comunicativo entre las realidades investigadas y la persona investigadora (Pla, 1999; Sparkes & Smith, 2014). Para lograr esta credibilidad, se ha recurrido a múltiples técnicas o estrategias entre las que se podrían destacar: juicio de expertas, discusiones de los resultados con las personas implicadas en la investigación, estancias prolongadas en el campo de estudio, y el uso de los métodos mixtos para obtener diferentes perspectivas de un mismo corpus de estudio (Kuckartz, 2014; Liamputtong, 2019a; Sparkes & Smith, 2014).

Además de todos estos criterios, es importante señalar algunas cuestiones específicas del tipo de análisis cualitativo realizado en la presente tesis doctoral, el análisis temático reflexivo. A diferencia de lo que ocurre en otros enfoques del análisis temático, en el método elegido las autoras proponen una serie de criterios que permiten garantizar que todo el proceso de investigación (desde la transcripción hasta la redacción del informe final) está hecho de una forma rigurosa, deliberada y reflexiva. Para tal fin, se ha utilizado la lista de verificación propuesta por Clarke y Braun (2006), y la presente investigación pretende cumplir con todos los criterios (véase Tabla 21).

Tabla 21.

Listado de verificación propuesto por Clarke y Braun (2006) para asegurar un correcto análisis temático.

Process	No.	Criteria
Transcription	1	The data have been transcribed to an appropriate level of detail, and the transcripts have been checked against the tapes for 'accuracy'.
Coding	2	Each data item has been given equal attention in the coding process.
	3	Themes have not been generated from a few vivid examples (an anecdotal approach), but instead the coding process has been thorough, inclusive and comprehensive.
	4	All relevant extracts for all each theme have been collated.
	5	Themes have been checked against each other and back to the original data set.
	6	Themes are internally coherent, consistent, and distinctive.
Analysis	7	Data have been analysed - interpreted, made sense of - rather than just paraphrased or described.
	8	Analysis and data match each other - the extracts illustrate the analytic claims.
	9	Analysis tells a convincing and well-organised story about the data and topic.
	10	A good balance between analytic narrative and illustrative extracts is provided.
Overall	11	Enough time has been allocated to complete all phases of the analysis adequately, without rushing a phase or giving it a once-over-lightly.
Written report	12	The assumptions about, and specific approach to, thematic analysis are clearly explicated.
	13	There is a good fit between what you claim you do, and what you show you have done - i.e., described method and reported analysis are consistent.
	14	The language and concepts used in the report are consistent with the epistemological position of the analysis.
	15	The researcher is positioned as <i>active</i> in the research process; themes do not just 'emerge'.

Nota. Reproducido de "Using thematic analysis in psychology" (p. 36), por V. Braun, y V. Clarke, 2006, *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2).

Además, debido a las características propias que tiene uno de los instrumentos de recolección de datos, los grupos de discusión, se ha considerado necesario tener en cuenta una serie de aspectos en relación con las transcripciones realizadas. Así, con la finalidad de lograr lo que las autoras denominan "un apropiado nivel de detalle", se han seguido las indicaciones

propuestas por Kuckartz (2014) para las transcripciones. No obstante, cabe señalar que, debido a que la finalidad de los datos era que fueran analizados temáticamente y no desde el enfoque del análisis discursivo, no se han tenido en cuenta aspectos como los tiempos de pausa, el énfasis de las personas hablantes o las inhalaciones y exhalaciones.

Asimismo, siguiendo con los estándares relativos a aspectos éticos, cabe señalar que todos los datos se han tratado confidencialmente, teniendo en cuenta la Ley Orgánica 3/2018, del 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y Garantía de los Derechos Digitales (2018), así como el Reglamento 2016/679 del Parlamento Europeo y del Consejo, del 27 de abril del 2016, relativo a la protección de las personas físicas en lo que respecta al tratamiento de los datos personales y a la libre circulación de estos datos por el que se deroga la Directiva 96/46CE (Reglamento General de Protección de Datos), en lo referente tanto a la elaboración de la documentación para las personas participantes como al tratamiento de los datos personales.

En este sentido, cabe destacar que en el caso tanto del primer estudio (Estudio Diagnóstico), como del segundo (Estudio de Caso 1), los datos presentados fueron anonimizados por completo. No obstante, en el caso del Estudio de Caso 2, los datos se presentan de forma seudonimizada ya que se trata de un estudio con enfoque etnográfico. En este sentido, tal y como señalan Sparkes y Smith (2014), una buena investigación cualitativa precisa de descripciones ricas y detalladas sobre el contexto, los individuos, las prácticas, etc. con la finalidad de poder realizar generalizaciones naturalistas a otras situaciones y realidades. Además, cuando uno de los objetivos de la investigación es favorecer la escucha de grupos marginalizados o previamente silenciados, anonimizar totalmente los resultados resulta contradictorio (Sparkes & Smith, 2014).

Por ello, a pesar de no poder asegurar el completo anonimato de las personas participantes, de acuerdo con los principios éticos de American Psychological Association (APA) y del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC), sí se ha asegurado la máxima confidencialidad de los datos. En este sentido, por ejemplo, los formularios online utilizados han sido distribuidos a través de la plataforma Microsoft Forms (ya que es la plataforma

institucional de la Universidad da Coruña y garantiza el cumplimiento de la Ley de Protección de Datos), se han utilizado seudónimos para identificar a las personas participantes, y se han omitido datos como la edad, para evitar que puedan ser identificadas.

**CAPÍTULO III:
RESULTADOS DE LA
INVESTIGACIÓN**

Introducción al capítulo

En este capítulo se presentarán tanto los resultados generados en cada una de las fases de la tesis doctoral: “Estudio Diagnóstico: sondeando la realidad del contexto”, propuesta de intervención *Deportigualízate*, “Estudio de Caso 1: explorando *Deportigualízate*”, y “Estudio de Caso 2: mejorando y analizando *Deportigualízate*”; como los resultados del análisis de la investigación en base a las ideas clave de la pedagogía feminista.

Así, en primer lugar, se expondrán los resultados del Estudio Diagnóstico, titulado “Sondeando la realidad del contexto”. Dicha investigación está centrada, por un lado, en las actitudes hacia la igualdad del profesorado de educación física y, por otro, en los estereotipos y creencias de género del alumnado de ESO. Así, se presentará el análisis de los resultados a partir de los factores de las escalas, así como el estudio preliminar de las propiedades del instrumento usado con el alumnado. Además, en el Anexo 3 Anexo 3 y Anexo 4, se encuentra el análisis individual de cada uno de los ítems en relación con las variables de estudio.

En segundo lugar, se presentará la propia propuesta de intervención, la cual, como ya se ha especificado en el Capítulo II, fue diseñada teniendo en cuenta tanto los resultados del Estudio Diagnóstico, como las evidencias de la literatura, así como las voces de diferentes agentes (adolescentes, profesorado de educación física, expertas de igualdad, etc.). Así, en este subapartado, se presentará el producto final de *Deportigualízate*, especificando su duración, áreas temáticas, objetivos y tareas, tanto las de aula como las del cuaderno de trabajo individual.

Posteriormente, se pasarán a exponer los resultados del Estudio de Caso 1, denominado “Explorando *Deportigualízate*”. Cabe recordar que se trata de un estudio de caso instrumental y que, por lo tanto, el caso en sí pierde importancia a favor del estudio de un fenómeno concreto. En este sentido, el Estudio de Caso 1 está centrado en explorar las propuestas de mejora tanto de la intervención pedagógica como de la metodología de investigación.

A continuación, se encuentran los resultados del Estudio de Caso 2, “Mejorando y evaluando *Deportigualízate*”, el cual está informado por el resto de las fases anteriores. En este caso, en primer lugar, se presentarán las modificaciones que sufrió *Deportigualízate* de cara a adaptar la propuesta a estudiantes de CCAFYD. En segundo lugar, se (re)representarán dos momentos “afectivos” (Ahmed, 2010) de la intervención, con la finalidad de proporcionar un entendimiento más holístico sobre “qué sucedió” en el aula. A continuación, se presentarán los resultados en relación con el impacto de la intervención en el alumnado. Finalmente, se expondrá la evaluación de los aspectos metodológico-didácticos de *Deportigualízate*.

Por último, en este capítulo, se expondrán los resultados generados como consecuencia de todo el proceso de investigación. En este sentido, se analiza el desarrollo de esta tesis doctoral en relación a las ideas clave de la pedagogía feminista crítica, elaborándose ocho principios resultantes del diálogo entre las lecturas realizadas y la propia investigación presentada en este documento. Esta propuesta, pues, permite cerrar el proceso investigador, al ayudar a comprender los aspectos clave de *Deportigualízate* y, por ende, de esta tesis.

Resultados del Estudio Diagnóstico: sondeando la realidad del contexto

A continuación, se expondrán los resultados obtenidos en el Estudio Diagnóstico. Así, en primer lugar, se presentarán los resultados obtenidos por el profesorado de educación física en la etapa de educación secundaria y, a continuación, los obtenidos por el alumnado de la ESO. Cabe mencionar que, con la finalidad de tener una comprensión más detallada de las respuestas tanto del profesorado como del alumnado en cada uno de los factores, se analizaron los ítems de forma individual para cada variable estudiada, no obstante, con el objetivo de facilitar la comprensión de los resultados y no presentar un documento demasiado extenso, dichos análisis se presentan en los Anexos 3 y 4.

Actitudes del profesorado de educación física hacia la coeducación

La puntuación media del profesorado en la escala SDG/t (Rebollo Catalán et al. 2011), fue de 133,55 puntos y, al analizar cada factor, todas las puntuaciones fueron superiores a 40 puntos, lo que significa que todo el profesorado muestra un perfil coeducativo tanto en general, como en cada factor. Sin embargo, es interesante observar los porcentajes de cada perfil dependiendo del factor. Como se puede observar en la Tabla 22, en el factor sociocultural, el porcentaje de docentes con un perfil coeducativo es del 97,8 %, y hay un 2,2 % que demuestra un perfil adaptativo. En el factor relacional, el porcentaje de docentes con perfil coeducativo disminuye al 72,2%, el 25,2% muestra un perfil adaptativo y el resto (2,2%) tiene un perfil de bloqueador. Finalmente, al analizar el factor personal, el 92,2% del profesorado demuestra un perfil coeducativo, el 5,6% un perfil adaptativo y el 2,2% un perfil bloqueador hacia la equidad de género.

Tabla 22.

Descripción del perfil hacia la coeducación del profesorado del Estudio Diagnóstico.

			Escala General	Factores		
				Sociocultural	Relacional	Personal
Puntuación	<i>M</i>		133,55	46,12	42,37	45,07
	<i>SD</i>		10,9	3,1	5,78	4,48
Perfil	Bloqueador	%	1,1	0,0	2,2	2,2
	Adaptativo	%	8,9	2,2	25,6	5,6
	Coeducativo	%	90	97,8	72,2	92,2

En cuanto a las actitudes hacia la equidad de género en función de las variables del estudio, la Tabla 23 presenta los resultados de la prueba *t de Student* para determinar la diferencia en cada factor según el sexo (masculino, femenino) y titularidad del centro (pública, privada/concertada) del profesorado. Al analizar los resultados en función del sexo, se encontraron diferencias significativas en la escala general ($p = ,000$; $d = -.81$), así como en cada factor: sociocultural ($p = ,047$; $d = -.42$), relacional ($p = ,000$; $d = -.93$) y personal ($p = ,025$; $d = -.47$), donde las profesoras obtuvieron mayor puntuación. Al comparar las puntuaciones en función de la titularidad del centro donde enseñan, no se encontraron diferencias estáticamente significativas en la escala general ni en cada factor. Por su parte, la Tabla 24 muestra los resultados del ANOVA para comparar las diferencias en las puntuaciones en función de la zona poblacional donde imparten docencia (poco poblada, intermedia y densa), y el grupo de edad (<30, 31-40, 41-50, >51 años). A este respecto, cabe señalar que no se encontraron diferencias estáticamente significativas en la escala general ni en cada factor respecto a ambas variables, a excepción del factor relacional ($p = 0,044$; $\eta^2 = 0,01$) en relación con el grupo de edad.

Tabla 23.

Estadísticos descriptivos y comparativos para el profesorado del Estudio Diagnóstico, en función del sexo y titularidad del centro.

	Sexo									Titularidad del centro								
	Hombre			Mujer			<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>	Pública			Privada/concertada			<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
	n=53			n=37						n=73			n=17					
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>CV</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>CV</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>CV</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>CV</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>CV</i>			
Sumatorio global	129,91	11,13	1,53	138,76	8,19	1,35	-4,11	,000**	-,81	133,56	11,62	1,36	133,5	7,27	1,76	-,02	,983	-,01
Factores Sociocultural	45,58	3,35	,46	46,89	2,56	,42	-2,01	,047*	-,42	46,04	3,29	,39	46,44	2,12	,51	,48	,635	,13
Relacional	40,15	5,79	,79	45,54	4,07	,67	-5,19	,000**	-,93	42,6	6,13	,72	41,35	3,87	,94	-1,06	,296	-,21
Personal	44,18	5,2	,71	46,32	2,78	,45	-2,78	,025*	-,47	44,92	4,77	,56	45,71	2,95	,72	,65	,516	,17

Nota. * $p < ,05$; ** $p < ,001$

Tabla 24.

Estadísticos descriptivos y comparativos para el profesorado del Estudio Diagnóstico, en función del grupo de edad y el área poblacional.

	Grupo de edad								Área poblacional											
	<30		31-40		41-50		>51		F	p	η^2	Poco		Intermedia		Densa		F	p	η^2
	n=6	n=9	n=51	n=21	n=33	n=20	n=48													
M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD					
Sumatorio global	136,67	5,79	130,67	7,55	131,95	8,04	137,1	17,43	1,46	,231	,00	133,37	10,31	135,98	8,23	132,63	12,11	,67	,517	,01
Sociocultural	46	1,55	46,44	2,24	45,79	2,88	46,67	4,16	,428	,733	,00	46,55	2,91	47,18	2,51	45,48	3,31	2,46	,091	,02
Factores Relacional	44	2,68	40	5,54	41,34	4,91	45,05	7,64	2,83	,044*	,01	42,23	5,78	42,8	4,54	42,25	6,31	,07	,932	,09
Personal	46,67	2,07	44,22	2,64	44,82	3,59	45,38	7,17	,42	,737	,01	44,6	3,19	46	2,97	44,9	5,41	,58	,557	,02

Nota. * $p < ,05$; ** $p < ,001$

Creencias y estereotipos de género del alumnado de educación secundaria

A continuación, en primer lugar, se expondrán los resultados de la adaptación del cuestionario CEGAFD (Granda Vera et al., 2018) usado para este análisis. A continuación, se presentará el análisis en relación con los factores utilizados de la escala y las variables de estudio: sexo, titularidad del centro, grupo de edad y área poblacional, para cada uno de los factores.

Estudio preliminar de las propiedades del instrumento del alumnado

En primer lugar, se eliminaron 21 ítems de la versión original del instrumento debido al bajo poder discriminatorio, coeficientes de correlación negativos a favor del factor correspondiente, y menos de dos puntos decimales de diferencia de coeficientes de correlación positivos a favor del factor correspondiente. Desde un punto de vista teórico, la eliminación de estos ítems no impidió la retención de otros ítems correspondientes a estereotipos y creencias de género en la educación física y el deporte. Los resultados de los índices de discriminación del ítem seleccionado y de la correlación total del criterio corregido estuvieron entre ,47 y ,58. Esta versión adaptada se elaboró con catorce ítems, organizados provisionalmente en tres factores teóricos basados en la teoría del *Doing Gender* (West y Zimmerman, 1987; “Creencias sobre la imagen física”, “Creencias sobre las oportunidades”, “Creencias sobre el profesorado de Educación Física”).

El estudio de la dimensionalidad del instrumento confirmó la idoneidad del muestreo de Kaiser-Meyer-Olkin ($KMO = ,82$) y la prueba de esfericidad de Bartlett ($p = ,000$). En el análisis factorial exploratorio, los ítems se agruparon estadísticamente en los tres factores teóricos anteriormente mencionados. El análisis factorial exploratorio mostró porcentajes de varianza y cargas factoriales adecuados. El valor mínimo de carga factorial fue de ,99 y el máximo fue de 4,92; por lo tanto, teniendo de acuerdo a Hair y Babin (2018), las cargas factoriales son excelentes ya que los valores son iguales o superiores a ,70. Todos los índices

del análisis factorial confirmatorio mostraron una bondad de ajuste adecuada: TLI = ,93; CFI = ,95; RMSEA = ,05 (intervalo de confianza del 90% = ,03-,07) y SRMR = ,04.

Las estadísticas de normalidad y linealidad son apropiadas si los índices incrementales (TLI, CFI) son iguales o mayores que ,90; el índice RMSEA es menor que ,08 y el índice SRMR es cercano a cero (Marsh et al., 2005). Los pesos de regresión estandarizados fueron apropiados con valores iguales o superiores a ,42 (Hair y Babin, 2018). Las covarianzas residuales estandarizadas estuvieron por debajo de ,036; siendo valores apropiados por debajo de 2,58 (Hair y Babin, 2018). Los coeficientes de confiabilidad muestran un nivel aceptable de confiabilidad con valores tan bajos como ,70 (Viladrich et al., 2017). Los tres factores presentaron coeficientes de confiabilidad alfa de Cronbach entre ,79 y ,73.

Como resultado de este proceso, el Factor 1 se denominó “Creencias sobre la imagen física”, correspondiente a los siguientes factores de la primera versión: “Diferencias asociadas con el género y su relación con la actividad física y el deporte”, “Estereotipos sobre la actividad física y el deporte asociados con el género” y “Creencias sobre la actividad física y el deporte y el género”. El Factor 2 se llamó “Creencias sobre las oportunidades” y está conformado por los elementos clave del factor “Deporte y género” de la versión original. Finalmente, el Factor 3 se llama “Creencias sobre el profesorado de Educación Física” y está conformado por los ítems clave del factor “Clases de Educación Física y género” en la primera versión.

Estereotipos de género del alumnado

La Tabla 25 presenta los resultados de la prueba *t de Student* para determinar las diferencias en cada factor según el sexo (masculino y femenino) y la titularidad del centro (pública, concertada/privada) del alumnado. Al analizar los resultados en función del sexo, se encontraron diferencias significativas en todos los factores. Los resultados revelan que las chicas muestran puntos de vista menos estereotipados sobre la imagen física en los deportes ($p = ,000$; $d = .54$). Además, también son ellas quienes demuestran ser más conscientes de las diferentes oportunidades entre mujeres y hombres en el deporte ($p = ,000$; $d = -.35$). Con relación a cómo perciben a su profesorado, las chicas piensan que el profesorado de

educación física exige más a los chicos ($p = 0,037$; $d = 0,16$). Al comparar los resultados del alumnado según la titularidad del centro, se encontraron diferencias significativas en todos los factores. Así, el estudiantado de los institutos públicos demuestra tener puntos de vista menos estereotipados sobre la imagen física en los deportes ($p = ,028$; $d = .29$) y ser más conscientes de las diferentes oportunidades entre mujeres y hombres en los deportes ($p = ,001$; $d = .34$). En cuanto a las percepciones que tienen de su profesorado, es el alumnado de los centros privados/concertados quien destaca, frente al alumnado de centros públicos, por pensar que el profesorado de educación física exige más a los chicos que a las chicas ($p = ,000$; $d = -.42$).

Por su parte, la Tabla 26 muestra los resultados del ANOVA para comparar las diferencias en las puntuaciones dependiendo del área de población de los centros educativos (áreas escasamente pobladas, áreas intermedias o áreas densamente pobladas) y el grupo de edad (13-14 años, 15-16 años, >17 años). En relación con el área poblacional, no se encontraron diferencias estáticamente significativas, a excepción de en el factor sobre las creencias acerca del profesorado de educación física ($p = ,000$; $\eta^2 = ,05$). En cuanto al grupo de edad, se encontraron diferencias estáticamente significativas en relación con las creencias sobre la imagen física ($p = ,013$; $\eta^2 = ,01$) y las creencias sobre el profesorado de educación física ($p = ,001$; $\eta^2 = ,02$); pero no se encontraron en relación con las creencias sobre las oportunidades en los deportes.

Tabla 25.

Estadísticos descriptivos y comparativos para el alumnado del Estudio Diagnóstico, en función del sexo y titularidad del centro.

	Sexo									Titularidad centro								
	Masculino			Femenino			<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>	Pública			Privada/concertada			<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
	n=321			n=323						n=508			n=136					
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>CV</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>CV</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>CV</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>CV</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>CV</i>			
Creencias sobre imagen física	3,13	,55	,03	3,44	,45	,03	7,71	,000**	,54	3,31	,52	,02	3,02	,54	,05	2,21	,028*	,29
Factores																		
Creencias sobre oportunidades	2,56	,7	,04	2,83	,71	,04	4,44	,000**	-,35	2,66	,72	,03	2,9	,72	,03	-3,48	,001*	,34
Creencias sobre profesorado EF	2,1	,96	,05	1,95	,86	,05	-2,01	,037*	,16	2,1	,93	,04	1,72	,79	,06	4,37	,000**	-,42

Nota. * $p < ,05$; ** $p < ,001$

Tabla 26.

Estadísticos descriptivos y comparativos para el alumnado del Estudio Diagnóstico, en función del área poblacional y grupo de edad.

	Grupo de edad									Área poblacional									
	13-14		15-16		>17		F	p	η^2	Poco		Intermedia		Densa		F	p	η^2	
	N=153		N=379		N=112					n=168		n=130		n=346					
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT					
Factores	Creencias sobre imagen física	3,34	,46	3,33	,53	3,29	,53	6,19	,013*	,01	3,25	,54	3,36	,49	3,31	,53	2,23	,108	,01
	Creencias sobre oportunidades	2,6	,74	2,75	,73	2,7	,72	2,09	,149	,00	2,75	,71	2,6	,78	2,73	,69	2,28	,103	,01
	Creencias sobre profesorado EF	1,77	,8	2,02	,91	2,02	,92	10,61	,001*	,02	1,96	,95	1,79	,75	2,03	,91	15,59	,000**	,05

Nota. * $p < ,05$, ** $p < ,001$

La propuesta de intervención: “Deportigualízate”

Tal y como ya se ha explicado en el Capítulo II, partiendo de los resultados anteriores, y aplicando principios feministas, se diseñó la propuesta de intervención *Deportigualízate* entre los meses de octubre y diciembre del 2019 con la colaboración de diversas personas expertas tanto en temáticas de igualdad como en educación física y deporte.

Así, en este subapartado se expondrá el resultado derivado de dicho diseño, es decir, la propia propuesta de intervención. Teniendo en cuenta tanto las evidencias científicas como los juicios y opiniones de las personas expertas colaboradoras en el proceso, se diseñó una intervención curricular de seis sesiones de una hora, junto con un cuaderno de trabajo individual para complementar, desde casa, lo trabajado en el aula.

Todo el proceso de diseño de *Deportigualízate*, tanto a nivel de establecimiento de objetivos, como de creación de tareas e, incluso, a nivel metodológico-didáctico a la hora de poner en práctica la intervención, estuvo guiado teniendo presente las ideas clave de la pedagogía feminista expuestas con anterioridad en el Capítulo I. Así, tal y como se detallará a continuación, *Deportigualízate* está diseñado reconociendo la existencia del sexismo y el heterosexismo en la sociedad y tiene como finalidad la transformación y acción social.

Además, a nivel de tareas, se incorpora la interseccionalidad, se fomenta el análisis crítico del entorno, se estructura cada sesión de manera que el alumnado pueda participar, y se busca un aprendizaje no solo conceptual, sino también personal para el estudiantado. En cuanto al quehacer docente (es decir, de la investigadora como moderadora de la intervención), se tiene presente la idea de no ser hostil con las alumnas, y aplicar tanto el cuidado como el establecimiento de relaciones no jerárquicas en el aula.

Cabe señalar que, tal y como se avanzaba en el Capítulo II, toda la intervención (tanto a nivel de objetivos, como de tareas) se estableció alrededor de cuatro grandes ejes temáticos: la

construcción social del género, la construcción social del género en el deporte, la problemática de las desigualdades y el alumnado como agente de cambio.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, los objetivos concretos que persigue la intervención *Deportigualízate*, son:

- a) Identificar las desigualdades de los diferentes sistemas de privilegios, asociadas a los estereotipos sociales y a la problemática que conllevan para conseguir una igualdad efectiva.
- b) Tomar conciencia sobre cómo la socialización que recibimos viene condicionada por los estereotipos de sexo y género, y cómo éstos influyen en una construcción hegemónica de masculinidad y feminidad.
- c) Identificar situaciones y reflexionar sobre el poder de los agentes de socialización (escuela³¹, familia³², sistema deportivo y medios de comunicación) en la construcción social del género.
- d) Analizar el papel del deporte en la creación y mantenimiento de estereotipos sobre el cuerpo y situaciones sexistas en nuestra sociedad.
- e) Desarrollar actitudes y habilidades para detectar el sexismo y las violencias de género normalizadas para poder afrontarlas de forma positiva.
- f) Sentirse agente de cambio, proponiendo iniciativas que permitan sensibilizar al resto de la comunidad educativa sobre las desigualdades de género y fomentar una convivencia libre de violencias machistas.

En cuanto a las tareas de aula, cabe destacar que son de cuatro tipos: motrices, implicando movimiento corporal del alumnado; reflexivas, incitando el pensamiento crítico de las personas participantes; creativas, promoviendo la creatividad e imaginación del estudiantado; y, por último, discursivas, en las que la moderadora de la intervención interviene de forma

³¹ Entendiendo la “escuela” como el contexto educativo en el que se vaya a desarrollar la sesión, independientemente del nivel educativo. Pudiendo ser, por ejemplo, el instituto o la facultad.

³² Dentro del agente “familia”, quedan también englobadas las amistades debido a la gran importancia y cercanía que tienen, sobre todo, durante la adolescencia.

directa aportando explicaciones. Asimismo, se recurre a técnicas de *photo-elicitation* (Harper, 2002) y al uso de pretextos críticos (Sánchez-Hernández et al., 2018), como herramientas para el fomento de la reflexión. Además, es preciso indicar que las tareas están diseñadas para llevar a cabo en distintos espacios del centro educativo (aula, pabellón, cafetería, etc.), con diferentes disposiciones del alumnado y la moderadora (en círculo, de pie, etc.) e incluso con distintas formas de trabajar (individual, en grupo pequeño y en grupo grande).

Todas ellas se encuentran explicadas detalladamente a continuación en la Tabla 27, especificando tanto lo que debe hacer la mediadora como el alumnado, así como sus características en relación con el tipo de tarea, la disposición del estudiantado, el material necesario, y el lugar de desarrollo.

Tabla 27.

Descripción de las tareas de Deportigualízate para desarrollar en el aula.

TAREA 1: CARRERA DE PRIVILEGIOS	
MEDIADORA	ALUMNADO
<ul style="list-style-type: none"> - Repartir las tarjetas con las diferentes características personales y pedir que se imagine cómo es su casa, cuál sería su rutina diaria, qué clase de actividades hace los fines de semana, etc. - Pedirle al alumnado que se ponga en la línea de salida y que dé un paso si ... <ul style="list-style-type: none"> • Puede hacer la actividad extraescolar que quiere • No tiene que preocuparse de cómo llegar a fin de mes • No le hace falta nada para su día a día (ropa, calzado, material escolar, ...) • Come equilibradamente y de manera variada • Su padre y su madre le dejan practicar el deporte que quiere • No ayuda con las tareas del hogar • Va a poder estudiar lo que quiera • No le obligan a encargarse de su hermano/a pequeño • ... 	<ul style="list-style-type: none"> - “Ponerse en la piel de otra persona”. - Dar pasos hacia adelante o no, con cada afirmación.
<ul style="list-style-type: none"> - Guiar la reflexión final sobre los sistemas de privilegios, sus efectos y qué podemos hacer. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reflexionar sobre lo que acaban de vivir, y cómo les afecta en su día a día.
TIPO DE TAREA: motriz	MATERIAL: tarjetas con diferentes características personales
DISPOSICIÓN: de pie	LUGAR: aula / pabellón / cafetería

(continúa)

Tabla 27.
(continuación).

TAREA 2: #LIKEAGIRL	
MEDIADORA	ALUMNADO
<ul style="list-style-type: none"> - Pedir al alumnado que represente las siguientes acciones: <ul style="list-style-type: none"> • Caminar como una chica. • Caminar como un chico. • Correr como una chica. • Correr como un chico. • Lanzar como una chica. • Lanzar como un chico. • Chutar como una chica. • Chutar como un chico. • Chicas en un partido de fútbol. • Chicos en un partido de fútbol. • Actitudes de las chicas en el vestuario. • Actitudes de los chicos en el vestuario. 	<ul style="list-style-type: none"> - Representar las acciones propuestas.
<ul style="list-style-type: none"> - En función de las representaciones del alumnado, ir tomando acciones: Ej. Pedir al grupo que se fije en la persona/s que está representando una acción de manera muy estereotipada. 	<ul style="list-style-type: none"> - Analizar qué les ha hecho representar así la acción.
<ul style="list-style-type: none"> - Guiar la reflexión En caso de verlo necesario, proyectar el vídeo de la campaña #likeagirl para guiar la reflexión 	<ul style="list-style-type: none"> - Reflexionar sobre estereotipos y pre-conceptos
TIPO DE TAREA: motriz, discursiva	MATERIAL: vídeo “like a girl”, proyector
DISPOSICIÓN: libre, de pie	LUGAR: aula / pabellón / cafetería

(continúa)

Tabla 27.
(continuación).

TAREA 3: EXAMINO LA REALIDAD	
MEDIADORA	ALUMNADO
- Aportar ayuda	- Por grupos, identificar una situación vivida (<i>sufrida en primera persona o vista</i>) donde se den estereotipos de género / desigualdades en cada uno de los espacios: <ul style="list-style-type: none"> • Instituto/Escuela • Familia • Amistades • Deporte
- Mediar / organizar la gestión	- Preparar un role playing - Presentarlo delante de la clase - El resto de grupos deberá identificar la situación
- Guiar la reflexión y fomentar el debate: ¿qué emociones le pueden suscitar al/la protagonista? ¿cómo se puede sentir? ¿qué tendría que pasar para cambiar la situación?	- Reflexión sobre la situación
TIPO DE TAREA: reflexiva	MATERIAL: ninguno
DISPOSICIÓN: por grupos, libre en el espacio / en círculo	LUGAR: aula

(continúa)

Tabla 27.
(continuación).

TAREA 4: ¿QUIÉN ES QUIÉN?	
MEDIADORA	ALUMNADO
- Poner imágenes de deportistas que representan diferentes deportes/cuerpos/etc., tapándoles la cara (o poner partes del cuerpo, para no poder identificar según ropa, pechos, etc.)	- Decir en voz alta “qué ven”.
- Desvelar el sexo del o la deportista.	- Analizar qué les ha hecho pensar su elección
- Fomentar reflexión sobre estereotipos y prejuicios	- Reflexionar sobre estereotipos y prejuicios
TIPO DE TAREA: discursiva, reflexiva	MATERIAL: presentaciones imágenes, proyector
DISPOSICIÓN: libre, mirando hacia el proyector / en círculo	LUGAR: aula

TAREA 5: LOS CHICOS TAMBIÉN HACEN GIMNASIA	
MEDIADORA	ALUMNADO
- Preguntar si creen que la gimnasia es un deporte masculino, femenino o neutro.	- Responder individualmente y en voz alta.
- Proyección video de gimnasia rítmica masculina.	- Ver vídeo.
- Preguntar: <ul style="list-style-type: none"> • ¿Conocéis a muchos chicos que practiquen este deporte? ¿Creéis que se han tenido que enfrentar a alguna barrera? 	- De manera individual y voluntaria, responder y debatir sobre las ideas.
- Guiar el debate	
- Lanzar la pregunta: <ul style="list-style-type: none"> • ¿qué cualidades/habilidades/capacidades se necesitan para practicar este deporte? 	- Por grupos, responder a las preguntas y anotarlas.

(continúa)

Tabla 27.

(continuación).

MEDIADORA	ALUMNADO
- Preguntar si el wushu, un arte marcial, es un deporte masculino, femenino o neutro.	- Responder individualmente y en voz alta.
- Proyectar vídeo sobre wushu	- Ver vídeo.
- Lanzar la pregunta: ¿qué cualidades/habilidades/capacidades se necesitan para practicar wushu? ¿en qué se parecen y en qué se diferencian ambas gimnasias del wushu?	- Por grupos, responder a las preguntas y anotarlas.
- Guiar debate y reflexión	- Por grupos, exponer los resultados. - Reflexionar y debatir sobre a qué conclusiones se han llegado
TIPO DE TAREA: discursiva, reflexiva	MATERIAL: vídeos, proyector, papel, lápices/bolis
DISPOSICIÓN: por grupos, en círculo, mirando hacia el proyector.	LUGAR: aula






TAREA 6: SOMOS EL CAMBIO

MEDIADORA	ALUMNADO
- Presentar las propuestas	- Votar la que más le guste
- Ayudar a ponerlo en marcha	- Poner en marcha el proyecto
TIPO DE TAREA: creativa, reflexiva	MATERIAL: libre
DISPOSICIÓN: libre	LUGAR: libre

Por su lado, el cuaderno de trabajo individual cuenta con un total de doce páginas y, tal y como ya se ha mencionado anteriormente, sirve para ampliar o reforzar los contenidos tratados en el aula. El cuaderno va introducido por una pequeña presentación de la intervención, así como por unas indicaciones sobre cómo realizarlo, además, es preciso señalar que está redactado con un lenguaje sencillo y se utiliza una leyenda de símbolos para identificar fácilmente el tipo de tarea pedida, tal y como se puede observar a continuación en Tabla 28. Así, al igual que en las tareas de aula, se puede apreciar la gran variedad de tareas diseñadas, fomentando el desarrollo y puesta en práctica de distintas competencias y, por lo tanto, un mayor aprendizaje.

Tabla 28.

Leyenda de símbolos utilizados en las tareas del cuaderno de Deportigualízate.

	Pensar y reflexionar.
	Cubrir o escribir.
	Investigar, indagar o preguntar.
	Responder (sin buscar información).
	Hacer en grupo.

Finalmente, en la Tabla 29, se presenta, a modo de resumen, la relación entre todos los elementos de la propuesta de intervención citados a lo largo de este apartado.

Tabla 29.

Relación de los elementos (área temática, objetivos y tareas) de Deportigualízate.

ÁREA TEMÁTICA	OBJETIVO/S	TAREA	
		Aula	Cuaderno
La problemática de las desigualdades.	- Identificar las desigualdades de los diferentes sistemas de privilegios, asociadas a los estereotipos sociales y a la problemática que conllevan para conseguir una igualdad efectiva.	Tarea 1: carrera de privilegios	<i>Photo-elicitation</i> (pág. 2, 3, 4, 5)
La construcción social del género.	- Tomar conciencia de cómo la socialización que recibimos como hombres y mujeres viene condicionada por los estereotipos de sexo y género y cómo estos limitan las posibilidades de desarrollo de las personas.	Tarea 2: #likeagirl	Cualidades personales (pág. 6, 7, 8, 9)
	- Identificar situaciones y reflexionar sobre el poder de los agentes de socialización (escuela, familia, sistema deportivo y medios de comunicación) en la construcción social de género.	Tarea 3: examino la realidad	Análisis de prensa (pág. 10)
La construcción social del género en el deporte.	- Analizar el papel del deporte en la creación y mantenimiento de estereotipos sobre el cuerpo y situaciones sexistas en nuestra sociedad.	Tarea 4: ¿quién es quién?	Artefacto resultante de conclusiones (pág. 11)
	- Desarrollar actitudes y habilidades para detectar el sexismo y las violencias de género normalizadas para poder afrontarlas de forma positiva.	Tarea 5: los chicos también hacen gimnasia	
El alumnado como agente del cambio.	- Proponer iniciativas que permitan sensibilizar al resto de la comunidad educativa sobre las desigualdades de género y fomentar una convivencia libre de violencias machistas.	Tarea 6: somos el cambio	Diseño acción para el centro (pág. 12)

Resultados del Estudio de Caso 1: explorando “*Deportigualízate*”

En este apartado se presentarán los resultados relacionados con los objetivos establecidos para el Estudio de Caso 1. Para ello, en primer lugar, se expondrá la idoneidad de *Deportigualízate* y las propuestas de mejora. En este sentido, se presentará el análisis de cada una de las sesiones, así como el análisis de los resultados globales de la intervención teniendo en cuenta las respuestas del alumnado participante y el profesor-tutor del grupo. A continuación, en base a ambos análisis, se propondrán una serie de aspectos de mejora para *Deportigualízate*. Finalmente, se presentará tanto la idoneidad del diseño y metodología de investigación como las propuestas de mejora para el mismo; las cuales se tuvieron en cuenta para el tercer y último estudio de esta tesis: el Estudio de Caso 2.

Idoneidad de “*Deportigualízate*” y propuestas de mejora

A la hora de estudiar la idoneidad de *Deportigualízate*, se recurrió tanto a las narraciones representadas en el diario de la investigadora (DI), como a las evaluaciones realizadas por el alumnado y el profesor-tutor (EP_A y EP_T), y a la comparación de las reflexiones escritas antes y después de la intervención (REI1 y REI2). Con la finalidad de facilitar el proceso de lectura y comprensión, este apartado se presentará en dos subapartados. Por un lado, se expondrán los resultados derivados de la práctica del día a día por sesiones y, por otro, los resultados globales derivados de un análisis en conjunto de toda la propuesta de intervención *Deportigualízate*.

Análisis y resultados de cada sesión

Tras cada sesión, la investigadora principal reflejó en su diario (DI) no solo sus reflexiones, vivencias del día y adaptaciones realizadas a *Deportigualízate*, sino también aspectos concretos susceptibles de mejora y elementos considerados importantes de cara a futuras

intervenciones. Así, se presentan dichas cuestiones, de forma cronológica, para cada una de las sesiones.

Sesión 1: “Carrera de privilegios”.

En la primera sesión, además de hacer las presentaciones, se lleva a cabo la primera tarea de la intervención “Carrera de privilegios”. La tarea propuesta cumplió con el objetivo puesto que el alumnado logró ponerse en el lugar de otra persona, demostrando empatía, tal y como refleja la investigadora en su diario, tras reflexionar sobre lo ocurrido ese día:

Hay gente que no para de avanzar, mientras que hay otras personas que, tras pasadas 4 ó 5 preguntas, siguen sin moverse. Una de las chicas que está en esa situación empieza a mostrar su descontento con la situación (no de forma exagerada ni mal, sino que se ha puesto en el papel de su personaje y se queja de que es injusto, muy injusto, no puede hacer nada). (DI, 9 enero 2020, p. 1)

Además, la sesión terminó con una reflexión profunda del alumnado, en la que se expresaron cuestiones como que el mundo es injusto, que la orientación sexual también influye en las jerarquías de poder y opresión, o que somos racistas. De hecho, tal y como se muestra en el diario, en el debate se llegó a cuestiones como qué son los estereotipos y cómo nos afectan, la importancia del lenguaje, o incluso qué podemos hacer, de manera individual, para revertir este problema, apareciendo respuestas como las que se recogen a continuación:

“Si veo una gitana por la calle, no creer que me va a robar”, “tener menos prejuicios”, “no juzgar a otras personas” etc. Cerramos el debate y les lanzo el mensaje de que hay que ser conscientes de los privilegios que cada persona tiene, y, en base a ello, ver qué podemos hacer para que el mundo sea más justo y libre. (DI, 9 enero 2020, p. 2).

La primera cuestión reflejada en el diario como propuesta de mejora, es que sería interesante no solo hacer una reflexión grupal al final de la actividad, sino también analizar cada uno de los pasos dados individualmente puesto que, cada persona, “con su subjetividad, sus

experiencias, su manera de ver el mundo, puede interpretar cada personaje de una manera diferente” (DI, 9 enero 2020, p.3). Además, se detecta la necesidad de tener estrategias para fomentar la intervención de las personas más tímidas, puesto que, tal y como se indica desde la pedagogía feminista, todas las voces deben ser escuchadas.

De esta actividad, se saca además un aprendizaje importante, relacionado con una casualidad que ocurre en el reparto de roles (a través de la entrega aleatoria de papeles). El objetivo de repartir papeles con características personales inventadas en lugar de hacerlo con las propias características personales es doble: por un lado, asegurarse de que existe variedad de realidades para realizar la actividad, por otro, que nadie pueda sentir malestar para mostrar sus propias circunstancias. No obstante, en el aula sucedió que el papel que representaba a un chico marroquí con pocos recursos le tocó, aleatoria y accidentalmente, a un chico marroquí recién llegado a España. Esto ocurrió porque a pesar de que previo a la puesta en práctica de *Deportigualízate* la investigadora tenía datos generales del grupo, no conocía la nacionalidad o casuísticas concretas de cada estudiante. Ante esta circunstancia, se sugiere conocer de antemano todas las características específicas del alumnado y crear unos papeles que no se correspondan de forma tan directa con ellas.

Sesión 2: “#Likeagirl”.

En la segunda sesión, correspondiente a la tarea titulada “#likeagirl”, donde se busca reflexionar sobre cómo la socialización recibida como hombres y mujeres afecta y limita las posibilidades de desarrollo de cada persona.

Debido a las propias características del grupo, la tarea se fue modificando *in situ*. Y es que, en la actividad de representar las acciones deportivas “como una chica” o “como un chico”, el alumnado lo hacía igual independientemente del sexo representado. Por lo tanto, debido a que la actividad no estaba resultando efectiva como pretexto crítico para fomentar la reflexión esperada, la investigadora recurrió a la siguiente estrategia:

Les propongo que se pongan en la piel de “la típica serie americana”. En seguida salen a la luz actitudes estereotipadas, analizamos lo que la industria del cine quiere vender y lo alejada que está de la realidad. (DI, 23 enero 2020, p. 3)

Así, al pedir que reflexionen sobre cómo se representan a las personas en los medios, la tarea sí que permite examinar la construcción social del género. En la misma línea, se recurre a la representación de una acción tan sencilla y cotidiana como sentarse. Según el grupo de chicos, da igual cómo te sientes, así es que la moderadora recurre a otra estrategia improvisada en el momento, tal y como se narra a continuación:

Cojo una silla y me siento con las piernas cruzadas y espalda recta, les pido que me den su impresión si yo, como profe, me siento así. “Eres formal” “seria” ... Ahora me espatarro, “parece que pasas de todo”. Le pido al *Profesor-tutor* que se siente igual que yo ... “no es lo mismo”. Se dan cuenta de que el género es algo que condiciona hasta nuestra manera de sentarnos y cómo nos ve el resto. (DI, 23 enero 2020, p. 3)

Tras estos fragmentos, se puede evidenciar que, si bien es cierto que la tarea inicial, con este grupo, no sirve para lograr el objetivo propuesto, ciertas modificaciones sí que lo consiguen. Por lo tanto, estas estrategias empleadas que demuestran conectar con el alumnado y hacerlo reflexionar, deberán ser tenidas en cuenta en futuras intervenciones. A mayores, permite pensar en otras adaptaciones que podrían ayudar a crear todavía más pretextos de análisis. En este sentido, de cara a futuras intervenciones, la investigadora se propuso llevar minifalda para esa sesión en concreto.

Esta decisión viene determinada tras reflexionar cómo ella misma podría propiciar pretextos críticos, *embody* ciertas características que permitan fomentar el debate. En este sentido, el hecho de llevar minifalda en sesiones futuras, podría permitir generar un mayor debate no solamente sobre el uso del espacio, sino también en relación con otras cuestiones que influyen la subjetividad y libertad de las personas (en este caso concreto, por ejemplo, cómo el uso obligatorio de falda en ciertos uniformes escolares puede limitar las vivencias de las niñas).

Además, se manifestó una falta de tiempo para profundizar más en el debate y reflexiones finales. El objetivo último de *Deportigualízate* es crear conciencia y fomentar la mentalidad crítica, por lo que tener tiempo y espacio para el debate es fundamental. Por ello, es necesario ser consciente del tiempo del que se dispone y equilibrar bien todas las partes de la sesión para que, realmente, exista reflexión y discusión.

Finalmente, en esta sesión en concreto, algunos chicos parecían no mostrar interés de forma constante. Por ello, y debido a la importancia que, desde la literatura científica, se le otorga al trabajo de las masculinidades, la investigadora destaca la importancia de tener argumentos y estrategias que permitan atraer su atención, tal y como hizo en la sesión, insistiendo en la idea de “que el machismo también les afecta, y que ellos tienen mucho que decir y hacer para que la sociedad mejore”. (DI, 23 enero 2020, p. 4)

Sesión 3: “Examino la realidad”.

En la tercera sesión se llevó a cabo la tarea “Examino la realidad”. Cabe recordar que esta tarea constaba, a su vez, de tres actividades: escribir, por grupos pequeños, una situación de violencia vivida en el contexto de la familia, el deporte, las amistades y el instituto; siguiendo con los mismos grupos, preparar un *role playing* de las situaciones y presentarlo al resto de la clase que, a su vez, debía identificar la situación representada; finalmente, de forma grupal, reflexionar sobre las situaciones.

Las vivencias y reflexiones representadas por la investigadora en su diario ponen de manifiesto que esta tarea permitió que el alumnado tomase conciencia, sobre todo, de las violencias más normalizadas y no solo eso, sino también que empatizaran con otras realidades, por ejemplo, con las expresadas por ellos y ellas mismas. Este sentimiento de empatía queda reflejado en el siguiente fragmento donde la investigadora cuenta una experiencia suya personal, concretamente, el hecho de enfrentarse a miradas, coches que deceleran, o silbidos, mientras ella sale a correr:

Mientras contaba mi situación cuando corro, las chicas ponían cara de circunstancias o de resignación... no les sorprendía; por el contrario, los chicos ponían cara de

“póquer”. Juan me llegó a preguntar “¿Pero amigos tuyos te hacen esto?”, yo respondo que no, que chicos de la calle aleatorios, “¡¡Qué desgraciados!!” responde. Me da la sensación de que nadie les había contado algo así en primera persona; igual se creían que las violaciones solo son en las noticias, que a sus compañeras de clase no las han agredido nunca sexualmente (verbal o físicamente), que esto no sucede. Es la hora ... en el aula queda un ambiente un tanto “triste”, “apagado”. Creo que la sesión de hoy es muy necesaria. Esto del machismo y el sexismo va más allá de lo que aparece en la tele, nos afecta directamente, y hoy se han dado cuenta de que, directa o indirectamente, todas las personas de la clase han sufrido violencia a causa del machismo. (DI, 30 enero 2020, p. 6)

En este fragmento destacan dos aspectos considerados importantes. Por un lado, el impacto que tiene el hecho de que la investigadora se muestre vulnerable ante el estudiantado, abriéndose con experiencias propias, como un acto de generar lazos de confianza. Por otro lado, las reacciones del estudiantado frente a esta narrativa. Así, los chicos no solamente reaccionaron a esta exposición de la investigadora, sino que también pudieron ver las caras de sus compañeras, sus reacciones, como muestra de que ellas *también* habían pasado por situaciones así.

Por lo tanto, esta tarea permite no solamente generar empatía (tan necesaria para el cambio y transformación social), sino también darse cuenta de que el machismo actúa no de forma aislada, sino dentro de una estructura que afecta a todas las personas de la sociedad. De esta manera, “examinar la realidad” permite conectar las experiencias individuales con las del resto.

A pesar de que la tarea funcionó muy bien, debido al tiempo de la sesión, esta propuesta era demasiado ambiciosa y no se pudo llevar a cabo de forma completa. Así, el *role playing* no se llevó a la práctica, y la tarea se limitó a identificar situaciones de forma grupal, exponerlas en voz alta, y reflexionar sobre ellas. De hecho, se detecta que solo el hecho de pensar y compartir en voz alta las situaciones ya lleva, prácticamente, 50 minutos.

Al diseñar la tarea, además, no se tuvo en cuenta que las violencias están tan normalizadas que cuesta identificarlas y, por lo tanto, se necesita tiempo para ello. Asimismo, tras llevar a cabo la práctica, la investigadora detecta que el mero hecho de pensar, nombrar y compartir las situaciones ya permite cumplir el objetivo de la tarea, por lo que, en caso de disponer de un tiempo limitado, no es estrictamente necesario llevar a cabo los *role plays*.

Finalmente, se detecta que, en caso de disponer de tiempo, sería interesante no solo identificar y reflexionar sobre las violencias vividas en los distintos contextos, sino también diseñar una nueva sesión que tuviera por objetivo directo encontrar soluciones o aprender estrategias para enfrentarse a estas situaciones. Asimismo, la investigadora reflexiona sobre otras ideas para ir un paso más allá tras esta sesión:

Otra idea que podría estar bien es fijar unos “objetivos” de manera grupal, o elaborar alguna estrategia en la que el alumnado tenga que tomar partido en alguna situación. Por ejemplo: “para la semana que viene, tenéis que haber hecho algo concreto que favorezca la lucha por la igualdad; y lo comentamos en clase”. O elaborar un cartel en el que cada alumno o alumna anote una situación que ha vivido y su actuación frente a ella, para hacerles más conscientes y fomentar la empatía. (DI, 30 enero 2020, p. 6)

Estas propuestas permitirían transformar ese ambiente “triste y apagado” que se narraba en la entrada del diario, por otro más positivo, un ambiente de esperanza y cambio, sintiendo que existe un problema, pero que se pueden hacer cosas para erradicarlo (o, por lo menos, intentarlo).

Sesión 4: “¿Quién es quién?”.

La cuarta sesión se corresponde con la tarea titulada “¿Quién es quién?”, en la cual se presentan una serie de cuerpos en el deporte sin que se les identifique la cara. Ante dichas imágenes, se pide al alumnado que explique “qué ve”, con la intención de reflexionar sobre la existencia (o no) de estereotipos en relación con los cuerpos y los deportes.

Esta tarea se considera que puede solaparse con la de *photo-elicitation* presentada en el cuaderno de trabajo individual, no obstante, en la sesión salieron cuestiones muy interesantes que, sin duda, demuestran el potencial de realizar esta actividad de forma grupal.

Por ejemplo, ante la imagen de Pau Ribes, una alumna señaló algo interesante como que, a pesar de que esa pierna podía parecerle de un chico, nunca había visto a un hombre practicando ese deporte y que, por consiguiente, no creía que pudiera ser de un chico. Esta tendencia, no obstante, es revertida cuando el alumnado sí reconoce a la persona deportista en cuestión, tal y como la investigadora reflexiona en su diario:

En este caso concreto, se da la situación de que un par de padres ven los deportes en la tele, por lo que el chico y chica que reconocen a Ao Hui es porque la han visto ya en la tele. (DI, 6 febrero 2020, p. 7)

De esta manera, la actividad no solamente permite analizar los estereotipos en relación con el sexo, los cuerpos, los deportes; sino también la influencia de los medios de comunicación en el ideario colectivo. Además, los deberes del alumnado para esa sesión eran analizar un periódico deportivo, por lo que la temporalización de las tareas fuera y dentro del aula está bien establecida, en tanto y cuanto permite ir teniendo un hilo conductor a lo largo de toda la intervención curricular.

Además, el hecho de reflexionar sobre la visibilidad, también permite que todo el grupo pueda cuestionarse la importancia de tener referentes, de visibilizar todas las realidades, y diversidad de realidades, así como el poder que tienen los medios de comunicación en la construcción social del género, los deportes, y los cuerpos.

Además, algo que sí destaca como clave para esta tarea es el hecho de crear un clima seguro y de confianza, tanto por parte de la moderadora como por parte del grupo, mostrando respeto y tolerancia hacia todas las opiniones; si no, es difícil que emerjan diversidad de voces, tan necesarias para el debate y reflexión. A mayores, especialmente por parte de la moderadora, se detecta que debe alentar la participación de todas las personas.

Sesiones 5 y 6: “Somos el cambio”.

La penúltima sesión de *Deportigualízate* estaba diseñada para realizar la tarea titulada “Los chicos también hacen gimnasia”. No obstante, teniendo en cuenta las reflexiones llevadas a cabo en el aula, los ricos debates generados, y todas las tareas hechas en el cuaderno, se consideró que esa tarea podía ser repetitiva y, por lo tanto, se decidió pasar directamente a la tarea final, en la que se implica al alumnado para realizar una acción en su centro, convirtiéndose así en protagonistas del proceso y agentes de cambio.

Teniendo esto en cuenta, la quinta y sexta sesión se dedicaron a pensar qué se podría hacer en el centro, y crearlo. La idea que resaltó por encima del resto fue realizar la “carrera de privilegios” con todo el alumnado del centro, puesto que el alumnado considera esta tarea como muy ilustrativa de la realidad, que permite desarrollar la empatía, y que es práctica y entretenida. No obstante, debido a cuestiones obvias de logística, se descarta esta idea y deciden crear carteles. A pesar de que la investigadora les da algunas ideas, el alumnado tiene claro que la temática es Instagram.

El hecho de darles libertad a la hora de crear recursos se torna en un elemento fundamental, puesto que, con esta tarea, se pretende fomentar que el alumnado sea agente de cambio, pero este cambio debe estar basado en su propio contexto, realidad e intereses. Por ejemplo, un grupo hizo un póster recopilando algunos comentarios reales recibidos en Instagram en el perfil de una deportista (@Lydiavalentin) y un deportista (@Strongmanroberto), en una foto que están realizando el mismo gesto deportivo.

Tal y como se muestra en la Imagen 3 e Imagen 4, el alumnado subraya que, mientras Lydia Valentín recibe comentarios del tipo “culazo”, “el mejor trasero del mundo” o “yo quiero oler todo eso”; los comentarios a Roberto Rodríguez son del tipo “eres un ejemplo a seguir, menuda máquina”, “estás fuertísimo” o “el mejor”.

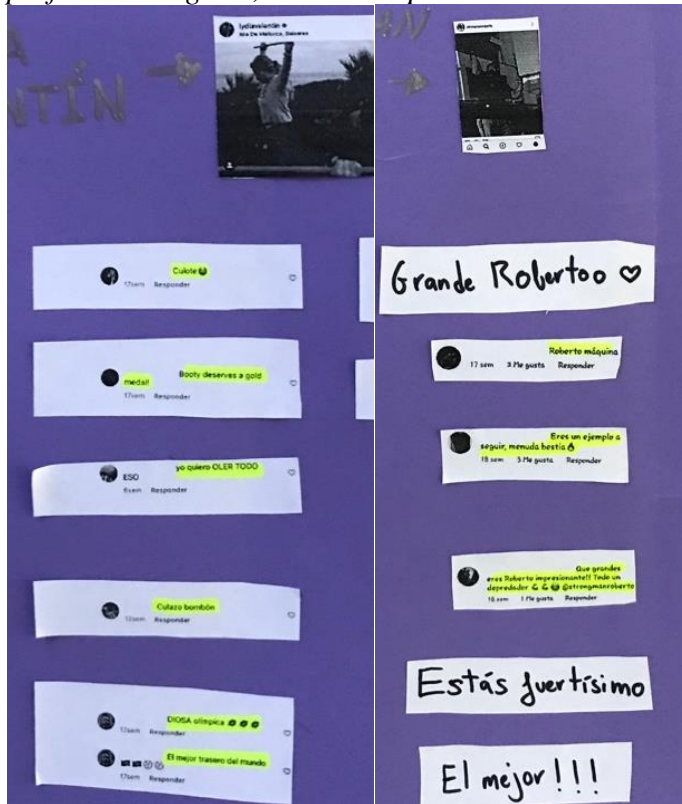
Imagen 3.

Póster sobre los comentarios reales recibidos por una y un deportista en su perfil de Instagram, elaborado por alumnado del Estudio de Caso 1.



Imagen 4.

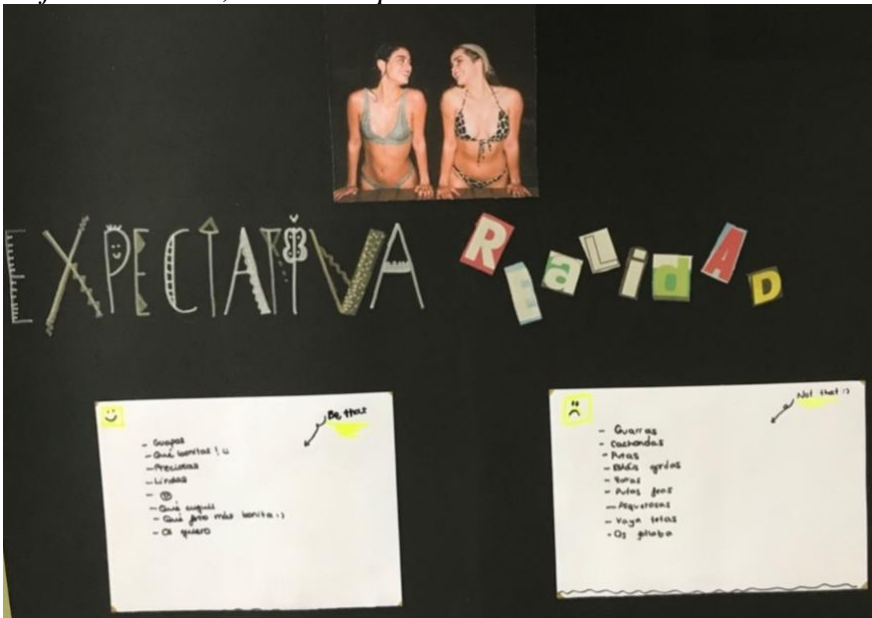
Póster ampliado sobre los comentarios reales recibidos por una y un deportista en su perfil de Instagram, elaborado por alumnado del Estudio de Caso 1.



Otro grupo, por ejemplo, decidió hacer un póster con una propuesta de “expectativas vs realidad” teniendo en cuenta los comentarios que recibe una mujer si sube una foto, por ejemplo, en bikini. Así, el grupo señala que, en lugar de escribir comentarios del tipo “qué foto más bonita” u “os quiero” (la expectativa); los comentarios que recibiría la imagen serían del tipo “os follaba” o “vaya tetas” (la realidad; véase Imagen 5).

Imagen 5.

Póster sobre qué comentarios deberían dejarse en Instagram ante una imagen de dos mujeres en bikini, elaborado por alumnado del Estudio de Caso 1.



El alumnado decidió colgar estos posters, junto con los elaborados como resultado de la tarea del cuaderno en relación con el análisis de la prensa deportiva, en los corchos del instituto, como forma de visibilizar el trabajo realizado en las sesiones, y fomentar el cambio en su comunidad educativa, tal y como se puede observar en la Imagen 6.

Imagen 6.

Alumno participante en Deportigualízate colgando los carteles elaborados durante la intervención del Estudio de Caso 1.



Todas estas cuestiones analizadas en cada una de las sesiones ayudaron a mejorar y adaptar la propuesta de intervención final, así como corroborar que las tareas propuestas tenían relación con la finalidad propuesta que perseguían. Además, este análisis fue fundamental para comprobar la duración idónea que precisa cada tarea.

Análisis y resultados globales de “Deportigualízate”

Tal y como se ha señalado anteriormente, con la finalidad de estudiar la idoneidad de *Deportigualízate*, también se recurrió a la evaluación realizada tanto por el alumnado como por el profesor-tutor del grupo, lo que permitió analizar las vivencias de las personas participantes en relación con los aspectos metodológico-didácticos de la propuesta de intervención, a los aprendizajes adquiridos por el alumnado y, sobre todo, a los aspectos a mejorar.

Evaluación de los aspectos metodológico-didácticos.

Al preguntarle al alumnado qué es lo que más le había gustado de *Deportigualízate*, el aspecto que más destacó sobre los demás, fue que había sido una experiencia práctica y

dinámica, incluyendo incluso la noción de diversión, donde se permitía al alumnado hablar e interactuar, tal y como se demuestra en los siguientes fragmentos:

Marina hizo las clases de forma divertida, interactuando con nosotros/as y nosotros/as con ella. Me gustó que las clases fuesen más prácticas que de dar la chapa sin poder hablar y opinar sobre el tema que se trata. (MUJER 1, EP_A, febrero 2020)

Me ha gustado mucho este taller, sobre todo porque no han sido charlas feministas que al final pocos escuchamos. Estas clases han sido muy productivas, gracias a las actividades dinámicas. (HOMBRE 5, EP_A, febrero 2020)

Algo interesante del último comentario es que el alumnado señala que “no han sido charlas feministas”, a pesar de que, a lo largo de las sesiones, se hablara clara y abiertamente en términos feministas y haciendo alusión al feminismo. Lo importante de esta reflexión, no obstante, radica en la concepción de que una “charla” (es decir, una clase abordada desde la concepción pedagógica tradicional), se traduce en poca interacción, poco impacto en el alumnado - “pocos escuchamos”. En la misma línea, una alumna incide, precisamente, en la diferencia que ha notado entre esta experiencia y experiencias similares anteriores:

Interactuó con toda la clase y supo cómo no aburrirnos, a diferencia de lo que hacen todas las personas que nos vienen a dar charlas. (MUJER 3, EP_A, febrero 2020)

Otro alumno alude no solo a la importancia de la interacción y de poner en práctica la teoría, sino también al poder que tiene el hecho de dar agencia y oportunidades al alumnado para ser agente de cambio, así como la necesidad de que la persona que media la intervención sea capaz de lograr un buen clima de aula:

O que máis desfrutei foi as prácticas, creo que poñendo en práctica as cousas, estran mellor na nosa conciencia. Tamén os carteis foron unha boa iniciativa, para concienciar ao resto do centro con isto. Un bo clima na aula, grazas á profesora coa súa forma de ser. (HOMBRE 6, EP_A, febrero 2020).

Si bien es cierto que el alumno, en este caso, no especifica qué características de la investigadora fueron importantes para que “súa forma de ser” favoreciera un buen clima de aula, algunas consideraciones expresadas en persona, de forma voluntaria en clase, por el alumnado participante, podrían aportar una explicación:

Ignacio también me comenta que le ha gustado mucho cómo he hecho las clases, porque eran interactivas y que explico muy bien las cosas. Diego dice que soy maja, no como otros que vienen a dar charlas; Virginia dice que le gusta que sonría siempre y no menosprecio las ideas de nadie. Nos reímos un poco y pienso ... tal y como salía en la revisión de artículos, la parte social-metodológica es esencial. Que les parezca “maja” y que muestre actitudes asertivas con las ideas del alumnado, ayuda a crear un clima agradable y, por consiguiente, el aprendizaje es mejor y mayor. (DI, 20 febrero 2020, p. 10)

De esta entrada en el diario, además de volver a aparecer la importancia de favorecer espacios dinámicos, de interacción práctica, destacan algunas de esas claves en relación con la propia persona que modere o facilite una intervención pedagógica feminista. En este sentido, características como ser agradable, sonreír, respetar al grupo, crear un clima de complicidad mutua (“nos reímos”) ... en definitiva, poner en práctica los cuidados y el amor, parecen fundamentales.

En la misma línea, cabe señalar que el profesor-tutor se expresaba con las siguientes palabras, haciendo alusión a la idoneidad y adecuación del tipo de tareas diseñadas, así como a la manera de interactuar de la moderadora con el alumnado:

Mi valoración es muy positiva. Has sido capaz de conectar con los alumnos muy bien, que no es fácil. Las propuestas didácticas dinámicas y adecuadas al tipo de trabajo. Has conseguido que se impliquen y participen. Felicidades por el trabajo. Vas por muy buen camino para ser una excelente profesora...o ya lo eres. (profesor-tutor, EP_T, febrero 2020)

Tras este análisis, queda patente que, a nivel metodológico-didáctico, el alumnado se muestra satisfecho con la manera de aprender, así como con la forma de enseñar basada en las claves de la pedagogía feminista. Además, se comprueba que el hecho de crear un perfil de Instagram es algo innovador que agrada a las personas participantes puesto que, durante el proceso, interactúan dando “me gusta”, compartiendo algunos recursos e incluso creando otros, como el que se muestra a continuación (en la Imagen 7), derivado de una tarea de fuera del aula:

Imagen 7.

Post de Instagram creado y compartido por una alumna durante la intervención del Estudio de Caso 1.



Así, se demuestra que esta red social es importante para las personas jóvenes y adolescentes; por lo que se decide seguir con este perfil activo, utilizándolo como una herramienta más de enseñanza-aprendizaje. A su vez, es importante señalar que el uso de este perfil (actualmente, con más de 900 personas seguidoras), se demuestra relevante no solamente como estrategia metodológica-didáctica para llegar al alumnado, sino también para difundir la experiencia y

servir como plataforma de divulgación; es decir, para promover transformaciones o “afectos” (movimientos) más allá del aula.

En este sentido, por ejemplo, se pudo comprobar cómo el alumnado recurría a esta red para comunicarse con la investigadora (ver Imagen 8.); cómo otros perfiles (de expertas en coeducación, como @educaiguales; de profesorado de educación física, como @tamara_la_de_ef; de personas de la academia, como @dillonlandi; o de personas conocidas en el ámbito del deporte, como @martagomezcasas) compartían el contenido (ver Imagen 9.); o cómo se recomendaba o recurría al perfil por parte de otras cuentas con gran presencia en las redes como el caso de @ef_ypunto o @educarsinestereotipos (con cerca de 20mil y 44mil *followers*, respectivamente; Imagen 10.).

Imagen 8.

Ejemplo del uso de la cuenta para la comunicación directa alumnado-investigadora.



Imagen 9.

Ejemplos de cuentas de Instagram compartiendo el contenido de @deportigualzate.

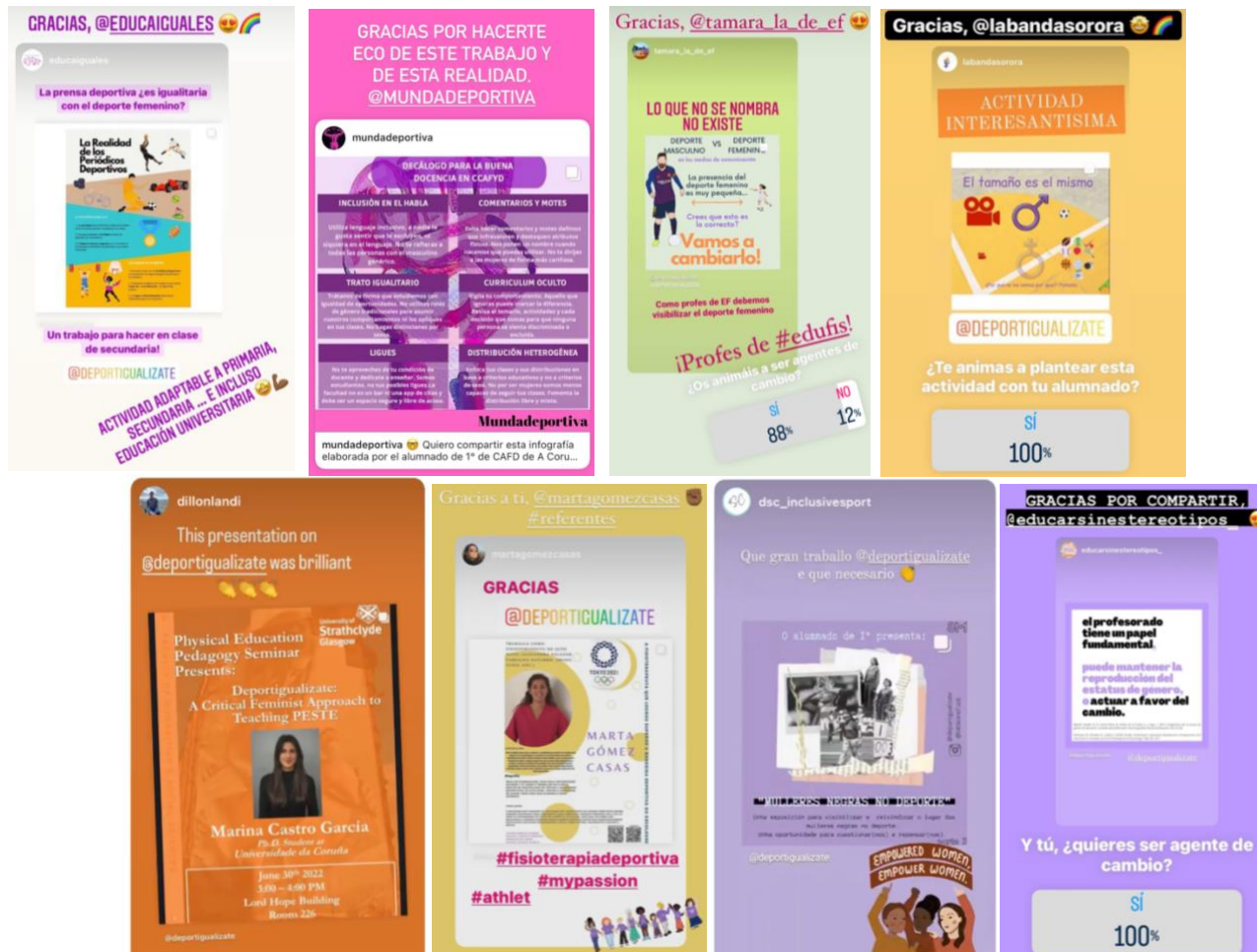


Imagen 10.

Ejemplos de cuentas con gran presencia en redes, recomendado o recurriendo a @deportigualizate.



Por todos estos motivos (relevancia para el alumnado, importancia de la presencia en redes, interés demostrado en el contenido por parte de otras cuentas, necesidad de difundir y divulgar contenido y herramientas feministas en el ámbito de la educación físico-deportiva, etc.), se decide mantener el perfil y seguir creando contenido, así como procurar una mayor interacción con el resto de la comunidad presente en dicha red.

Evaluación de los aprendizajes adquiridos.

Otro de los aspectos más señalado por el alumnado en la evaluación, está relacionado con la adquisición de aprendizajes, señalando que *Deportigualízate* les ayudó no solo a aprender conceptos, sino también a tomar conciencia y romper estereotipos; tal y como se muestra a continuación en los siguientes ejemplos:

Me gustaron mucho las actividades y aprendí sobre prejuicios, los estereotipos, el machismo, etc. (MUJER 3, EP_A, febrero 2020)

Pienso que los puntos positivos es que aprendí muchas cosas distintas sobre el tema (...) y me ha hecho darme cuenta de las muchas injusticias que viven las mujeres. (HOMBRE 2, EP_A, febrero 2020)

Te abre los ojos respecto a la igualdad (...) te hace reflexionar sobre esto. (HOMBRE 1, EP_A, febrero 2020)

En este sentido, el cambio más significativo demostrado por el alumnado participante en el estudio está reflejado en las reflexiones (REI1 y REI2) realizadas con respecto a la situación de igualdad de su instituto, es decir, de su realidad más próxima. Así, mientras que antes de participar en la intervención el 80% del estudiantado afirmaba que en el instituto sí que había igualdad; tras la intervención y las actividades realizadas, la totalidad del alumnado es capaz de identificar y nombrar las desigualdades con las que convive, de forma normalizada, en su día a día.

De hecho, este aspecto quedó claramente reflejado cuando la investigadora les propuso realizar una acción en su centro, tal y como se muestra en este fragmento del diario:

En la primera reflexión, casi nadie puso que había desigualdades en el instituto ... En la tercera sesión, les costaba mucho ver o identificar actitudes sexistas en el instituto ... Hemos llegado a la quinta sesión, y ven clarísima la necesidad de trabajar con el grupo de 3º ESO, ¡estoy súper orgullosa! Hemos cumplido uno de los objetivos: que se den cuenta de su realidad más cercana. (DI, 13 febrero 2020, p. 8-9)

Asimismo, en la última sesión de clase, la investigadora recogió alguno de los comentarios del alumnado al respecto de dichos aprendizajes. Por ejemplo, se muestra cómo una alumna dice que sabía que había machismo en el deporte, pero no tanto; otra, señala que han aprendido cosas nuevas y que ella, por ejemplo, no sabía que en el instituto también había

machismo. En la misma línea, una anécdota narrada en el diario demuestra cómo, durante la intervención, el alumnado se mostró empoderado y con ganas de cambiar las cosas, enfrentándose incluso a comentarios en tono de mofa de un profesor en concreto:

Al entrar en el instituto me fijo que hay un cartel que pone “SALA DE PROFESORES”. Cuando en el aula empezamos a debatir qué carteles podemos hacer, les comento esto que he visto. De repente se quedan “flipando”. “¡¡Eso es machismo!!” dice uno. Les propongo hacer un cartel alternativo y pegarlo. Al principio nadie está por la labor, les da miedo meterse en esas cosas de “profes”. Pero animo al alumnado a hacerlo, no es nada malo ni ninguna delincuencia; además, “si os dicen algo, me echáis a mí la culpa” les digo. Y nos ponemos manos a la obra. Álex sigue reflexionando: “madre mía, qué vergüenza ... además hay más profesoras que profesores, y la directora es una mujer”. Bajo con Fernando y Bruno a pegar el cartel. [Bruno es uno de los que, en sus reflexiones iniciales, se mostraba más susceptible con el tema del feminismo ... no veía ciertas cosas. Por lo que aprovecho la oportunidad para pedirle a él que haga y cuelgue el cartel, cosa que acepta de buen gusto]. Mientras estamos colgando el cartel se acerca un profesor, pregunta con mala sorna qué estamos haciendo (me debe de confundir con una alumna ...). Bruno dice todo orgulloso que estamos cambiando el cartel, porque es machista. El profesor pregunta “¿Y qué vais a poner para que no sea machista? ¿Profasoras?”, Bruno responde “no, eso no existe. Hemos puesto profesorado, porque sí que existe y engloba tanto a profesores como a profesoras”. El profesor (de lengua gallega, por cierto), le dice “pues muy bien, la verdad es que tienes toda la razón, y cuando la tienes hay que dártela. No me había dado cuenta. Buen trabajo”. Bruno dice “Gracias, ha sido idea mía”. Nos vamos del hall a carcajadas. Sin haber hecho nada a nivel individual ni en particular, Bruno, el chico “más machista” del aula, se convierte en el agente del cambio nº 1. ¡Me encanta! (DI, 13 febrero 2020, p. 9)

De esta anécdota recogida en el diario de la investigadora, se pueden extraer conclusiones importantes. La primera, es la importancia (y poder transformador) que tiene el hecho de dar poder al alumnado, darle protagonismo, permitirle ser agente a favor del cambio. En este

sentido, para realizar esta acción (cambiar un cartel del centro escolar), la investigadora podría haber optado por darle protagonismo a cualquier estudiante con más predisposición o discurso feminista, no obstante, decidió pedírselo a Bruno, un alumno que, a priori, mostraba actitudes poco positivas a favor del feminismo. De esta manera, él sintió que estaba haciendo algo positivo, al darse cuenta de la importancia del lenguaje.

Un claro ejemplo de este sentimiento es que no dudó en argumentar a un profesor cuando éste interpelló al grupo con tono burlesco; además, el alumno se sintió orgulloso de la acción reivindicativa – “ha sido idea mía”. Por lo tanto, la segunda conclusión que podemos extraer es que, nunca hay que descartar a ningún alumno, aunque a priori sus discursos parecieran alejados del feminismo.

Aspectos de mejora

Además de todos los aspectos concretos a mejorar mencionados anteriormente en relación con cada una de las sesiones, a nivel general, el estudiantado participante también señaló algunos elementos, destacando por encima del resto la escasa duración de *Deportigualízate*. En este sentido, el alumnado no solo sugiere que la intervención debería ser más extensa en el tiempo, sino que, además, también debería extenderse al resto de estudiantes del centro educativo:

Me habría gustado que hubiese más clases para afondar un poco más en cada tema.
(MUJER 2, EP_A, febrero 2020)

Tal vez habría que haber implantado el programa en todo el centro. (HOMBRE 4,
EP_A, febrero 2020)

Asimismo, hay dos alumnos que señalan que a veces había mucho trabajo y demasiadas “fichas” (refiriéndose al cuaderno de trabajo individual). No obstante, debido al limitado tiempo que, desde los centros, se permite para desarrollar acciones como la presente, complementar el trabajo del aula con tareas fuera de la misma, se torna esencial. Además,

tras analizar el cuaderno de trabajo individual (CTI), se observa que el alumnado comprende perfectamente todas las tareas, no existen dificultades a la hora de realizar las distintas actividades y aparecen reflexiones muy profundas e interesantes; por lo tanto, se decide mantenerlo prácticamente igual.

Teniendo en cuenta todo lo anteriormente comentado, la intervención, introduciendo los pequeños cambios señalados, es adecuada para lograr los objetivos propuestos; no obstante, de cara al siguiente estudio, tal y como se muestra tanto en las reflexiones de la investigadora como en las propuestas del alumnado, sería interesante aumentar la duración de *Deportigualízate*. Aun así, si bien es cierto que, al igual que en cualquier intervención, cuanto más tiempo, mejores son los resultados, la experiencia práctica demuestra que aumentar la duración de la propuesta de intervención no es realista teniendo en cuenta la disponibilidad que existe por parte de los centros educativos (a menos de que sea la propia docente quien lo implemente).

Idoneidad del diseño y metodología de investigación y propuestas de mejora

A nivel de investigación, si bien es cierto que ciertos instrumentos empleados para la toma de datos arrojaron resultados interesantes que permiten estudiar la idoneidad de *Deportigualízate*, de cara al siguiente estudio, resultan insuficientes.

Así, por ejemplo, al analizar cualitativamente las reflexiones escritas por el alumnado antes y después de la intervención y compararlas entre ellas (REI1 con REI2), se pueden extraer resultados que confirman la potencialidad de *Deportigualízate*. En la misma línea, el propio alumnado participante reconoce que la intervención ayuda a aprender. No obstante, para el siguiente estudio, resulta importante diseñar estrategias de generación de datos que permitan evaluar el impacto de la intervención (o falta de éste) en las personas participantes en ella.

En este sentido, de cara a la siguiente fase, además de utilizar las reflexiones como estrategia de toma de datos cualitativos, también se propone emplear una escala que permita obtener

datos cuantitativos y evaluar el perfil del alumnado con respecto a las cuestiones de igualdad, pudiendo así comparar los resultados de antes de la intervención con los de después.

Asimismo, se propone contar con un grupo control y uno experimental que posibilite comparar los resultados y, así, estudiar el posible impacto de la intervención en las personas participantes. Finalmente, se considera la posibilidad de realizar grupos de discusión con las personas participantes para poder profundizar más en sus propias experiencias y vivencias de cara a estudiar *Deportigualízate*, legitimando sus voces y reconociendo la importancia de las subjetividades en el proceso de evaluación de cualquier intervención.

Resultados del Estudio de Caso 2: mejorando y analizando

“*Deportigualízate*”

A continuación, se expondrán los resultados obtenidos en el Caso de Estudio 2. En este apartado, en primer lugar, se presentarán las adaptaciones que se realizaron a *Deportigualízate*, con el fin de ajustarlo a profesionales en formación. A continuación, con el objetivo de ofrecer una visión más holística sobre lo sucedido en las sesiones, se (re)presentarán dos momentos “afectivos” de *Deportigualízate* de forma narrativa. Finalmente, tras dichas narrativas, se presentarán los resultados del impacto de *Deportigualízate* en el alumnado y el análisis de los aspectos metodológico-didácticos de la intervención.

Adaptaciones de “*Deportigualízate*”

En el Estudio de Caso 2, la propuesta de intervención se adaptó teniendo en cuenta los aspectos detectados en el estudio anterior, las características concretas del alumnado, la perspectiva de profesoras del grado en CCAFYD con experiencia dando clase en cuestiones de género, y la situación sanitaria que se estaba viviendo en ese momento.

En primer lugar, cabe señalar que, si bien es cierto que una de las cuestiones destacadas a mejorar tras el Estudio de Caso 1 estaba relacionada con la escasa duración de la propuesta, este elemento no se pudo modificar por causas ajenas a la investigadora. De hecho, la propia estructura de *Deportigualízate* tuvo que ser cambiada puesto que, en lugar de seis sesiones de una hora (tal y como estaba diseñado originalmente la propuesta), a la investigadora principal le permitieron actuar en cuatro sesiones de hora y media.

Teniendo en cuenta todo esto, la primera adaptación fue en relación con la temporalización de las tareas en relación con las sesiones, suprimiendo la tarea que originalmente era la número 5, y quedando de la siguiente manera (véase Tabla 30):

Tabla 30.

Relación de las sesiones llevadas a cabo en el Estudio de Caso 2, con las tareas de Deportigualízate.

		TAREA	
		Aula	Cuaderno
Sesión 1	Tarea 1: carrera de privilegios		<i>Photo-elicitation</i> (pág. 2, 3, 4, 5)
Sesión 2	Tarea 2: #likeagirl		Cualidades personales (pág. 6, 7, 8, 9)
	Tarea 3: examino la realidad		Análisis de prensa (pág. 10)
Sesión 3	Tarea 4: ¿quién es quién?		Artefacto resultante de conclusiones (pág. 11)
Sesión 4	Tarea 5: somos el cambio		Diseño acción para el centro (pág. 12)

Además, en relación con las tareas llevadas a cabo en el aula, cabe destacar que, debido a la situación sanitaria que se estaba viviendo en ese momento, toda la propuesta sufrió algunas adaptaciones. Por ejemplo, en la primera tarea (titulada “carrera de privilegios”), en lugar de hacerlo con desplazamientos, se hizo de forma sentada, en el aula, a través la plataforma online Kahoot y viendo, al final, el ránking.

Asimismo, aunque la dinámica original en la segunda tarea requería movimiento y que todas las personas se vieran, las limitaciones de espacio que ofrecía el aula provocaron que no se llevara a cabo. Teniendo en cuenta la experiencia del Estudio de Caso 2, se recurrió a analizar la postura corporal, la ocupación del espacio, y la socialización diferenciada, a partir del mero hecho de analizar cómo estaban sentadas y sentados; para ello la investigadora les sacó una fotografía en ese mismo momento y la analizaron. Asimismo, se decidió proyectar el spot publicitario “#likeagirl” para facilitar y fomentar el debate.

En la misma línea, en la tercera tarea (consistente en analizar situaciones de violencia vividas en diferentes contextos: familia, facultad, deporte y amistades), se decidió ampliar el análisis pidiendo no solo situaciones de violencia sufrida, sino también de violencia ejercida. De esta manera, se pretendía ir un paso más allá, buscando que el alumnado no solo fuera consciente

de la realidad, sino también consciente de su propia responsabilidad como agente reproductor de violencias (consciente o, sobre todo, inconscientemente).

Otra de las adaptaciones tiene que ver con la edad de las personas participantes. Este aspecto ya estaba contemplado y se contaba con recursos (tanto a nivel discursivo como a nivel de herramientas) para afrontarlo. Por un lado, debido al grado de conocimiento de ciertos temas o, incluso, inquietudes, en algunas sesiones los debates eran más profundos y se cuestionaban más cosas que en el Estudio de Caso 2; así, por ejemplo, ante un debate surgido alrededor de la socialización de género y la temática trans*, la investigadora ya contaba con un vídeo en el que un chico transexual cuenta su experiencia, para así promover la reflexión.

Por otro lado, en el cuaderno de tareas se decidió adaptar el lenguaje, sobre todo en la parte de la presentación. Así, en lugar de iniciarse con la frase: *“Si tienes esto entre tus manos, es por qué has sido seleccionado o seleccionada para participar en un programa de igualdad de la Universidade da Coruña”*, se iniciaba con la frase: *“Si tienes esto entre tus manos, es por qué vas a participar en un programa de coeducación para profesionales de la educación físico-deportiva en formación”*. En la misma línea, en aquellos lugares en los que se pedía cuestiones relacionadas con el “instituto”, se modifica el término por “facultad o club” (acercándose así a la realidad concreta de las personas participantes).

Además, se decidió modificar la presentación de la página 7 (en la que, mediante flechas, debían relacionar ciertas características con lo que socialmente se establece como masculino o femenino), facilitándose un cuadro para que el resultado final fuera más claro. Estas modificaciones pueden apreciarse en el Anexo 14, donde se presentan las hojas que fueron cambiadas para el estudiantado del Estudio de Caso 2.

Finalmente, a diferencia de lo que ocurrió en el Estudio de Caso 1, por una cuestión de falta de tiempo y con la finalidad de aprovechar al máximo las sesiones, la última tarea (titulada “somos agentes de cambio”) no se llevó a cabo en el tiempo de aula en su totalidad. Así, se pidió a todo el alumnado que pensara alguna acción para ser agente de cambio en su entorno (club, facultad, etc.) y la dejaran por escrito. Una vez concluida la sesión (y la intervención),

tras recibir las diferentes propuestas, la investigadora les propuso llevarlas a cabo de forma voluntaria. Cabe destacar que hubo estudiantes que así lo hicieron, tal y como se explicará en mayor detalle más adelante.

(Re)presentación de momentos “afectivos”

Previo a presentar pormenorizadamente el impacto de *Deportigualízate* en el estudiantado participante, así como la evaluación del mismo teniendo en cuenta tanto las voces del alumnado como los principios de la pedagogía feminista enunciados por Crabtree et al. (2009), Dewar (1991) o hooks (1994), a continuación, se expondrán dos actividades concretas de *Deportigualízate* que caracterizan eventos “afectivos” (Ahmed, 2010) de la intervención.

El “afecto” es entendido como una capacidad, la capacidad de mover y ser movido por un evento, entendiendo este movimiento no solamente como algo físico, sino como aquello que “involves personal and cultural, social and emotional, as well as physical and psychological entities, and their interactions” (Safron, 2019, p. 559). A través de estas interacciones y relaciones, el afecto se produce a todos los niveles, borrando el dualismo cuerpo/mente o, en el caso de esta intervención pedagógica, profesora/alumnado.

Por ello, se expondrán dos narrativas que (re)presentan dos sesiones concretas de *Deportigualízate*. Así, la finalidad es ofrecer un entendimiento más holístico sobre “qué sucedió” en el aula, para poder facilitar la comprensión de los resultados que se expondrán a continuación en este apartado, y entenderlos en relación con las interacciones, emociones, reacciones ... “afectos”, que *Deportigualízate* generó.

“¿Quién es quién?”: (de)construyendo el género

Es noviembre, estamos en Galicia y ... “*fai un frío do carallo!*”, pero tengo que mantener las ventanas abiertas debido a las restricciones por el COVID. Todo el mundo lleva chaqueta, como es lógico, aun así, estoy sudando ... me quito el jersey. Sudo cada vez que tengo que dar una sesión de *Deportigualízate*. Son los nervios de ser una novata, una chica joven de poco más de metro y medio de altura ... son los nervios, además, de estar con un grupo de estudiantes que son más o menos de mi edad ...y la mayoría chicos. Respiro hondo y comienzo la sesión.

La dinámica es fácil: todo el alumnado está sentado frente a una gran pantalla, y les muestro fotos de diferentes cuerpos practicando múltiples deportes, sin mostrar la cara de la persona deportista. Comenzamos con una foto de una pierna y un pie durante una exhibición de natación sincronizada, y les pregunto: “¿Qué veis?” La primera reacción es generalizada y rotunda: una nadadora de sincronizada. Sonrío, tratando de hacerles creer que tienen razón. Es una pena, pero esperaba su reacción. Están con actitud relajada, muestran comodidad con la simpleza de su respuesta, así es que empiezo a hacer preguntas para profundizar en su reacción: “¿Qué más veis en esa imagen?” Miguel se ríe: “¡Su pie es muy pequeño!” Marta añade: “Y su pierna es musculosa pero no tan musculosa como la pierna de un hombre”. La mayoría de la clase asiente con la cabeza.

Pamela, por otro lado, comienza a cuestionarse que tal vez sea la pierna de un hombre. Pamela se identifica como lesbiana abiertamente. A menudo cuestiona a sus compañeros y compañeras de clase para que piensen más allá de lo establecido. Sin embargo, en este caso, ni ella está segura de sí misma. No ve las diferencias en la forma de la pierna y el pie que ve el resto, pero nunca ha visto un equipo masculino de natación sincronizada. No tiene un punto de referencia para comparar. Empieza a haber revuelo en clase, hay quienes se dan la vuelta, la miran y comienzan a preguntar “Oye, tal vez tenga razón”. Raúl no está de acuerdo, “¡Pero el tamaño del pie, esta hiperextensión del tobillo, esta pierna delgada, tienen que pertenecer a una mujer!”.

La actividad continúa con diferentes imágenes, y las justificaciones no solo se basan en la forma del cuerpo, el tamaño y el tipo de deportes, sino que los colores también comienzan a jugar su papel. Mientras observamos una foto de un bailarín de danza clásica, Patricia (que es bailarina profesional) dice que la imagen tiene que representar una mujer porque las zapatillas de ballet de los hombres son negras, y las de la imagen son de color beige. Todo el mundo está de acuerdo, nadie más tiene idea sobre ballet ... y mucho menos sobre los colores de las zapatillas, así es que dan por buena su respuesta. Es de sentido común, ¿no?

Continúo con una foto de una piragüista. Todo el mundo está de acuerdo en que la foto pertenece a *un* piragüista, de hecho, Raúl afirma con total seguridad: “¡Es Saúl Craviotto, lo conozco, y este es su brazo!” Me parto de risa por dentro, pero trato de mantenerme calmada, “*show must go on*”. De repente, un discurso biologicista en torno a la musculatura es compartido por todo el estudiantado, coincidiendo con la afirmación de Guillermo de que es *anatómicamente imposible* que una mujer tenga este brazo. Claudia piensa que en un contexto de Juegos Olímpicos (como el de la imagen), es normal ver altos niveles de musculatura también en los cuerpos de las mujeres, pero es imposible que una mujer tenga este brazo de forma natural, debido a la biología. Tengo que morderme la lengua, controlarme y tratar de alentar sus respuestas, mientras trato de que no se noten mis verdaderas emociones.

Después de enseñar 8 de las 10 fotos, hay quien comienza a decir en voz alta “Marina, ¿nos vas a decir quién es quién?” Jennifer comienza a reírse y dice: “¿Te imaginas que nos hemos equivocado en todas las respuestas? ¡Sería buenísimo!”. Después de su reacción, el resto de la clase comienza a revolotearse. Se vuelven cada vez más impacientes, queriendo la “*gender reveal*”. Finalmente, después de discutir y hacer suposiciones firmes, biológicas y estereotipadas en las 10 imágenes, llega el momento: la “revelación de género”. Para ello, tengo preparado un video con música alegre. No solo voy a desenmascarar a cada deportista, sino también a reconocer y mostrar al estudiantado algunos de sus logros, con imágenes que destaquen su éxito (ver Imagen 11 como ejemplo, a continuación).

Imagen 11.

Ejemplo del “gender reveal” de Teresa Portela en la actividad “¿Quién es quién?”, del Estudio de Caso 2.



En los JJOO de Tokio 2020, se convertirá en la **segunda deportista española con más participaciones en los JJOO**; quedando por detrás de Jesús Ángel García Bragado, con 7 participaciones.

TERESA PORTELA

15 medallas en el Campeonato Mundial de Piragüismo

6 participaciones en los JJOO



El video comienza a reproducirse y las reacciones comienzan a emerger. Sorpresa, agitación, golpes en la mesa, risas, caras rojas ...La mayoría de las expresiones son de sorpresa y asombro, mezcladas con algunas de vergüenza. Después de la última “revelación de género”, descubren que se han equivocado en el género de 9 de las 10 personas deportistas. Pregunto: “¿Qué pensáis ahora sobre lo que veis?” Empieza el debate, pero, como siempre, el tiempo apremia y el siguiente profesor ya está en la puerta, esperando a que nos vayamos del aula. El grupo, todavía discutiendo, abandona el aula y se dirige a su próxima clase. Respiro hondo, con alivio, espero que la sesión haya provocado algo de (auto)reflexión.

“Carrera de privilegios”: (de)construyendo el poder

Hoy, como de costumbre, estoy sudando. Estoy emocionada por estar dando esta sesión, pero nerviosa por ver cómo se desarrollarán las cosas. Inicialmente había planeado hacer la carrera de privilegios fuera, de pie, haciendo la actividad correctamente, pero está lloviendo y las restricciones de COVID nos obligan a estar en un aula y mantener la distancia física. Siempre tengo un plan B, así es que espero que no sea un problema. Quiero que todas (o, al menos, muchas) voces sean escuchadas y representadas durante la actividad. Esto incluye a las

personas que están presentes ... pero también a las que no lo están. Antes de que el alumnado llegue a clase, he dejado encima de cada silla un papel en el que hay escritas diferentes características. Por ejemplo: a) hombre, 21 años, negro, sordociego, madre profesora universitaria, padre abogado; b) mujer, 24 años, embarazada, madre panadera, padre desempleado.

Las alumnas y alumnos van llegando a clase ... cogen los papeles que hay en su silla, me miran con cara extraña, sonrío, les indico que vayan pensando en las características de ese papel sin enseñárselo a nadie, se hace el silencio ... y espero a que esté todo el mundo. Cuando ya ha llegado la totalidad del alumnado, pido a cada estudiante que *embody* a la persona definida en su papel. Les digo que imaginen la casa en la que viven, su grupo de amistades, las actividades diarias, sus sueños y aspiraciones. Hay quien comienza a hacer gestos de negación. Adriana dice: “¡Oh, pobrecito!” Aarón sigue: “Sí... ¡Dios mío!” Lucía empieza a reírse “No tengo que preocuparme, soy un niño de papá”. Les digo que van a correr una carrera, donde la línea final representa que sus sueños se han cumplido. Parecen mostrar concentración, preparados y preparadas para ganar la carrera.

Usamos la aplicación Kahoot, por lo que, si están de acuerdo con la afirmación que digo, presionan la tecla “sí”, y si no lo están, presionan la tecla “no”. Todo el alumnado tiene su móvil en la mano, el juego comienza y yo uso afirmaciones que conectan con sus vidas: “Desde que era peque, he pertenecido a un club deportivo”, “Cuando era más joven, en casa me ayudaban con los deberes”, ... algunos gestos faciales comienzan a aparecer, pero hay un silencio sepulcral. Continúo: “Fue fácil acceder a la Universidad”. Carlos parece un poco cabreado, y rompe el silencio: “¡Ni siquiera pude terminar el instituto!” Hay quienes se dan la vuelta, haciendo contacto visual con él, como un gesto de empatía.

Continúo: “Puedo vivir fuera de casa mientras estudio mi carrera”. Isabel responde: “Bueno, yo puedo... gracias al dinero de mis padres”. Se escucha una carcajada, “¡Qué suerte!”, dice Martín. Isabel continúa: “El problema es que las instalaciones de la resi y de la universidad no están adaptadas para alguien como yo (una persona con discapacidad visual)”. Yo respondo: “Está bien, entonces... ¿puedes o no?” Ella sonrío y la actividad continúa. Al final

del juego, Kahoot muestra un podio con tres personas. Les pido que revelen su “identidad”. Iván dice con una mezcla entre obviedad e ironía: “¿Qué crees? Por supuesto, soy un tío blanco, heterosexual y con pasta”. Su compañera de clase Marta está de acuerdo: “Yo también”, siendo ella quien se encuentra en la segunda posición. “¿Y quién está en la tercera posición?” Pregunto. “¡Soy yo!” Guillermo continúa: “Y bueno... Soy mujer, pero ya sabes: blanca, heterosexual y rica también”.

Una narrativa similar se desarrolla con las personas que son “últimas” en la “carrera”. Después de revelar su “identidad”, el estudiantado descubre y debate qué categorías de identidad sitúan a las personas más arriba o más abajo en esta jerarquía social. Sin la necesidad de que yo les explique nada, encuentran que diferentes características de sexo, género, etnia, (dis)capacidad, orientación sexual y estatus económico han sido marginalizadas. El grupo, cada vez más molesto, se mueve de sus sillas, quejándose del capitalismo, el racismo, la homofobia y el capacitismo (una palabra nueva que han aprendido hoy).

Al reconocer que están de acuerdo en que estas discriminaciones son negativas, trato de “redirigir” su pasión. Pregunto: “¿Cuál es el papel de la educación física y el deporte en la reproducción de estas formas de discriminación?” Hay quien se ríe por lo bajo, a pesar de haber tenido una asignatura en el grado llamada “Actividad Física Adaptada”, la realidad es que hay profesorado en la facultad que no sabe adaptar (o adaptarse). Pablo dice: “Marina, sabes que los profesores aquí ni siquiera son capaces de adaptar sus sesiones cuando alguien tiene una lesión, ¿cómo vamos a aprender a ser diferentes?” Me parece motivador que se sientan con comodidad para hablar libremente sobre sus experiencias, pero yo solo soy una predoctoral, así es que decido redirigir el debate y no entrar en esa polémica.

Además de darles identidades, para algunos personajes decidí no revelar características como la orientación sexual o el origen étnico. Así, les pregunto cómo han imaginado su personaje cuando faltaba una característica. Curiosa, aunque no extrañamente, todas las personas que carecían de características se imaginaban ocupando una posición en el “grupo privilegiado”. Es decir, todas esas personas se imaginaban blancas, sin discapacidad, heterosexuales y

(¡espera!) con cuerpos normativos. Miguel reflexiona: “Bueno, claro, nadie quiere ser 'de un grupo marginal', por eso nos imaginamos con características que nos dan poder”. La mayoría de sus colegas asienten con la cabeza, con una mezcla de obviedad ... pero también vergüenza.

El tiempo, de nuevo, se está acabando. Quiero debatir muchas cuestiones y siento que ellas y ellos también quieren. Además, me gustaría que sintieran que pueden ser parte de la solución. Pregunto: “¿Qué papel tenemos, como profesionales del deporte y la educación física en todo esto? ¿Qué podemos hacer?” A pesar de haberse expresado con efusividad anteriormente, de repente hay silencio cuando les pido una solución. Ana, muy tímidamente, afirma: “Debemos tener estrategias para enseñar empatía y cuidados en nuestra enseñanza diaria”. Pedro añade: “Sí, bueno, y no juzgar a las personas y mostrar interés por ellas”. Leonardo comenta: “En nuestra sociedad, tenemos que aprender que hay personas 'malas' y debes esforzarte por lograr tus objetivos, incluso si te lo ponen difícil”. El argumento de Leonardo (el único chico negro de la clase) es importante aquí ya que parece no reflexionar desde una perspectiva social, sino más bien individual. Después de su intervención, hay un silencio glacial.

En la frialdad del silencio, el grupo duda en continuar. Intervengo, reconociendo el argumento de Leonardo. Continúo diciendo: “Es una pena que situemos a las personas en la posición de tener que sentirse de esta manera. ¿Cuánto más fácil sería si cada una de nosotras, cada uno de nosotros, pusiera su granito de arena para no dificultar la vida de las demás personas?” De repente la clase vuelve a cobrar vida. Discuten los estereotipos y prejuicios que han presenciado o experimentado con grandes detalles. Lucía ofrece una posible solución: “Deberíamos empezar a trabajar con los niños y niñas, porque no vale la pena trabajar con personas adultas”. Sigo diciendo: “¿A partir de qué edad se internalizan los estereotipos de género?” Ahora soy yo la que provoca el silencio. Les digo que vayan al perfil de Instagram de *Deportigualízate*. Toda la clase coge su teléfono y Gabriela grita: “¡A partir de los 4 años!” Hay exaltación y asombro. Estas son las realidades de sus experiencias. Sin embargo, parece que nunca se han parado a reflexionar cómo les afecta su entorno, su vida

social, el mundo. Un nuevo profesor está esperando frente a la puerta con impaciencia. El tiempo se acaba. Es hora de volver a la realidad... otra vez.

Impacto de “*Deportigualízate*” en el estudiantado de CCAFYD

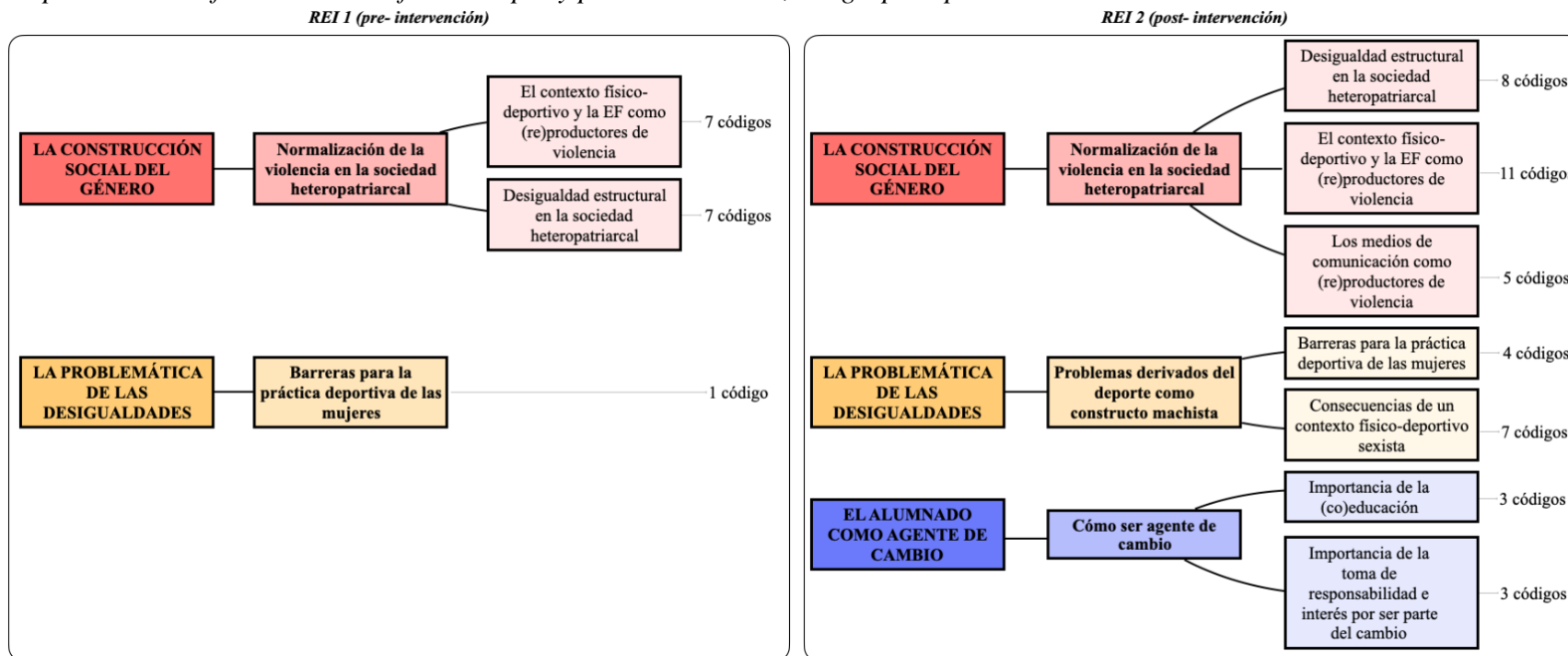
Tras ambas narrativas, que pretenden haber ofrecido un entendimiento mayor sobre “qué sucedía” en las sesiones, se pasará a analizar el impacto que *Deportigualízate* tuvo en el alumnado. Para ello, en primer lugar, se presentará el análisis a partir de los datos generados en las reflexiones escritas, así como a los obtenidos en las escalas (SDG/t). A continuación, se expondrán los resultados generados a partir del resto de métodos, como el diario de la investigadora o los grupos de discusión.

Teniendo en cuenta las reflexiones escritas, tanto antes como después de la intervención, (es decir, REI 1 y REI 2), a nivel cuantitativo es muy significativo observar que mientras que en el momento inicial se contabilizaron un total de 955 palabras en el conjunto de las 24 reflexiones, tras recibir la intervención, se contabilizaron un total 13871 palabras. Este hecho, demuestra que *Deportigualízate* ha producido un impacto en la capacidad de reflexión del alumnado.

Además de esto, al analizar y profundizar en el contenido de las reflexiones, también se pudieron observar diferencias a nivel cualitativo, pasando de identificar 14 códigos organizados alrededor de dos temas y dos subtemas en el pre-test, a identificar 41 códigos organizados alrededor de tres temas y siete subtemas en el post-test (ver Figura 19). De nuevo, tal y como se expondrá más adelante en este apartado, se observa un incremento en las reflexiones, en este caso en la riqueza de temas y amplitud de nuevas perspectivas.

Figura 19.

Mapa temático reflexivo de las reflexiones pre y post intervención, del grupo experimental del Estudio de Caso 2.



Tal como se puede deducir de lo que se ha comentado y lo que se demuestra en la figura anterior, se puede comprobar que *Deportigualízate* tuvo un impacto positivo a nivel de reflexión y concienciación del alumnado con respecto a las desigualdades de género, puesto que, previo a recibir la intervención, sus escritos se referían a aspectos muy superficiales en relación con las desigualdades, haciendo alusión a cuestiones que están en el discurso corriente del día a día y que rozan lo “políticamente correcto”. No obstante, tras recibir la intervención, se observan unas reflexiones mucho más profundas y una capacidad de análisis de las desigualdades mucho menos superficial, que se analizará a lo largo del presente apartado.

Este cambio y mejora a nivel general, concuerda con los resultados cuantitativos obtenidos en la escala (SDG/t). Así, comparando las medias pre-test y post-test del grupo experimental, se encuentran diferencias estadísticamente significativas tanto a nivel general ($p = ,000$) como en todas las dimensiones estudiadas (sociocultural, $p = ,000$; relacional, $p = ,005$; y personal, $p = ,000$; Tabla 31). Por lo tanto, se puede asegurar que el incremento en las puntuaciones tanto en el sumatorio total, como en los sumatorios sociocultural y personal, son significativos; pudiendo concluir que la intervención tuvo un efecto positivo en las y los profesionales del grupo experimental aumentando sus actitudes hacia la coeducación y la igualdad de género.

Tabla 31.

Descripción y comparación del grupo experimental pre-test y post-test, Estudio de Caso 2.

Variable	Pre-test		Post-test		Sig. Comparación
	$\bar{x} \pm \sigma$	Sig. Shapiro-Wilk	$\bar{x} \pm \sigma$	Sig. Shapiro-Wilk	
Suma total	127,86±8,01	,738	132,54±7,89	,197	,000** ¹
Suma sociocultural	40,29±3,64	,076	43±2,52	,05	,000** ¹
Suma relacional	42,1±4,17	,668	41,71±5,4	,46	,005* ¹
Suma personal	45,48±3,94	,006	47,83±2,66	,000	,000** ²

Nota. ¹Significación de la prueba t para dos muestras independientes; ²Significación de la prueba de Mann-Whitney; * $p < ,05$; ** $p < ,001$

A su vez, tras comparar las medias del grupo control del pre-test con el post-test, se hallan diferencias estadísticamente significativas tanto a nivel general ($p = ,000$), como en cada uno de los factores de la escala (sociocultural, $p = ,000$; relacional, $p = ,000$; y personal, $p = ,001$; Tabla 32. A este respecto, es interesante señalar que los sujetos del grupo control disminuyeron significativamente su puntuación en relación con las actitudes favorables hacia la coeducación tanto en el sumatorio total, como en el sumatorio sociocultural y relacional.

Tabla 32.

Descripción y comparación del grupo control pre-test y post-test, Estudio de Caso 2.

Variable	Pre-test		Post-test		Sig. Comparación
	$\bar{x} \pm \sigma$	Sig. Shapiro-Wilk	$\bar{x} \pm \sigma$	Sig. Shapiro-Wilk	
Suma total	121,41±10,6	,074	113,6±4,49	,078	,000** ¹
Suma sociocultural	40,41±3,9	,384	36,2±2,65	,28	,000** ¹
Suma relacional	39,73±4,24	,284	31,2±2,68	,706	,000** ¹
Suma personal	41,27±6,2	,17	46,2±2,7	,221	,001* ¹

Nota. ¹Significación de la prueba t para dos muestras independientes; * $p < ,05$; ** $p < ,001$

Además, al comparar las medias del grupo control y experimental en el post-test (Tabla 33) sí se encuentran diferencias estadísticamente significativas tanto en la escala a nivel general ($p = ,000$), como en los factores sociocultural ($p = ,000$) y relacional ($p = ,000$). Por lo tanto, se puede determinar que el incremento de las medias del grupo experimental con respecto al control es estadísticamente significativo, lo que significa un perfil más favorable hacia la coeducación y la igualdad de género. No obstante, a pesar de que en la dimensión personal también se observa un incremento en las puntuaciones, dicha diferencia no puede considerarse estadísticamente significativa ($p > 0,05$).

Tabla 33.

Descripción y comparación del grupo control y experimental en el post-test.

Variable	Grupo	$\bar{x} \pm \sigma$	Sig. Shapiro-Wilk	Sig. Levene	Sig. Comparación
Suma total	Control	113.41±5.85	,078	,009	,000** ¹
	Experimental	132.54±7.89	,197		
Suma sociocultural	Control	36.2±2.65	,28	,95	,000** ¹
	Experimental	43±2.52	,05		
Suma relacional	Control	31.2±2.68	,706	,007	,000** ¹
	Experimental	41.71±5.4	,46		
Suma personal	Control	46.2±2.7	,221	,72	,062 ²
	Experimental	47.83±2.66	,000		

Nota. ¹Significación de la prueba t para dos muestras independientes; ²Significación de la prueba de Mann-Whitney; * $p < ,05$, ** $p < ,001$

Sin embargo, al estudiar la asociación entre el perfil de los y las profesionales en formación del grupo control hacia la coeducación y el momento de toma de datos, se encuentra que sí existe una dependencia fuerte entre ambas variables (Tabla 34). Así, es interesante señalar que mientras que en el pre-test se esperaba un recuento de 13 sujetos en el perfil adaptativo, y 9 en el coeducativo, el recuento real fue de 7 y 15 sujetos respectivamente; es decir, que hubo más personas de las esperadas con un perfil coeducativo en el pre-test. No obstante, en el post-test, se esperaba un recuento de 6 sujetos en el perfil coeducativo y, sin embargo, la totalidad de la muestra mostró un perfil adaptativo hacia la coeducación.

Tabla 34.

Tabla de contingencia y medidas de asociación entre el perfil hacia la coeducación del grupo control del Estudio de Caso 2 en función del momento.

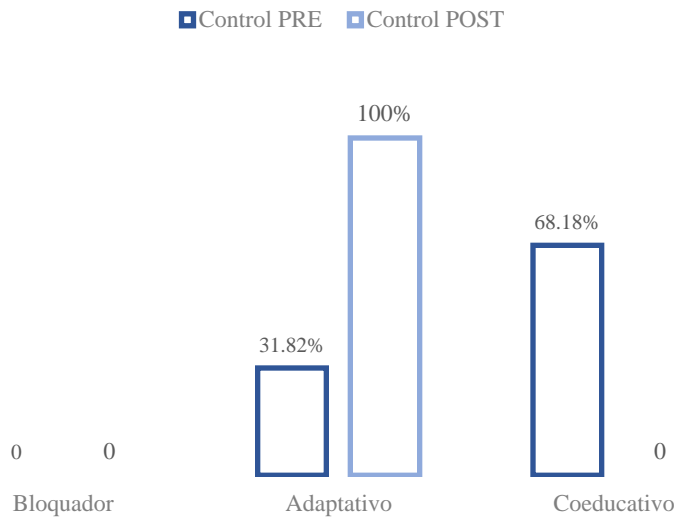
		Perfil hacia la coeducación		Total	
		Adaptativo	Coeducativo		
Momento	Recuento	7	15	22	
	Pre	Frecuencia esperada	13,1	8,9	22,0
		Residuo	-6,1	6,1	
		Residuos tipificados	-1,7	2	
Post	Recuento	15	0		
	Frecuencia esperada	8,9	6,1	15	
	Residuo	6,1	-6,1	15,0	
	Residuos tipificados	2	-2,5		
Total	Recuento	22	15	37	
	Frecuencia esperada	22,0	15,0	37,0	

Nota. Sig.: **0,000**; Valor V de Cramer: **0,682**

Así, tal y como se representa en la Figura 20, mientras que antes de la intervención el 68,8% del grupo control mostraba un perfil coeducativo y solo el 31,2% un perfil adaptativo; tras la intervención, la totalidad de los sujetos muestran un perfil adaptativo hacia la coeducación y los discursos de igualdad. Por lo tanto, a pesar de que los resultados anteriormente citados indican una mejora en las creencias de la dimensión personal, a nivel general, los resultados encontrados sugieren la posibilidad de que el hecho de no participar en la intervención *Deportigualízate* tenga un efecto negativo en las personas del grupo control, puesto que empeoran estadísticamente su perfil hacia la coeducación.

Figura 20.

Perfil hacia la coeducación del grupo control del Estudio de Caso 2, antes y después de la intervención.



Así mismo, cabe indicar que al estudiar la asociación entre el perfil hacia la coeducación del grupo experimental y el momento (es decir, pre-test y post-test), no se encuentra dependencia entre ambas variables ($p > 0,05$; Tabla 35). Por lo tanto, a diferencia de lo que ocurría en el grupo control, los resultados encontrados indican que *Deportigualízate* ha eliminado la dependencia entre el momento y el perfil hacia la coeducación.

Tabla 35.

Tabla de contingencia y medidas de asociación entre el perfil hacia la coeducación del grupo experimental en función del momento, Estudio de Caso 2.

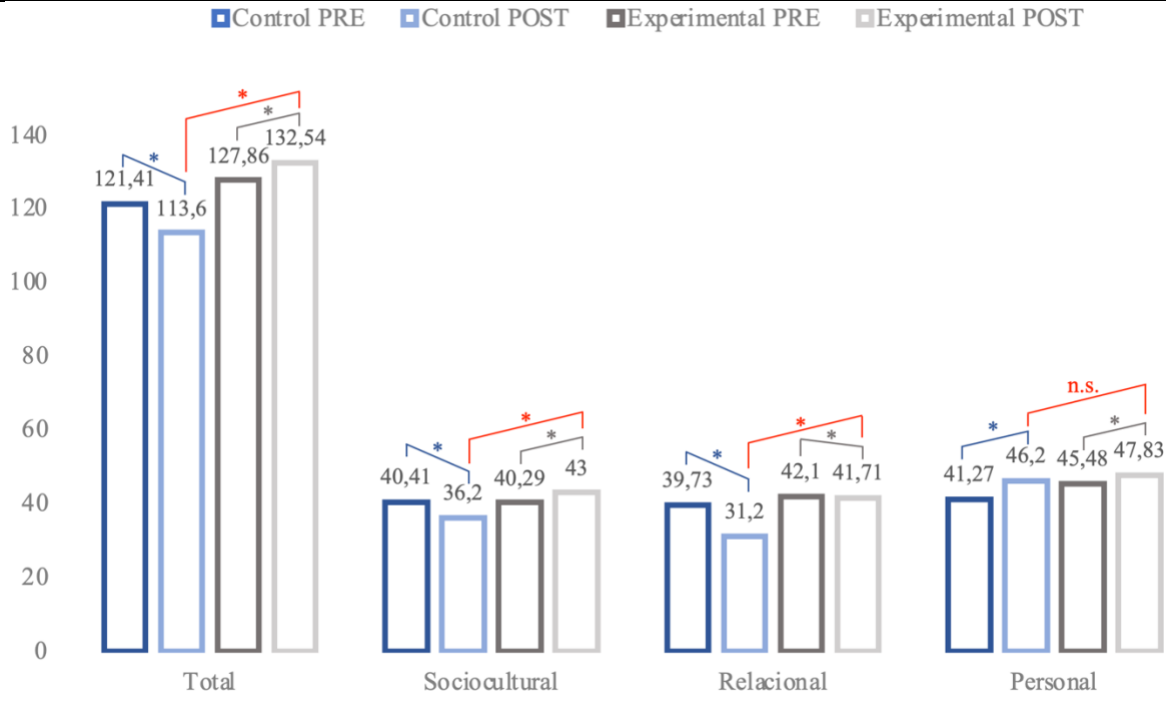
		Perfil hacia la coeducación		Total	
		Adaptativo	Coeducativo		
Momento	Recuento	2	19	21	
	Pre	Frecuencia esperada	1,4	19,6	21,0
		Residuo	0,6	-0,6	
	Post	Residuos tipificados	0,5	-0,1	
		Recuento	1	23	
		Frecuencia esperada	1,6	22,4	24
		Residuo	-0,6	0,6	24,0
	Total	Residuos tipificados	-0,5	0,1	
Recuento		3	42	45	
	Frecuencia esperada	3,0	42,0	45,0	

Sig.: ,472

Finalmente, en la Figura 21 se aprecian, de forma gráfica, las diferencias y significaciones en las medias pre-test y post-test tanto dentro de los grupos, como entre el grupo control y experimental. Corroborando, de forma cuantitativa, el impacto positivo de la intervención *Deportigualízate* en las actitudes hacia la igualdad del alumnado participante. No obstante, el hecho de que ambos grupos hayan aumentado su puntuación en el factor personal, independientemente de participar en la intervención, indica la necesidad de seguir investigando qué aspectos de la construcción social del género tienen impacto en las y los profesionales de la educación y la actividad física en formación a nivel individual.

Figura 21.

Puntuaciones hacia la coeducación del grupo control y experimental, antes y después de la intervención, Estudio de Caso 2.



Nota. n.s., no significativo; * significativo

Por lo tanto, a nivel cuantitativo, queda demostrado que el alumnado participante en la intervención aumentó significativamente su actitud positiva hacia la coeducación con respecto al grupo no participante (grupo control), así como con respecto a sí mismo; verificando la potencialidad e idoneidad de *Deportigualízate*.

A continuación, se pasará a presentar los resultados obtenidos de los datos cualitativos. En primer lugar, cabe mencionar que tanto el análisis como la exposición de los resultados se realiza en torno a los tres ejes temáticos alrededor de los cuales se diseñó e implementó *Deportigualízate*: la construcción social del género, la problemática de las desigualdades, y el alumnado como agente de cambio. De esta manera, se pretende ahondar en los datos generados teniendo presente *Deportigualízate*, con la finalidad de estudiar profundamente el impacto que éste tuvo en el alumnado.

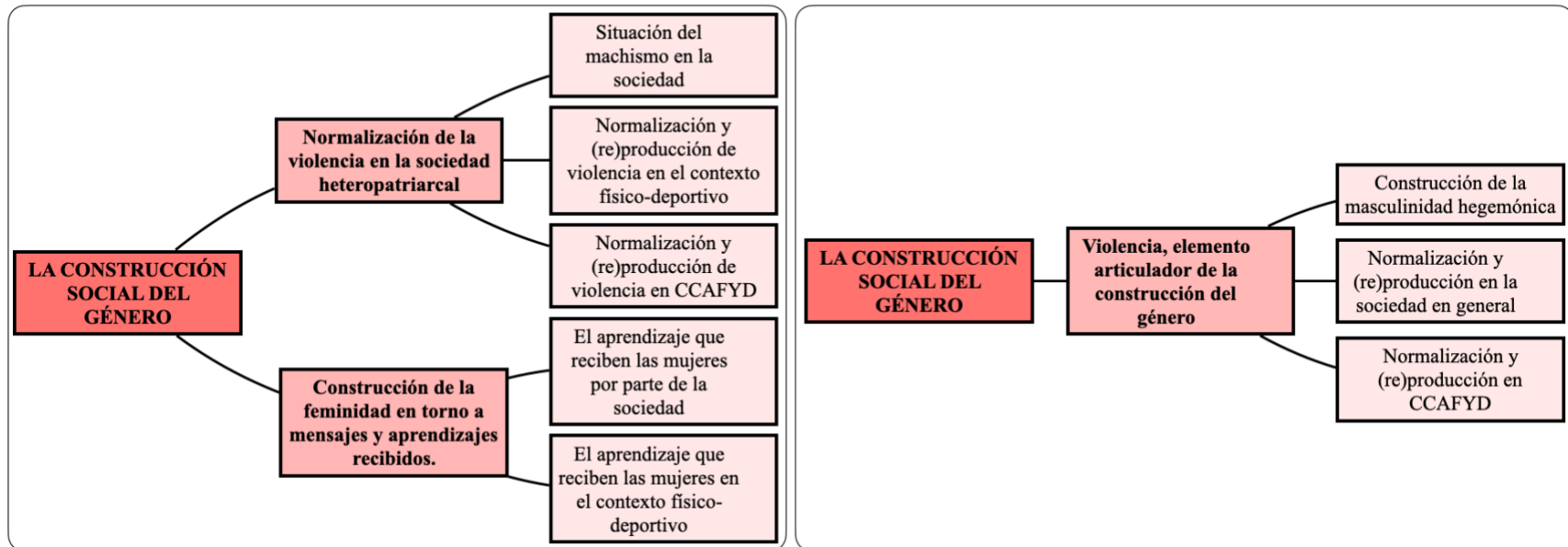
La construcción social del género

La idea central de *la construcción social del género* tiene relación con el principal eje temático desarrollado en *Deportigualízate*. Por ello, este apartado será el más extenso y del que más resultados se han generado. Dicha *construcción social del género* aparece siempre relacionada con la normalización de la violencia en la sociedad heteropatriarcal, siendo un tema que se manifiesta tanto en las reflexiones (REI 1 y REI2), como posteriormente en los grupos de discusión (GDA y GDO). Así mismo, al analizar cómo el género se construye socialmente, aparece *el contexto físico-deportivo como (re)productor de violencia* como un elemento esencial de análisis. Finalmente, profundizando en los grupos de discusión, además, los datos arrojan unos resultados muy interesantes (y diferenciados) en función del sexo de las personas participantes.

En este sentido, es importante tener en cuenta que la normalización de la violencia en la sociedad, en el caso de los chicos, se torna un elemento clave y articulador, incluso, en la construcción de su propia identidad. No obstante, si bien es cierto que dicha *construcción de la masculinidad hegemónica* se generó como un subtema del grupo de discusión de chicos (véase Figura 22.), se presentará juntamente con el tema de la *construcción de la feminidad*, con la finalidad de ofrecer un análisis más comprensivo de los discursos manifestados en ambos grupos.

Figura 22.

Mapa temático reflexivo de los grupos de discusión alrededor de la idea: la construcción social del género, Estudio de Caso 2.
 GDA GDO



Así, siguiendo con la misma idea de ofrecer unos resultados amplios que permitan entender el impacto de *Deportigualízate* desde diferentes prismas y de forma comprensiva, este apartado se ha estructurado de la siguiente manera: primero, se expondrán los resultados generados en relación con la normalización y articulación de la violencia en la sociedad heteropatriarcal; a continuación, se presentará cómo el estudiantado reflexiona y toma conciencia sobre el papel del contexto físico-deportivo como (re)productor de violencia; finalmente, se explicará cómo el alumnado identifica su propia construcción de la feminidad y la masculinidad.

Normalización y articulación de la violencia en la sociedad heteropatriarcal.

Tal y como se ha comentado, *la normalización de la violencia* es un elemento presente tanto en las reflexiones escritas como en los grupos de discusión, y aparece como elemento articulador de la construcción social del género. No obstante, al comparar las narrativas de antes de la intervención con las de después, se aprecia un cambio importante con respecto al discurso y a la profundización en dicho tema.

Así, mientras que previo a la intervención el tema se estructuraba en torno a dos subtemas: *desigualdad estructural en la sociedad heteropatriarcal*, y *el contexto físico-deportivo y la educación física como (re)productores de violencia*; tras la intervención, se identificó un tercer subtema: *los medios de comunicación como (re)productores de violencia* (véase Figura 19.). Por lo tanto, tan solo a simple vista, ya se puede detectar que el alumnado es capaz de ahondar un poco más en las desigualdades existentes en el deporte, identificando, además, uno de los agentes socializadores con más poder.

Al analizar más pormenorizadamente cada uno de dichos subtemas, se puede ver que, antes de la intervención, el alumnado aludía a que las desigualdades existen y están generalizadas, señalando, no obstante, que está habiendo un avance positivo. Aun así, no era capaz de profundizar demasiado en la justificación de su respuesta, aportando ejemplos que están latentes en el discurso social; aspecto que se puede ver reflejado en estas frases:

Sí, bueno, creo que en el deporte hay muchas desigualdades, cada vez menos, pero siguen siendo muchas. Por ejemplo, con la equipación. (MUJER 4, REI1, septiembre 2020)

Sí, muchas desigualdades, en el caso de la educación creo que hay demasiado micromachismo. (HOMBRE 7, REI1, septiembre 2020)

Considero que sí hay desigualdades. (MUJER 6, REI1, septiembre 2020)

No obstante, tras la intervención, es interesante observar cómo el alumnado reflexiona sobre la desigualdad aportando ejemplos y datos incluso de su realidad cercana, identificando, por ejemplo, la jerarquización que existe en los puestos de poder en función del sexo:

Las desigualdades de género están presentes en absolutamente todas las esferas de la sociedad, en mayor o menor medida, pero en todas y, por ende, lo están en el deporte y en la educación. (...) María Murnau y Helen Sotillo, en su libro *Feminismo Ilustrado*, nos aportan algunas estadísticas: por ejemplo, en España, sólo el 16% de las universidades tienen una rectora a su frente. (CLAUDIA, REI2, diciembre 2020).

Un aspecto en lo que he reparado últimamente y sobre el que he estado reflexionando, es en los entrenadores de deporte profesional. Por ejemplo, en mi caso próximo que es el voleibol, me he fijado en varios detalles: tanto el entrenador de la selección masculina como el de la selección femenina son hombres; en SuperLiga Femenina 2 solo hay un equipo con una entrenadora mujer; en la máxima categoría italiana todos los entrenadores de clubs femeninos son hombres; los entrenadores de los equipos participantes en el último mundial femenino eran todos hombres. (GABRIELA, REI2, diciembre 2020)

Además, es importante señalar que la inmensa mayoría de las reflexiones ya no se formula en base a consideraciones o creencias, sino haciendo alusión a las desigualdades de una forma concisa y clara, reconociendo que la existencia de desigualdades es un hecho indiscutible:

Opinar que existen desigualdades de género dentro del deporte más que una opinión me parece un dato objetivo (CRISTIAN, REI2, diciembre 2020)

En estos fragmentos hay dos aspectos que llaman la atención. Por un lado, Claudia alude a datos que ha leído en un libro, indicando así que la curiosidad y el interés por las temáticas de género van más allá de las exigencias o tareas propuestas en *Deportigualízate*. Por otro lado, que esta curiosidad se puede ver exaltada cuando se conecta con su realidad – “he estado reflexionando (...) en mi caso próximo”.

Tras la intervención, también se señalaron elementos fundamentales como la perpetuación de los estereotipos vinculados a la socialización diferenciada por género, o al importante papel de la educación. Cuestionando, además, dichos estereotipos y actitudes normalizadas, comprendiendo que son fuente de desigualdad:

Vivimos en una sociedad patriarcal, por lo que la educación también está orientada de esa manera, ya que de una manera más o menos directa, se transmiten los valores patriarcales que existen en la actualidad. ¿Por qué un niño de 6 años que no tiene capacidad suficiente para razonar, relaciona las tareas de casa con la mujer? o ¿por qué asocia un color a un sexo? o el mismo hecho de relacionar un oficio a un hombre o una mujer. La propia sociedad está presente en la educación, transmitiendo unos valores machistas o simplemente unas acciones que, aunque estén normalizadas, tienen una desigualdad de género detrás. (ANDRÉS, REI2, diciembre 2020)

Asimismo, un prominente número de reflexiones hicieron alusión al hecho de que romper la norma conlleva reacciones negativas y que este problema no afecta solamente a las mujeres, ampliando la visión simplificada del sexismo, y mostrando conciencia en torno a la construcción de masculinidad hegemónica:

El hecho de participar en un deporte que no es medio de pertenencia para ti hace que seas castigado como vemos en el caso de muchos niños los cuales por ejemplo

practican patinaje y sus compañeros, los que juegan a fútbol claro está, se meten con él y lo insultan hasta provocar que este niño deje este deporte el cual, seguramente le encantaba y acabe jugando al fútbol solo para que no se metan con los otros niños e integrarse en el grupo. (ÁLEX, REI2, diciembre 2020)

En este sentido, profundizando en los grupos de discusión, en el caso de las chicas, además de aludir a estos aspectos ya señalados en las reflexiones, cabe destacar que las alumnas expresaron ideas muy interesantes que no habían salido antes en relación con la situación del machismo en la sociedad. En este sentido, por ejemplo, aluden a la falta de referentes masculinos en lo relacionado con la igualdad de género:

Yo no conozco a ninguno, pero seguro que alguno hay. Hay de todo en esta vida, así que jolín ... que no sé ... me gustaría que se visibilizara más (PAMELA, GDA, abril 2021)

No visualizo a un hombre dando este curso por ejemplo No lo visualizo (...) no sé, es como que no tengo referencia (CARMEN, GDA, abril 2021)

Este elemento, unido a la toma de conciencia sobre la construcción social de las identidades, es muy relevante, ya que pone en relieve la importancia de tener modelos, ofrecer modelos, y visibilizar modelos, en positivo, referentes. Porque solo a base de ir rompiendo los esquemas sociales, se puede ir “desnormalizando” esas violencias a las que se hacía referencia, por ejemplo, en forma de burlas por no practicar el deporte que, tradicionalmente, te corresponde, tal y como señalaba Álex.

Algo a lo que se hizo referencia tan solo una vez en el pre-test y, sin embargo, cobró especial importancia después de la intervención, tanto en las reflexiones como en los grupos de discusión, es en la falta de concienciación y reflexión sobre estos temas, siendo el resultado fundamental de la normalización de la(s) violencia(s). Esta normalización de la violencia quedó totalmente plasmada en la tarea “examino la realidad” realizada en la segunda sesión de *Deportigualízate*, donde la investigadora reflexionó lo siguiente en su diario:

En el Grupo 1 (solo chicas): la mayor dificultad ha estado en identificar situaciones en la facultad y en las que hubieran ejercido violencia (...) En el Grupo 7 (solo chicos): la mayor dificultad ha estado en identificar las situaciones en las que hayan sufrido estas situaciones (...) Sin quererlo, se ha visibilizado cómo las mujeres son potenciales víctimas. También analizamos el porqué de estas dificultades en identificar las situaciones. (DI, 25 nov. 2020, p. 5)

Esta diferencia a la hora de identificar violencias sufridas o vividas, en función de si el grupo estaba formado por chicos o por chicas, fue algo que no pasó inadvertido por las personas participantes en *Deportigualízate*. Así se demuestra en los siguientes fragmentos extraídos de los grupos de discusión, donde las alumnas reflexionan sobre el impacto que tuvo en ellas la actividad de pensar en situaciones de violencia vivida y ejercida:

ISABEL: Sí ... bueno, la actividad que iba a decir ahora era la de las situaciones que habíamos vivido en la Facultad, con amigos y con familia. Porque eso a mí me ayudó a reflexionar bastante, y ver porque antes no me daba cuenta ... y también que lo expusiéramos, sobre todo los de la facultad, para que la gente viera que sí que pasan cosas.

(...)

JULIA: A mí me gustó mucho ... no sé si es la misma actividad, de hecho ... pero una por grupos, nos diste tiempo para pensar en una situación en la que hubiéramos sufrido desigualdad, otra en la que nosotros hubiéramos sido los causantes de la desigualdad y otra de verla ajeno de otra persona, o de algo así ... no estoy muy segura ... pero me gustó este momento de hablar entre nosotros, en nuestro grupo creo que solo había un chico ... y no se le ocurría nada, pero ni de vivido, ni de sufrido, ni de ser activo él. Y luego hablando los otros grupos, a los chicos les costaba mucho o repetían cosas de escucharlas ... o ellos no se les ocurría, y cuando hablaban los chicos me parecía muy curioso. Eso ya a en general, en cualquier actividad, cuando hablaban los chicos, además de que estábamos todas muy atentas, a mí me resultaba muy curioso escucharlos.

Algo importante en este diálogo, es que el hecho de reflexionar, compartir y hablar en voz alta ayuda a “desnormalizar” las violencias y, además, a comprender que somos parte de una estructura mayor, relacionando las experiencias propias con las ajenas. Al incitarles a recordar lo que pasó en el caso de los chicos, que les costaba identificar más las violencias sufridas, en las reflexiones de las chicas aparecen comentarios sobre si también puede ser un tema tabú o incluso dificultad para reconocer los hechos propios:

les costaba, digamos, admitirlo también. Porque nosotras fuimos capaces un poco ... yo creo ... de autocrítica, en el sentido de “vale, yo he hecho esto, me da vergüenza haberlo hecho, lo digo, lo he hecho... pero ya está, o sea, soy consciente y voy a intentar no repetirlo”. Pero ellos es como que ... “bueno sí ... puede ser que haya sido cómplice ... bueno sí ... a ver ... pero que tampoco era con esa intención” ¿sabes? no sé ... (PAMELA, GDA, abril 2021)

En este sentido, a partir de las reflexiones del alumnado escritas tras la intervención (REI2), se puede apreciar que *Deportigualízate* tuvo un impacto positivo a la hora de poner conciencia al respecto, aludiendo a que las actividades les ayudaron a comprender mejor la dimensión de las desigualdades, así como a “desnormalizar” ciertas violencias:

Me he dado cuenta de que existe una desigualdad mucho mayor de la que imaginaba, nunca me había parado a pensar en tantos casos y en tantos micromachismos que vivimos y ejercemos día a día. (GUILLERMO, REI2, diciembre 2020)

Ya creía que existían las desigualdades antes de comenzar estas clases, pero la verdad es que aún son mucho más palpables de lo que creía. (JOSÉ, REI2, diciembre 2020)

Lo teníamos normalizado. En plan, no nos llamaba la atención que eso fuese una desigualdad y cuando tú nos mostraste que realmente sí que era una desigualdad, pues le dimos una vuelta a nuestra cabeza y sí que es verdad que es una desigualdad por muy normalizado que los tuviéramos. (ANA, GDA, abril 2021)

No obstante, es interesante observar cómo, a pesar de toda la toma de conciencia y reflexión que, en general, denota el alumnado, tanto en el grupo de discusión de chicas como, sobre todo, en el grupo de discusión de chicos, al profundizar en lo relacionado con el machismo en la sociedad, hay ciertos discursos minoritarios que tienden a justificar el machismo o las conductas sexistas, aludiendo a la falta de formación, a un tema de la edad, a ser “de pueblo”, etc. Tal y como se puede ejemplificar en este fragmento del grupo de discusión de chicos:

LUIS: (...) no es que esa persona que lo esté diciendo sea un machista, o sí, no es que lo sea, es que igual no tiene esa pequeña formación que yo tuve.

(...)

CARLOS: creo que eso ya es porque hay profesores de otras generaciones que hay que entenderlo porque está casi para jubilarse.

ROQUE: da igual.

CARLOS: es otra mentalidad, puede tener algún comentario que sí que puede estar fuera de ... pero igualmente yo no lo veo tampoco así...

De este fragmento, resaltan dos posturas muy diferenciadas. Por un lado, aquel perfil de persona que muestra tolerancia cero con el machismo; por el otro, aquel que trata de justificar ciertas representaciones machistas. Este último perfil de alumno es especialmente importante, porque es precisamente este tipo de pensamientos el que lleva a la normalización de las violencias. Aun así, y a pesar de que *Deportigualízate* no logra “desnormalizar” por completo todas las violencias, sí que se demuestra que permite ofrecer espacios para repensar el poder e implicación de todos los agentes socializadores y, en especial, del propio contexto físico-deportivo como (re)productor de violencia.

El contexto físico-deportivo (re)productor de violencia.

El alumnado, al reflexionar sobre el entorno concreto de aplicación de la intervención, mostró haber tomado una especial conciencia sobre el papel que tiene el contexto físico-deportivo, en un sentido amplio, en cuanto a la normalización y (re)producción de violencia. En este contexto amplio, los medios de comunicación juegan un importante papel, por ello, una de las tareas propuestas estaba relacionada con dicho agente social.

En este sentido, es importante señalar que un subtema que se generó en las reflexiones post-intervención y que, como ya se ha comentado, no apareció en las reflexiones iniciales, fue precisamente *los medios de comunicación como (re)productores de violencia*. Este aspecto, ya de por sí, arroja resultados interesantes. Al analizar en detalle este subtema, se detecta que la mayoría del alumnado señala a los medios de comunicación como un agente socializador de gran impacto. Además, es capaz de detectar aquello que (re)produce, demostrando así una capacidad de análisis crítico que, previo a la intervención, no se manifestó.

El hecho de que no se manifestara inicialmente, tiene sentido si se tiene en cuenta la siguiente reflexión expresada en el diario de la investigadora el día que se analizaron los periódicos deportivos en el aula:

Las conclusiones a las que han llegado son muy parecidas, y muchos grupos comentan con sorpresa sus hallazgos ... “la realidad duele”, sabemos que está ahí, pero a veces hacemos como si no la viéramos. (DI, 9 diciembre 2020, p. 11)

Tras ese “encuentro con la realidad”, el alumnado expresa en sus reflexiones, sobre todo, que los medios sexualizan e invisibilizan a las mujeres. Asimismo, se hace referencia, aunque en menor medida, a que los medios también invisibilizan a todos los deportistas que practican deportes no hegemónicos, centrándose casi en exclusiva en el fútbol practicado por hombres. Además, parece que la actividad les ha aportado conciencia sobre la problemática, más allá de la que tenían previamente.

Tienen más importancia las noticias relacionadas con la vida personal de un futbolista que de un logro a nivel internacional de cualquier otro deporte y mucho menos sobre deporte femenino. (JULIA, REI2, diciembre 2020)

Era consciente de ello, pero no tanto hasta el momento en el que nos hemos tenido que parar a leer el periódico y ver el lugar que ocupaba la mujer. No es ni una séptima parte de la que ocupa el hombre, además en el momento que aparece es de forma

“oculta” puesto que sale “acompañada de”, o “entrenada por” quitándole gran parte de los méritos. También observamos que el fútbol es el tema principal que abarca todos los periódicos (MARTA, REI2, diciembre 2020)

Tal y como comprobamos en los trabajos en grupo propuestos en las sesiones prácticas, el deporte femenino está muy invisibilizado. Todos los medios están ocupados por una presencia masculina que engloba la prensa escrita, la prensa online, espacios televisivos deportivos tanto en las noticias diarias como en los canales propios deportivos, etc. (GABRIELA, REI2, diciembre 2020).

Respecto a la invisibilización, se llega a calificar de forma directa al deporte como machista. Es importante observar que la persona que hace este comentario es un hombre:

Como hemos visto, el deporte, en general, es machista, premia a los hombres y los realza por ser los mejores en su disciplina y tapa a las mujeres que consiguen los mismos logros. La prensa no se interesa por destacar el deporte femenino, ya que no es lo importante, lo que importa y da dinero es el deporte masculino (GUILLERMO, REI2, diciembre 2020)

En otros casos, se alude a la importancia del lenguaje, así como a la gran influencia de los medios en la sociedad, reivindicando que dicho lenguaje debe cambiar:

Para mí son muy importantes en la sociedad por su gran influencia no apoyan los deportes femeninos, opacándolos con múltiples noticias del deporte masculino y a veces sin tener nada que ver con el deporte. El lenguaje del deporte debe cambiar y hacerse más presente ya que de no ser así constantemente se ignora a las mujeres como personas, como profesionales y a sus éxitos. (MIGUEL, REI2, diciembre 2020)

Volviendo al sentido amplio del contexto físico-deportivo, es interesante remarcar que las reflexiones del alumnado hechas en este sentido previas a la intervención, aludían al deporte como medio de pertenencia masculino y, de forma totalmente anecdótica, alguna persona

también era capaz de señalar elementos propios del currículum oculto como el uso desigual del espacio y los materiales, la jerarquización de los contenidos en educación física, el lenguaje como forma de violencia simbólica y el hecho de que las mujeres son menospreciadas o infravaloradas; tal y como se puede apreciar a continuación:

En el deporte existen desigualdades a la hora de valorar el deporte femenino, por ejemplo, el "fútbol femenino no es fútbol" es el comentario que se escucha por excelencia, ya que se cree que las mujeres no pueden practicar fútbol. En E.F los mínimos para aprobar las pruebas de la asignatura son inferiores para las chicas que para los chicos. (MUJER 7, REI1, septiembre 2020)

El deporte es un medio de pertenencia de los hombres y cualquier mujer que se atreva a practicarlo ya se sale del estereotipo (HOMBRE 10, REI1, septiembre 2020)

Sin embargo, tras la intervención, tanto en las reflexiones como en los grupos de discusión, las alusiones a dichos temas ya no fueron anecdóticas y, además, el alumnado denota una mayor concienciación y reflexión acerca de los comportamientos no solo del profesorado de educación física (o entrenadores y entrenadoras), sino también de los propios estudiantes y deportistas. Estos comportamientos, aluden a situaciones en las que se infravalora la capacidad física de las mujeres; en las que los niños, desde pequeños, no quieren perder su lugar de privilegio (por ejemplo, físico, en situaciones deportivas); o en las que los hombres también son víctima de estas violencias, al tener que preformar siempre de acuerdo a los constructos de la masculinidad hegemónica.

Los mismos profesores transmiten esta cultura en sus maneras de obrar, es el ejemplo de pedirle ayuda a los chicos para recoger cosas más pesadas o de cuando les deja una sesión libre que le dé el balón a los chicos y a las chicas la cuerda para saltar. También hay que destacar, que cuando ponen ejemplos en los que se necesita un poco de fuerza siempre escogen a chicos y dejan de lado a las chicas. (ÁLEX, REI2, diciembre 2020)

Los comentarios hacia ellas son muy despectivos y nuestros entrenadores en muchos casos nos dicen que no juguemos tan agresivo, vayamos con más cuidado... (CRISTIAN, REI2, diciembre 2020)

Como anécdota personal quiero añadir que, durante mi etapa escolar, era una niña a la que se le daba bien el deporte. En las clases de educación física, muchas veces superaba el nivel de los chicos y estos se enfadaban porque no querían aceptar que una chica podía ser mejor que ellos. (GABRIELA, REI2, diciembre 2020)

Hay comentarios de todo tipo, y muchos utilizando palabras como marica mariquita, cuando hacemos muchas pesas y estamos en el gimnasio, si alguien no consigue subir las pesas es un mariquita, por supuesto. Entonces el comentario siempre sale. (JULIA, GDA, abril 2021)

Tal y como se puede apreciar en estos cuatro últimos fragmentos, es remarcable señalar que el alumnado ejemplifica las situaciones en base a experiencias propias. Este aspecto resulta de gran interés puesto que demuestra que, a diferencia de las reflexiones pre-intervención, no ven el tema de la desigualdad como algo ajeno, y no recurren solamente a argumentos latentes en el discurso social, sino que son capaces de conectarla con su propia realidad, sus propias vivencias, y sus propias experiencias, y no solo eso, sino también ponerles conciencia y analizarlas. Es decir, “desnormalizarlas”.

Otro aspecto de gran relevancia en relación a este, es que, previo a la intervención, algunos discursos parecían focalizar el problema en las chicas con frases tipo:

En la educación física las chicas en el tiempo libre se sientan mientras los chicos juegan al fútbol. (HOMBRE 3, REI1, septiembre 2020)

En el caso de la E.F. también se reproducen estos estereotipos lo que hace que ellas se sientan más cohibidas en clase e incluso incómodas a veces, sobre todo en períodos

de pubertad y adolescencia donde se empiezan a notar diferencias físicas visibles entre ambos sexos. (MUJER 1, REI1, septiembre 2020)

En estas reflexiones, al poner el foco en las niñas, hace que parezcan las responsables del problema, las responsables de su falta de interés por la asignatura, las responsables de su pasividad en clase, etc. No obstante, tras *Deportigualízate*, hubo un cambio significativo (quizás gracias a esa toma de conciencia y “desnormalización” de la violencia a la que se hacía referencia anteriormente). Así, el alumnado es capaz de nombrar y focalizar la atención desde una mirada más amplia:

Los chicos no participan con las chicas, no les pasan la bola, etc. (RAÚL, REI2, DICIEMBRE 2020, diciembre 2020)

Las niñas, en ocasiones, son tratadas como si no supiesen hacer nada y se presupone que no podrán realizar con éxito las prácticas propuestas para la sesión. En cambio, con los niños ocurre lo contrario y no se duda de su destreza. (GABRIELA, REI2, diciembre 2020)

Estaban las que sí les gustaba pero que poco a poco se iban desencantando porque se veían desplazadas por el grupo, es decir, chicas que ponían ganas e interés pero que poco a poco los chicos y profesores/as “se encargaban de poner en su sitio” como mujer que es. Parece que de forma inconsciente tendemos a apartar a las mujeres del deporte y si muestra tanto interés será porque es una marimacho. (NICOLÁS, REI2, diciembre 2020)

En este sentido, es interesante señalar que, además de los aspectos ya comentados que aparecieron en las reflexiones, las alumnas, en el grupo de discusión, hicieron referencia a un matiz de gran importancia para las mujeres, y es el hecho de que la vestimenta de las deportistas es una herramienta tanto de control como de opresión de las mujeres, y así lo expresan:

Lo comentó un padre, que su hija acaba de empezar a competir y que su hija iba con mallas normales y las demás niñas iban con la braga y el top ... y decía “es que iban las otras niñas así, con la braguita esa... ay de verdad que no podías ni mirarlas” por que le daba pudor verlas así. Y ... bueno ... de ahí más comentarios negativos de eso ... de enseñar, y de la poca vergüenza, y esas cosas... (JULIA, GDA, abril 2021)

Algunas manifiestan, a través de su propia experiencia como deportistas, la impotencia ante el hecho de que las obliguen a llevar un vestuario incómodo, imponiéndoles el uso de faldas, dándoles ropa demasiado ajustada, exponiendo, además, los conflictos con las tallas “de chicas”; siendo todo ello, un reflejo claro de la existencia de estereotipos de género.

Lo que no entiendo es la distinción muchas veces de vestuario entre chicas y chicos en x deportes. (...) Por ejemplo el club en el que estoy últimamente, el último, cuando me dieron la equipación ya me dieron falda directamente y yo ... bfff, no me gusta, no me gusta competir con falda, ¡es incómoda! Y les dije “¿no me podéis dar un pantalón?” “no, por que las chicas en la liga tienen que competir con falda, luego en tus competiciones individuales si quieres puedes llevar pantalón” entonces es como ... bfff... ¿por que nosotras sí y ellos no? ¿O ellos, si un chico quiere jugar con falda por que no le dan esa oportunidad? ¿O si quieres jugar con pantalón, con pantalón? Y eso no me gusta. Estoy cansadísima de eso. Pero así ... y con la selección española pasaba lo mismo, siempre, y sigue pasando. (PAMELA, GDA, abril 2021)

El tema de tener que pedir XXL de chica, o una M o L de chico. Además, que yo soy muy alta y necesito cosas grandes además de largas ... y nada, es imposible. Yo me cambié de club este año y tuve que pedir específicamente “¿me podéis dar una L de chico?”. Me dieron una L de chica y no me entraba, y luego me dieron la XL de chica. (JULIA, GDA, abril 2021)

Otro aspecto que guarda especial relación con la vestimenta, y que fue señalado tanto por chicos como por chicas como un elemento clave en esta normalización de violencia en el contexto físico-deportivo, es la existencia de estereotipos de género en relación con el cuerpo

y el deporte. Dicha existencia quedó reflejada en la siguiente reflexión plasmada en el diario de la investigadora:

Pasamos a la tarea de adivinar el sexo de la persona deportista. Es curioso, yo realmente esperaba otro tipo de contestaciones. Teniendo en cuenta que es alumnado de 4º de CCAFYD, con un interés concreto en temáticas de igualdad, y que está realizando un curso específico de coeducación, esperaba que al ver las imágenes los comentarios fueran más bien: “solo con esta imagen no puedo saber su sexo” “este brazo está muy musculado, pero podría ser de una mujer” “la natación sincronizada no es una práctica muy masculinizada, pero esta pierna podría ser la de un hombre”, etc. Sin embargo, sus respuestas fueron exactamente iguales a las respuestas que me dio el alumnado de 1º de carrera el año pasado, e incluso más estereotipadas que las del alumnado de 4º de la ESO (que se cuestionaban mucho más todas las imágenes, de hecho, las primeras respuestas a la actividad fueron “seguro que esto es para pillarnos y resulta que al final nada es lo que parece”). En este caso, nadie se planteó que podría ser otra cosa, todo el alumnado afirmaba con rotundidad que los brazos de Teresa Portela eran “anatómicamente imposibles para una mujer” e incluso “genéticamente imposible”. (DI, 2 diciembre 2020, p. 7)

En este sentido, los grupos de discusión demuestran que *Deportigualízate* tuvo un gran impacto en la toma de conciencia sobre la existencia de estereotipos corporales, aspecto manifestado en el siguiente fragmento del grupo de discusión:

ANA: Porque nosotras estamos como acostumbradas a unos cuerpos normativos, y este cuerpo pues como es así que tiene músculo que tiene tal pues es de chico ... una chica no puede tener esas piernas entonces llegar a ver anatómicamente los brazos de aquella piragüista, por favor, ¡me encantó! y todos “no, no, no, es un hombre es un hombre” y en realidad era una mujer. ¿Y porque una mujer no iba a poder tener eso? o sea, ¿en qué momento pudimos pensar que “no, no, imposible que fuera una mujer”? es que qué vergüenza, por favor.

INVESTIGADORA: anatómicamente imposible, fue la frase.

ANA: sí, sí.

JULIA: chicos y chicas dijeron esa frase, no solo chicos.

TODAS: sí, sí

ANA: Qué vergüenza, por favor

INVESTIGADORA: Entonces a ti esa te hizo hacer un clic, ¿no?

ANA: sí, sí

JULIA: fue un momentazo.

PAMELA: sí, la verdad Quedamos retratados y retratadas todas.

ANA: Buah, es que nos quedamos pálidos ... menos mal que había mascarillas por qué las caras debieron de ser

En este fragmento, es interesante observar cómo las alumnas no solamente reflexionan sobre la existencia de estereotipos corporales en relación con los deportes y el género, sino también cómo vivieron ellas este momento de toma conciencia – “un momentazo”. Siendo este “momentazo” un evento recordado con sentimientos de vergüenza, admitiendo que, incluso ellas, tienen visiones limitadas sobre las posibilidades de los cuerpos, especialmente, de los cuerpos de las mujeres.

Al analizar el caso de los chicos, en el grupo de discusión se demuestra que también tuvo un gran impacto en ellos, que quedaron incluso sorprendidos porque chicas que destacaban en clase por sus ideas feministas también tuviesen estereotipos en relación con los cuerpos:

CARLOS: los cuerpos, ¿no? Los cuerpos ... yo sí que es verdad que había alguno que yo estaba convencido de que era una mujer y al final pues es un hombre y te quedas ... y dices ... mira tú ...

LUIS: y en ese, me acuerdo yo de en esa actividad hubo muchas mujeres en clase, chicas, que se dieron cuenta también, bueno, junto a todos los hombres, en alguna foto ... yo no sé si te acuerdas. En alguna foto hubo quien dijo, incluso de las más implicadas en el programa que las había más implicadas unas que otras, que dijeron “¡ostras! Cómo que era chica si tenía ...” creo que era el brazo

IVÁN: anatómicamente imposible, sí, sí

ROQUE: sí, sí, Claudia

LUIS: eso, y la tía estaba implicadísima ... no quería decir el nombre, pero Claudia estaba implicadísima

ROQUE: era la piragüista, sí

LUIS: y yo estoy de acuerdo con ella en muchas cosas, bueno, que hace todo, está implicadísima y flipó... y dijo “¿¡Cómo!?” Pero si “y lo relacionó con los estudios que nos imparten y dijo “¿cómo es posible?” y ¡pum! Y vamos, flipó igual que el resto ... vamos, es que nos equivocamos todos. Pero hubo alguna muy ... pero eso fue lo bonito de la actividad yo creo, que incluso cuando hay formación, está ahí el problema.

Hay dos aspectos importantes de la última intervención. El primero, es que el conocimiento de las asignaturas de la facultad se configura a través de una lente de género que limita las posibilidades para las mujeres. El segundo, es que la socialización dentro del patriarcado es tan poderosa que tiene la capacidad de afectar incluso a las personas más defensoras del feminismo – “está implicadísima y flipó”. Los chicos continúan:

ROQUE: sí. Intentamos justificar lo que vemos con nuestros conocimientos.

LUIS: y quizás no son los correctos

ROQUE: y lo que vemos no se justifica solo con conocimientos

De este fragmento es especialmente remarcable el hecho de que los propios alumnos reflexionan sobre cómo, en casos como estos, las personas intentan justificar sus estereotipos apoyándose en sus conocimientos o cómo los propios conocimientos pueden llevar a justificar estereotipos sociales. En este sentido, es importante remarcar que las personas participantes son profesionales del deporte en el último año de formación, y ni tan solo en este caso se libran de tener estereotipos corporales. A mayores, estos estereotipos se asientan en el conocimiento recibido (por ejemplo, desde la anatomía), lo que agrava todavía más la situación.

No obstante, lo interesante de la dinámica es que no solamente permite desmontar estereotipos, sino que, a su vez, facilita que los estudiantes se cuestionen la naturaleza del conocimiento, entendiendo que quizás no es único y objetivo, sino múltiple y plural – “quizás no son los correctos”. En otras palabras, que es capaz de (de)construir el conocimiento, en base a una mirada más amplia, y más crítica.

Y en este cuestionamiento del conocimiento o, más bien, de su naturaleza, tanto en el grupo de discusión de los chicos, como en el de las chicas, se generó un subtema específico en relación con su realidad: los estudios de CCAFYD. Es interesante señalar que este subtema (*la normalización y (re)producción de la violencia en CCAFYD*), guarda una estrecha relación con las opiniones expresadas por el conjunto de la muestra (tanto grupo control como experimental) en los cuestionarios con respecto a la formación de género recibida en el grado (CGF1.1 y CGF1.2) antes de la intervención.

En este sentido, tanto las chicas como los chicos aludieron a lo mismo de forma contundente y prominente en sus discursos: en los estudios de CCAFYD falta formación en género, el enfoque de género que tienen algunas asignaturas no es suficiente y, a veces, la forma de transmitirlo no es efectiva. Además, por último y más preocupante, también señalaron que cierta parte del profesorado de la facultad tiene conductas sexistas.

Este último punto es de vital importancia puesto que, si bien es cierto que todo el conjunto de la muestra era consciente de la falta de formación en género recibida en la facultad (aspecto señalado en los CGF1.1 y CGF1.2), las reflexiones de la investigadora en su diario demuestran que no todo el alumnado fue capaz de nombrar situaciones de violencia vividas en la facultad la primera vez que se planteó la actividad:

En el grupo número 4, la chica tiene mayor dificultad en identificar situaciones en la facultad; en el grupo 5, dos de los chicos coinciden en que lo más les ha costado es identificar situaciones vividas en primera persona (en cualquier contexto: facultad, etc.) (DI, 25 noviembre 2020, p.5)

Esa actividad, tuvieron que llevarla a casa y finalizarla. En la siguiente sesión, el alumnado tuvo que exponer en voz alta las situaciones y, en ese momento, *sí* que fueron capaces de identificar todas las situaciones. En el diario también destaca esta reflexión al respecto de lo que ocurre en CCAFYD:

Cuando compartimos en voz alta las situaciones de la facultad, se genera mucho silencio en clase. La facultad es un espacio compartido por todas las personas del aula, ninguna de las situaciones debería sorprenderles (porque todos y todas las han vivido), pero creo que nunca se habían parado a analizarlas y mucho menos a verbalizarlas. (DI, 2 diciembre 2020, p. 6)

Así, de nuevo, se detecta el efecto transformador (y afectivo) que tiene el hecho de escuchar otras realidades, compartirlas, y entender las vivencias propias en relación con las de las demás personas. Comprender la importancia de parar, reflexionar, y darse cuenta del sistema machista patriarcal que regula las vidas de todas las personas, incluso en espacios como la facultad.

Después de la intervención, por ejemplo, los alumnos en el grupo de discusión se expresaron de una forma totalmente abierta y reflexiva en relación con las situaciones de violencia vividas en la facultad de CCAFYD, hecho que no había ocurrido en clase, y que demuestra el proceso de concienciación y cambio vivido:

ROQUE: ¿ponemos un ejemplo? Si queremos un ejemplo ...

LUIS: sí sí

ROQUE: *Profesor1*, es decir... no se puede aguantar lo que ese hombre hace en las clases.

ROQUE: es absurdo. A ver, ya como trata en general a los alumnos, pero con las alumnas o sea ... al alumnado, perdonad. Pero con las alumnas es miiil veces peor, o sea ... es ... a ver ... yo, opinión personal, es baboso.

IVÁN: pero hay muchísimos más, ¿eh? En general, por la facultad, hay muchísimos ejemplos.

ROQUE: sí sí, no ...

(...)

ROQUE: bua es que estás en el agua y te dice “mira, las chicas están nadando más que tú”

IVÁN: o sea ... igual es el más destacado, pero tampoco podemos entrar solo en él, que parece que lo estamos poniendo ... y creo que hay muchísimos que van en otra dirección diferente. O sea, parecida a la de él, igual más sutilmente ...

Cuando se intenta analizar lo que quieren decir por “sutilezas”, aparecen nuevos ejemplos de situaciones en la facultad en las que el profesorado discrimina a las mujeres. En el siguiente fragmento del grupo de discusión de chicos, se puede observar cómo los alumnos son capaces de identificar el sexismo latente en ciertas conductas ejercidas por profesores de la universidad. Además, de nuevo, es interesante ver cómo los alumnos demuestran un grado de reflexión que anteriormente no se manifestaba, viendo que el hecho de que un profesor ejerza sexismo benevolente “favoreciendo” a una chica en clase, en realidad, lo que hace, es infravalorarla.

IVÁN: a ver sí ... me da igual. “la chica que meta un gol tiene un 5 en el examen” chica mete un gol le dibuja una jirafa en el examen, 5. “la chica ...” con estas palabras, a ver, realmente, yo ahí currándome ejercicios a dolor y te pone un 5 igual ... que está favoreciendo ... que a ver, son conductas que llevan a “las chicas no van a meter goles, ellos son superiores”, y luego muchísimas más como la comenté en clase ... comentarios en libretas, ...

ROQUE: lo de las libretas a mí me dejó

IVÁN: pues créeme que sí y que lo vimos todos, todos los de mi generación lo vimos.

Esta capacidad crítica es primordial puesto que, como otro alumno señaló en el grupo de discusión, la impresión que este sexismo benevolente causa en los estudiantes y el tipo de discurso al que suele llevar, pone el foco en ellas (como ya se ha visto anteriormente), en lugar de en las personas realmente responsables. En este sentido, un alumno explica que, ante estas situaciones, otros compañeros interpretan que las responsables y beneficiadas son ellas,

puesto que les están facilitando las cosas; en lugar de interpretar que los responsables son los profesores, puesto que están reproduciendo estereotipos y ejerciendo sexismo:

Por ejemplo, critican muchísimo que en la facultad ... eso sí que lo tienen hecho, “aquí, en esta facultad, a las mujeres les regalan la carrera” (IVÁN, GDO, mayo 2021).

Al poner conciencia crítica, el alumnado es capaz de reflexionar acerca de cómo el género es construido socialmente, mediante un elemento clave: la violencia. Esta violencia, normalizada y (re)producida, también, en los entornos próximos del alumnado participante, se torna fundamental en su *propia* construcción de la identidad.

Construcción de la feminidad y la masculinidad.

En los grupos de discusión, el alumnado, y sobre todo las alumnas, reflexionaron profundamente sobre aspectos concretos que afectaron su propia construcción de la feminidad y la masculinidad. En este sentido, las alumnas hacen alusión a que la construcción de su feminidad fue *en torno a mensajes y aprendizajes recibidos*. Este tema, articula dos subtemas alrededor del aprendizaje, el recibido por parte de la sociedad, y el recibido por parte del contexto físico-deportivo. Así, en relación con el primer subtema, destacan los comentarios en torno a las presiones e imposiciones que reciben las mujeres por cumplir con los cánones de belleza, específicamente, aludiendo a la depilación:

Yo escuchaba y escucho, pero antes más comentarios del estilo “mira esa, no va depilada ... no sé qué ...” ¿sabes? Jugando. “jolin, es que vaya pelos, tal...” y es como, ... yo cuando era pequeña tenía la obsesión, no me quería ni duchar ... cuando tenía 12-13 años me daba muchísima vergüenza ducharme, porque era como “ay dios, mi cuerpo... lo van a ver” o tenía que ir impecable, me tenía que depilar las piernas, el bigote, las axilas, antes de cada campeonato porque me iban a ver en la ducha ... me iban a ver jugar con el pantalón corto y ... no vaya a ser que se me escape algo. (PAMELA, GDA, abril 2021)

En esta reflexión, Pamela pone de manifiesto cómo las imposiciones que reciben las mujeres se ven amplificadas en contextos deportivos, pudiéndose extender dicha noción a las clases de educación física, puesto que el cuerpo es sujeto y objeto de práctica, y está bajo escrutinio constante. Pone de manifiesto, además, la incomodidad y la problemática de esta realidad, manifestada en ansiedad – “tenía la *obsesión*, no me quería ni duchar”, ya que “me iban a ver en la ducha”.

Además de esas imposiciones, las alumnas en el grupo de discusión también hacen especial hincapié en que, en su construcción de la feminidad, la jerarquía social de poder, que a su vez se transforma en abuso y violencia por parte de los hombres, juega un papel fundamental. En el siguiente fragmento una alumna comenta una situación de sus prácticas del grado:

ANA: ¡hombre! Es que es una acción muy muy clara. Pero, por ejemplo, uno de los entrenadores del equipo me habla por Instagram toooooo el rato ... pero todo el rato. Y es el que me firma las prácticas.

((risas))

entonces, antes igual hubiera dicho “bua, pues.... muy bien ... le parezco guapa”.

Pero ahora sé que es porque soy yo, y soy la única chica que está ahí en el club.

Lo interesante de este fragmento, por una parte, es que Ana señala darse cuenta, ahora, de prácticas machista que antes le hubieran pasado inadvertidas. Por otra parte, alude a la situación desigual de poder que hay en una situación en la que dependes de otra persona, en este caso, para que te firme las prácticas; aspecto que puede conllevar a un abuso de poder.

Algunas alumnas incluso nombraban la violencia recibida por parte de los hombres (tanto en el contexto de la facultad, como fuera de ella) de forma explícita. Lo interesante de este fragmento es que aluden a aspectos del paralenguaje, lo que refuerza que ciertas violencias son sutiles:

ANA: (...) si tú eres un hombre, intervienes con coherencia, con tu opinión y sin faltar el respeto ni nada ... me parece ideal, pero es que había gente que intervenía que es que decía cada barbaridad ...

JULIA: por el tono y por ...

ANA: El tono y todo ...

PAMELA: un poco agresivo

En otras ocasiones, la jerarquización de poder queda patente al hablar sobre la diferencia de cómo ellas perciben las situaciones cuando son con un hombre que tiene un estatus de poder superior como, por ejemplo, su entrenador. En este caso concreto, además, la alumna se refiere no solo a la violencia recibida por el hecho de ser mujer, sino también por ser lesbiana, aludiendo así a conductas, además de sexistas, homófobas:

yo creo que por que está en una situación de poder, ¿sabes? No sé, sabes ... es mi entrenador, y tampoco quiero crear un conflicto con él. Por qué sé cómo es, como se lo podría tomar ... luego a parte él también sabe de mi condición sexual y también podría atacar por ahí... entonces es como ... bff ¿qué hago?... y luego lo dejo pasar, y después me siento mal conmigo misma por dejarlo pasar, entonces ... no sé qué hacer. (PAMELA, GDA, abril 2021)

En estos tres fragmentos extraídos de los grupos de discusión, aparecen varias ideas clave entre las que no solo destaca esa jerarquía de poder de los hombres (materializada en agresividad, abuso de poder, etc.), sino también la reacción de las mujeres frente a ella. Debido a que este tema tiene una gran relevancia, será analizado en mayor profundidad más adelante. Además, guardan una estrecha relación con lo que expresan los chicos en su grupo de discusión.

Así, mientras que las chicas, gracias a *Deportigualízate*, son capaces de identificar la construcción de su feminidad en base a esa jerarquía (siendo tratadas como inferiores), los chicos reconocen de forma muy relevante que construyeron su masculinidad aprendiendo a infravalorar, controlar y sexualizar a las mujeres, definiendo sus experiencias con una jerga

claramente heterosexual y machista, donde la violencia se materializa en una guerra y competición de poder dónde, incluso, se reconoce la actitud de humillar:

ROQUE: Pero bueno, comentarios si quieres que sea algo explícito o simplemente nombras una persona y lo primero que dice “yo me la follaba”, punto final, así, tal cual, o “yo le daba”, cosas así

LUIS: sí, y más cosas parecidas, más bestias

IVÁN: claro

ROQUE: sí

LUIS: de esa frase me refiero, al final es juntar la ... lo que dije antes. Yo es que como me lío. Es juntar la animalada con las ganas de a ver quién lo hace más gracioso y más animal, el comentario, ¿sabes? y más que machista, más ... no sé ... A ver si me llevo el premio

ROQUE: al final es como una competición, a ver quién es el más bruto

TODOS: claro

ROQUE: A ver quién puede humillar más a una persona solo con palabras.

Volviendo al grupo de discusión de las chicas, como deportistas y estudiantes de una carrera relacionada con el deporte, señalan que el contexto físico-deportivo también es un espacio que cobra un papel fundamental en esa construcción de la feminidad. Así, por ejemplo, las mujeres aprenden a sentirse inferiores física y profesionalmente, aspecto que se puede observar en los siguientes fragmentos del grupo de discusión:

PATRICIA: a mí está pasando (...) Que ... somos 3 chicas y el resto todos chicos, en un equipo de fútbol. Y cuando nos toca un lesionado, ni siquiera los propios chicos que .. jo, son pequeños ... a mí no me preguntan, van a junto de uno de mis compañeros “mira y esto cómo...?” y yo “hombre ... a ver ... por ahora no muerdo”.
(...)

ANA: coger y yo estar haciendo press banca con 50kg y llegar un chico que acaba de empezar y tener que ayudarle y decirle “¿te ayudo?” “¿¡qué me vas a tener que ayudar

tú?!” y yo ... “ui chico, tranquilo, relájate” y va y no puede levantar la barra “no puedo creer que no pueda levantar la barra y tú sí ...” pues ... con qué cara te quedas?

Incluso identifican cómo en su vida han llegado a interiorizar la idea de inferioridad femenina de forma inconsciente, no sólo por los comentarios ajenos, sino por los propios. Aspecto que ahora son capaces de identificar:

ISABEL: yo igual también que si entrenaba con algún chico le decía “venga, que sí yo puedo con esto tú también” como ... comparando.

PAMELA: infravalorándote.

INVESTIGADORA: infravalorándote a ti misma, claro.

ISABEL: sí, pero ... ahora ya digo “cada uno con sus capacidades”.

PAMELA: bueno, (...) yo eso lo decía también, y qué vergüenza. Sobre todo, a mi compañero. Yo jugaba cuando era pequeña a mixtos, durante muchos años jugué con un chico, y siempre que entrenábamos era como “tú tienes que hacer más que yo”. O sea ... “tú, vamos a ver ... si yo no estoy cansada, tú no puedes estarlo” ¿sabes? Cosas así. Que ahora lo pienso y qué vergüenza, pero sí ...

Finalmente, en relación con el grupo de discusión de los chicos, los alumnos reflexionan directamente sobre *la construcción de la masculinidad hegemónica*. En relación con dicha construcción, además de aspectos a los que ya se ha hecho referencia, los chicos expresan que, gracias a la intervención curricular *Deportigualízate*, se dan cuenta que los espacios de hombres son espacios violentos y que la masculinidad hegemónica es como “un clan” en el que la violencia es el elemento articulador, siendo ambos aspectos de especial relevancia en sus discursos.

ROQUE: Además, también tengo que decir que hubo grupos en los que no me atreví a decir nada, y eso solo por el hecho de que es un grupo de hombres en los que se hace constantemente

LUIS: ahí está

ROQUE: y cada vez que intentas intervenir de alguna manera para esto, acabas Vamos, que te dan por todos los lados, así hablando claro. (...) yo no soy capaz de estar constantemente llamando la atención a la gente, y esos grupos pues son un bombardeo de vídeos, de comentarios, de comportamientos en general (...)

En este fragmento, destaca el hecho de que los chicos, en ocasiones, no se atreven a responder a actitudes machistas y violentas; en otras, simplemente exponen no ser capaces “de estar constantemente llamando la atención”, aludiendo al “bombardeo” de violencias que se reproducen en estos grupos. Cabe señalar que entre estos grupos (de WhatsApp) a los que hacen alusión, están los grupos de alumnos de la facultad (grupos de solo chicos) que, en un futuro próximo, serán profesores de Educación Física, entrenadores, o responsables de entidades deportivas:

Sí, estoy en un grupo ... un caso más concreto, todos gente de esta facultad, y que sí, que lamentablemente se producen muchísimos comentarios, mandan sobre ... incluso alguna vez sobre gente de la facultad, que a mí pues personalmente no me gusta, yo lo tengo silenciado, está ahí por si algún día quieren salir de fiesta ... está muy bien, pues salimos, tomamos algo y ya está, pero claro ... es lo que dice Roque, no les voy a decir nada porque se te viene encima, son 20 que te dicen “va si esto no es nada” no le dan la importancia real, no sé si es porque no tiene la formación o si es que realmente les da un poco igual. Yo creo que pasando por la Facultad y así, pues deberían ser conscientes un poco ...si me dices alguien que nunca recibió ningún tipo de formación, pero bueno ahí ya... (IVÁN, GDO, mayo 2021)

Una de las cosas que más llama la atención de la intervención de Iván, es que el alumno expone cómo sus compañeros no solo normalizan las violencias, sino que les restan importancia – “esto no es nada”. A mayores, en sus palabras, se puede apreciar el hecho de que la formación en cuestiones de género que reciben en la facultad no solo no es suficiente, sino que tampoco es efectiva; aspecto que ya ha sido analizado anteriormente.

A continuación, hay un fragmento que resume a la perfección cómo afecta la socialización recibida como hombres en relación con la violencia y cómo esto, a su vez, justifica que, en ocasiones, no actúen, tal y como se comentó anteriormente:

¿Sabes qué pasa? que quizás la propia socialización que tenemos ya como hombres sea muy agresiva o implique violencia, implique dominación, implique sobreponerse a todos, implique no mostrar sentimientos, implique no implicarse con según qué causas, mostrar distancia ante cualquier cosa... quizá esa sensación que tenemos interiorizada de violencia, de agresividad para con otros hombres, directamente, nos lleve a no meternos a lo que dije al principio de la sesión, a no meternos en más problemas, a no agravar el problema. (ROQUE, GDO, mayo 2021)

Estas reflexiones acerca de los espacios de hombres, y de la importancia que tienen las redes sociales, en cierta manera, pueden estar influidas por las dinámicas de *Deportigualízate*, tal y como se puede observar en este fragmento del diario de la investigadora:

Algo que me parece muy interesante es que, al narrar sus vivencias, algunos de los chicos que anteriormente decían haber encontrado dificultades para darse cuenta de situaciones vividas, empiezan a levantar la mano diciendo cosas como “al oír esto, me doy cuenta de que ...”. Incluso se exponen públicamente, como en el caso de Carlos “justo después de la sesión del miércoles, me llegó un vídeo al móvil en el que se decía muchas veces ‘maricón’; yo cogí y lo reenvié a otro grupo. Después, me acordé de ti y de la sesión que habíamos tenido, y pensé ‘justo esto es lo que no debo hacer, estoy haciendo que la rueda siga’”. Comentarios como éste, hacen que este tipo de intervenciones y espacios de reflexión tengan sentido. A raíz del comentario de Carlos, analizamos lo que ocurre en los grupos de WhatsApp. Todos los chicos afirman haber recibido vídeos o fotos de chicas sexualizadas, y tan solo dos chicas dicen que ellas también reciben este tipo de contenido. (DI, 25 noviembre 2020, p. 6)

Lo más remarcable de esta entrada es que Carlos, tras realizar una acción homófoba reenviando un vídeo por WhatsApp, explicó haberse acordado de la sesión, reflexionando

sobre lo dañino de su acción, y dándose cuenta de que al realizar actos así está favoreciendo la (re)producción del sexismo – “estoy haciendo que la rueda siga”. Además, en este fragmento puede verse el “afecto” de esta intervención, tanto en la investigadora, como en el alumno en cuestión, y resto de las personas en clase.

Además, estos discursos profundos acerca de la construcción de la masculinidad y la femineidad que se expresa en los grupos de discusión tras la intervención, guardan una estrecha relación con algunas reflexiones que el alumnado fue haciendo a lo largo del proceso mini-etnográfico. Así, por ejemplo, se puede ver cómo esa toma de conciencia está reflejada en la siguiente reflexión del diario de la investigadora:

Le pido a Carlos que se siente conmigo encima de la mesa. Yo imito su postura (piernas ligeramente abiertas, espalda encorvada hacia adelante y manos cruzadas entre las piernas, aunque con cierto pudor, ya que llevaba [de forma premeditada] una minifalda). Noto risas. ¿Qué tal? ¿Os transmitimos la misma imagen? La respuesta es rotunda: no. A partir de aquí, se genera un debate sobre cómo la postura se percibe/juzga diferente en función del sexo de la persona. (DI, 25 noviembre 2020, p. 4)

Esa misma actividad, sirvió para debatir cuestiones relacionadas con el poder y el capital social, generando pretextos críticos para desvelar cuestiones como la masculinidad exclusiva³³; además de otras en relación, por ejemplo, con herramientas de control sobre las mujeres. Para ello, pensando en esa actividad, tal y como se refleja en el fragmento anterior, la investigadora decidió ponerse una minifalda para ese día, con el objetivo de promover el debate acerca de la influencia de la vestimenta (en ocasiones obligada) en nuestras

³³ El término de masculinidad exclusiva hace referencia a aquel tipo de hombres que, debido a que tienen suficiente capital privilegiado (físico, social, atlético, etc.), pueden actuar dentro de unos límites de la masculinidad más fluidos (Campbell et al., 2016). En el caso concreto de la situación narrada en el aula, se discutió por qué Pep Guardiola puede sentarse con las piernas cruzadas o ser muy expresivo corporalmente, sin que su masculinidad “peligre”.

subjetividades y construcción de identidades, analizando, por ejemplo, las repercusiones de ciertos uniformes escolares en la práctica física de las niñas.

También se puede ver cómo el cuaderno de trabajo individual (CTI) se convirtió en una herramienta íntima de reflexión. Así, por ejemplo, al pedir que se definieran con seis cualidades, algunos chicos expresan cómo el hecho de mostrar características socialmente aceptadas como femeninas, les ha causado problemas como sufrimiento personal o el hecho de sufrir humillaciones:

Personalmente, he sufrido mucho por presentar “aspectos femeninos” en mi adolescencia, sobre todo. (NICOLÁS, CTI, diciembre 2020)

Esto me ha conllevado problemas en las relaciones de forma habitual, pues chocan frontalmente los aspectos “femeninos” como la fragilidad con otros como la competitividad, en un cóctel que suele provocar emociones fuertes y encontradas, además de burlas de otras personas (hombres) que cumplen con sus roles siendo valientes o fuertes. (ROQUE, CTI, diciembre 2020)

Otras reflexiones realizadas ante la misma actividad, por ejemplo, llevan al alumnado a cuestionarse cómo y por qué poseen ciertas características, considerando que la socialización vivida por su deporte o su entorno más próximo (escuela y familia) han jugado un papel importante:

En mi caso, me he dado cuenta de que ha influido el deporte que he practicado y que esté considerado “femenino” me ha llevado a desarrollar estas cualidades. (PATRICIA, CTI, diciembre 2020)

Es por la educación que he recibido en casa, en la escuela, por ejemplo, nunca me han dejado ser desobediente ni irresponsable. Me han introducido los valores refinados de una señorita. (LUCÍA, CTI, diciembre 2020)

Así pues, los resultados demuestran que la intervención tuvo un impacto positivo en el alumnado, permitiéndole tomar conciencia sobre la socialización de género recibida, identificar situaciones de violencia y reflexionar sobre el poder de los agentes de socialización, así como analizar el poder del contexto físico-deportivo en la (re)creación del machismo; siendo, todos ellos, objetivos propios de *Deportigualízate*. Además, estos resultados concuerdan con el aumento estadísticamente significativo de la puntuación obtenida por el alumnado tras la intervención con respecto al factor sociocultural, aquel relacionado con cómo se construye el género (véase Tabla 31). Esta toma de conciencia e identificación, permitió al alumnado acercarse nuevos marcos de referencia para analizar la problemática que conllevan las desigualdades.

La problemática de las desigualdades

El segundo eje temático de *Deportigualízate* se corresponde con *la problemática de las desigualdades*, siendo éste una idea central en el análisis realizado. Las desigualdades conllevan una serie de problemáticas tanto a nivel general y social, como a nivel individual. En este sentido, debido al ámbito de aplicación de la intervención y, probablemente, al interés del alumnado, se detectan problemas concretos derivados del deporte como constructo machista. Asimismo, el estudiantado, al reflexionar sobre dichas problemáticas a un nivel personal e individual, explica cómo el hecho de enfrentarse a las actitudes machistas también viene determinado por la socialización recibida, suponiendo en sí mismo un problema que limita la libertad de las personas. Así, mientras que las chicas explican que, de forma general, responden desde la anulación; los chicos profundizan en las limitaciones que supone la masculinidad hegemónica.

Problemas derivados del deporte como constructo machista.

En las reflexiones previas a participar en *Deportigualízate*, a diferencia de en las reflexiones tras la intervención, esta idea sobre los *problemas derivados del deporte como constructo machista*, es totalmente anecdótica. Este aspecto pone de manifiesto que, a partir de *Deportigualízate*, el alumnado es capaz de detectar, analizar y nombrar mejor qué problemas suponen las desigualdades de género en el deporte.

En este sentido, antes de la intervención, tan solo una alumna hace referencia a una de las barreras a las que tienen que enfrentarse las mujeres como consecuencia de dicha desigualdad, señalando que:

En el deporte federado competitivo la principal desigualdad son los salarios. (MUJER 3, REI1, septiembre 2020)

Sin embargo, los datos generados en las reflexiones post-intervención se articulan en torno a dos subtemas. Por un lado, las *barreras para la práctica deportiva de las mujeres*; por otro, las *consecuencias de un contexto físico-deportivo sexista*. De esta manera, se puede observar cómo la intervención permite que el alumnado no solo reflexione sobre la situación, sino también que sea capaz de analizar las implicaciones de dicho constructo.

En este sentido, al analizar las barreras que el alumnado nombra en relación a la práctica deportiva de las mujeres, hace referencia a la falta de oportunidades y/o opciones que tienen las mujeres:

Hemos tenido casos comentados en clases que chicas que querían practicar deportes en sus lugares de residencia y no podían practicarlos porque no se contaba con un equipo femenino en ese club, primera de muchas limitaciones. (CRISTIAN, REI2, diciembre 2020)

Las oportunidades que tienen las mujeres de practicar deporte son mucho más reducidas que las de los hombres. (CLAUDIA, REI2, diciembre 2020)

Además, dentro de estas barreras a las que se enfrentan las mujeres, el alumnado también destaca de forma prominente que las deportistas reciben recursos más limitados que los hombres (tanto a nivel de patrocinios como a nivel de instalaciones o material), a lo que se le añaden peores condiciones contractuales o menor remuneración ante un mismo trabajo:

A mayores de la diferencia de los propios sueldos de los deportistas, otros temas relacionados como ayudas, subvenciones, dinero de patrocinios... se posiciona siempre de cara al deporte masculino, marginando así al femenino. (...) si no ofrecemos facilidades como pueden ser las instalaciones, los horarios, el material..., seguiremos promoviendo la desigualdad de género en el deporte, normalizando una conducta como puede ser el ejemplo de permitir el uso de una instalación municipal como un campo de fútbol para un equipo masculino, y ya si queda un hueco, tratar de dejar el campo para el equipo femenino y así “promover el deporte femenino”. (ANDRÉS, REI2, diciembre 2020)

Las desigualdades son inmensas, y buscando por internet encontré que solo el salario de un jugador del PSG (Neymar) era el salario que cobraban entre 1278 jugadoras de fútbol profesional. (CRISTIAN, REI2, diciembre 2020)

También contribuyen la falta de patrocinios y campañas publicitarias a la creciente brecha de la desigualdad de género en los deportes. Aunque varias marcas y compañías contratan atletas para promocionar sus productos, pocas marcas contratan atletas femeninas en sus campañas. La mayoría de las compañías dan preferencia a las estrellas del deporte masculino. (MIGUEL, REI2, diciembre 2020)

Finalmente, dentro de este análisis acerca de las barreras que la sociedad impone a las deportistas, el alumnado remarca la falta de reconocimiento a la que se enfrentan, siendo éste uno de los elementos que más condiciona (y retroalimenta) a los anteriores:

Una mujer deportista de alto nivel que no se visibiliza en los medios no es conocida, por lo tanto, no se le reconocen los méritos, sus recompensas económicas no son suficientes. (JULIA, REI2, diciembre 2020)

La temporada pasada, se suspendieron los partidos de liga de fútbol (tanto masculina como femenina). Desde un principio, la liga femenina se dio por finalizada y le dieron el título al primer clasificado. En cambio, en la masculina, se reanudaron los partidos

sin público, y terminaron acabando la liga. Este fue un hecho que me hizo pensar sobre el estatus y la repercusión económica y social de cada una de las ligas, y que me hizo llegar a la conclusión de que las competiciones masculinas, siguen estando por encima de las femeninas. (ISABEL, REI2, diciembre 2020)

Toda esta conjunción de barreras derivadas de nuestra sociedad patriarcal, resultan en un análisis más profundo por parte del alumnado, estableciéndose un segundo subtema: *las consecuencias de un contexto físico-deportivo sexista*. En este sentido, el estudiantado destaca como consecuencia clara, directa, y de forma generalizada en la mayoría de las reflexiones, el hecho de que las niñas y chicas pierdan interés o motivación hacia la práctica físico-deportiva, aspecto íntimamente relacionado con su peor autoestima o autoconcepto corporal y la falta de referentes femeninos (hecho que ya aparecía anteriormente, por ejemplo, al analizar los discursos de las chicas en el grupo de discusión):

Las chicas, sobre todo en la adolescencia, con los cambios físicos y hormonales, les da más vergüenza moverse, correr y exponerse delante de los demás por el hecho de ser juzgadas. Si a esto le añades el hecho de que se sienten menos hábiles que los chicos, te encuentras con comentarios del tipo “es que a las chicas no les gusta la Educación Física”. Y no es que no les guste, es que se sienten fuera de lugar y no se sienten a gusto porque piensan que ese espacio no les pertenece. (PAMELA, REI2, diciembre 2020)

En este sentido, se señala la coeducación como un elemento importante para contrarrestar esa falta de confianza de las chicas:

Es importante la coeducación, para que ya estas niñas no crezcan con unos estereotipos marcados, con falta de confianza, con desigualdades, sino que vean el deporte como lo ven sus compañeros, un mundo accesible, una experiencia positiva y que quien quiera tenga metas y objetivos exigentes. (LUCÍA, REI2, diciembre 2020)

Incluso, se alude directamente a una actividad realizada en *Deportigualízate* con prensa que permitió tomar conciencia acerca de la invisibilización de las deportistas y las consecuencias que conlleva para las chicas:

Después de la revisión de periódicos realizada en clase, vemos como el 95% de las noticias son de hombres, quitando así visualización al deporte femenino. Esto conlleva a que muchas chicas no tengan referentes en los deportes y esto complica su interés y participación en el deporte. (IVÁN, REI2, diciembre 2020)

A este respecto, gran parte del alumnado también señala como una consecuencia negativa del contexto físico-deportivo sexista, el hecho de que la práctica deportiva y las experiencias motrices de los niños y niñas estén limitadas y estereotipadas:

Básicamente las niñas practican menos deporte y, si lo hacen, se reservan para deportes artísticos como la gimnasia rítmica, el baile o la natación sincronizada. Por otro lado, los niños, aunque estén incitados a hacer deporte, prácticamente solo se les empuja a practicar el fútbol o aquellos que son considerados “deporte masculino” como pueden ser el baloncesto, balonmano, atletismo, natación, halterofilia... En definitiva, estamos limitando sus oportunidades. (JULIA, REI2, diciembre 2020)

A los niños les tiene que gustar el fútbol, el baloncesto, el rugby... deportes considerados tradicionalmente “masculinos”; mientras que las niñas tienen que hacer gimnasia artística, natación sincronizada, ballet, etc., disciplinas consideradas tradicionalmente “femeninas”. (PAMELA, REI2, diciembre 2020)

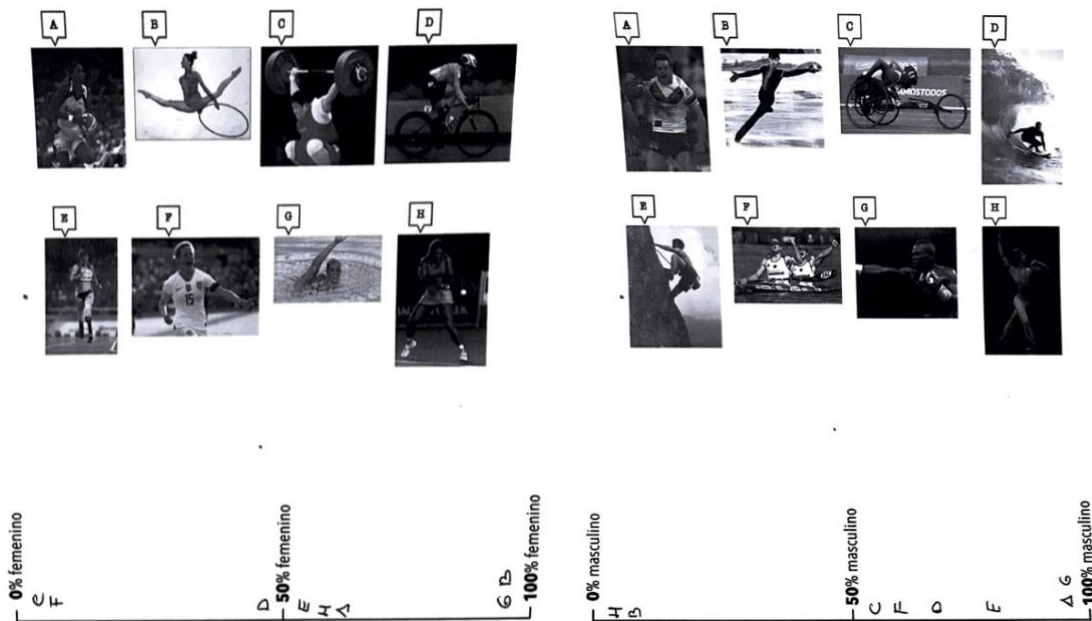
Se normaliza la existencia de deportes etiquetados como masculinos o femeninos, haciéndole ver así al alumno que en función de si eres chico o chica, tienes un abanico u otro de deportes a los que te puedes apuntar. (ANDRÉS, REI2, diciembre 2020)

En relación con esta reflexión acerca de la normalización de las prácticas deportivas en función del sexo/género de las personas, es interesante señalar que uno de los primeros

ejercicios que tuvieron que realizar fue la actividad de *photo-elicitation* presentada en el cuaderno de trabajo individual. En ella, algo más de la mitad del alumnado (el 53,85%, concretamente), ordenó los cuerpos de las personas deportistas presentadas de una forma totalmente estereotipada en la escala de feminidad/masculinidad. Si bien es cierto que no hay dos respuestas iguales, la Figura 23 ejemplifica el tipo de clasificaciones realizadas por este grupo de alumnado:

Figura 23.

Ejemplo real de la realización de la actividad de photo-elicitation del cuaderno en el Estudio de Caso 2.



Conforme fue avanzando la intervención, las tareas de aula, los debates, etc. los discursos y la concienciación fueron evolucionando, resultando en las reflexiones anteriormente expuestas o, por ejemplo, pudiendo observar otras como ésta en el cuaderno de trabajo individual:

El concepto género da lugar a identificar actividades y cualidades que vinculamos directamente al sexo. (RAÚL, CTI, diciembre 2020)

Finalmente, como resultado claro de la realidad machista en la que se contextualiza el deporte, el alumnado destaca un hecho importante, de gran relevancia y con posibles consecuencias negativas en toda esta interconexión de factores: la *masculinización en el grado de CCAFYD*, siendo una reflexión compartida por algunos estudiantes. Tal y como se muestra en el siguiente fragmento, dicha afirmación viene, además, avalada por evidencias científicas:

El más claro ejemplo es nuestra carrera donde hay un elevado porcentaje de chicos y muy pocas chicas como vemos en la siguiente foto extraída de un artículo en el que se trata la masculinización del deporte (...) Cada vez hay menos mujeres en nuestro grado siendo esto un producto de la influencia de la sociedad como vimos en alguna declaración de nuestras compañeras de clase las cuales afirmaban que cuando decidieron entrar en la carrera hubo gente que les decía que no lo hicieran que era una carrera para chicos y ellas no serían capaces de sacarla. (ÁLEX, REI2, diciembre 2020)

Estos problemas derivados del deporte como constructo machista, a su vez influenciado por la propia normalización y (re)producción de violencias en la sociedad heteropatriarcal, influye a nivel personal. En este sentido, incluso la manera de hacer frente a dichas desigualdades viene condicionada por cómo se ha construido la identidad de las personas. No obstante, gracias a intervenciones como *Deportigualízate*, el alumnado es capaz de revertir esas consecuencias, actuando desde el empoderamiento.

Actitudes frente a situaciones machistas y limitaciones de la masculinidad hegemónica.

Al analizar los grupos de discusión con respecto a la idea central de *la problemática de las desigualdades de género*, es interesante señalar que no destacan esas barreras o consecuencias lejanas como en las reflexiones, sino que cobra importancia su propia realidad, vivencia y experiencia con respecto a dichas problemáticas. Así, tal y como se muestra en la Figura 24, mientras que en el caso de las chicas se identifica el tema de las *actitudes frente a*

situaciones machistas, en el caso de los chicos se identifica el tema *limitaciones de la masculinidad hegemónica*.

Así, a simple vista, se puede elucidar que para ellas el mayor problema es enfrentarse al machismo; mientras que, para ellos, la mayor problemática es salirse del encorsetamiento que supone la masculinidad hegemónica.

Figura 24.

Mapa temático reflexivo de los grupos de discusión del Estudio de Caso 2 alrededor de la idea: la problemática de las desigualdades.



En primer lugar, cabe señalar que la manera de enfrentarse al machismo es un aspecto que emerge tanto en chicos como en chicas, aunque con matices bien distintos (y, por ello, en el análisis del grupo de discusión de chicas se identifica como tema, mientras que, en el análisis del grupo de discusión de chicos, como subtema).

De esta manera, ambos grupos señalan, de forma prominente, que suelen hacer frente desde una posición pasiva o de anulación (callando, marchando, etc.) por miedo o por evitar problemas mayores. Así, en ciertos casos, reflejan el miedo como el motivo principal de no actuar:

Yo en el gimnasio, por ejemplo, pues no me voy a poner a decirle a alguien “oye mira, lo que estás haciendo está mal” por el hecho de no generar un problema mayor... no porque no esté mal lo que dice ni porque no merezca que le digan “oye mira, la próxima vez no puedes actuar de esta forma”, sino que evitas un problema mayor, simplemente eso, no sabes cómo va a reaccionar la otra persona, la educación que tiene, si es más temperamental, si no ... es más miedo incluso que desgana. (ROQUE, GDO, mayo 2021)

A lo mejor vemos una imagen de acoso o de violencia en la calle y no nos metemos obviamente por miedo, estoy seguro de que pasábamos ... de hecho el machismo, mucha culpabilidad yo creo que es el miedo. (LUIS, GDO, mayo 2021)

En otros, aparece la evitación, unas veces por cansancio, ya que en ocasiones anteriores sí han actuado y otras por no enfrentarse:

Tuve una época de no comentar nada por qué digo “paso de que siga habiendo discusiones por siempre salir yo” que, en realidad, es por decirlo ellos, es por decir yo que me parece mal. (JULIA, GDA, abril 2021)

A veces me voy del entrenamiento, que no me tengo que ir, pero es que ... sino ... (ANA, GDA, abril 2021)

En otras ocasiones, más que el miedo (manifestado tanto por chicas como por chicos, ante perfiles de hombres machistas), la propia normalización de la(s) violencia(s), unido a la socialización masculina, es la responsable de que los chicos callen o no actúen frente al machismo. Este aspecto queda patente en el diario, donde se narra cómo un chico, ante una situación clara de acoso sexual contra una mujer, explica que no sabía si actuar o no, debido a que él interpretó que ella estaba disfrutando de dicho acoso:

Sale un ejemplo vivido por Juan, dice que le pasó la semana pasada y que quería exponerlo en clase. Estando en el gimnasio, hay una chica sola en un lado haciendo sus ejercicios; hay dos chicos que, en lugar de ir a por el desinfectante a su zona, se acercan a la de la chica, y le dicen cosas. Ella sonríe. Juan nos comenta que así estaba siendo cómplice de una situación de sexismo, pero ¿quién es él para meterse? “la chica lo estaba gozando”. Estas palabras caen como un jarro de agua fría y en seguida generan revuelo en clase. (DI, 2 diciembre 2020, p. 7)

Ante este caso, todas las alumnas reaccionaron entendiendo que la chica probablemente no estuviese cómoda con la situación, sino que el hecho de enfrentarse al machismo desde la anulación (en este caso, callando, sonriendo, etc.) se justifica principalmente por un miedo real y constante (distinto al miedo expresado por los chicos), tal y como queda señalado en el siguiente fragmento del diario de la investigadora, que aparece a continuación del anterior:

Claudia nos cuenta que a ella le ha pasado muchas veces, y que solo contesta cuando está de fiesta. Yo aprovecho para hacer un inciso “a mí me sucede igual, si salgo a correr y me miran o me dicen cosas, o si estoy en el gimnasio, no digo nada; si estoy de fiesta, no me suelo callar”. (DI, 2 diciembre 2020, p. 7)

En este fragmento, la investigadora se muestra vulnerable y expuesta ante el grupo clase, como una forma de crear una red de comunicación segura y cómoda. Cuando la investigadora les interpela por el motivo por el cual en unas situaciones se callan y en otras no, aparecen diferentes opiniones. Así, mientras los chicos interpretan la “valentía” de actuar en un

contexto de fiesta debido al efecto inhibitorio del alcohol, las chicas expresan que se debe, simplemente, a no estar sola, sentirse acompañada y, por ende, protegida:

Cristian dice “por el alcohol, te atreves a decir más cosas”. Las chicas dicen que no con la cabeza “pues porque hay más gente alrededor, y están mis amigas, no estoy sola” comenta ANA. (DI, 2 diciembre 2020, p. 7)

Además de este miedo a hombres que responden al perfil de la masculinidad hegemónica, tal y como ya se ha expuesto anteriormente, el hecho de no enfrentarse a otros también sucede cuando existe una relación jerárquica de poder (entrenador, profesor, etc.). Este hecho queda patente en otra de las reflexiones de la investigadora principal en su diario, hechas el día que se analizaron situaciones de violencia vivida y ejercida:

De nuevo, el rol de cómplice sale a la luz. En la universidad hay una jerarquía de poder muy importante entre el profesorado y el alumnado, poder que se transforma en silencio por parte de las personas que sufren o ven violencia. Al respecto de esto, creo que existe mucho desconocimiento por parte del alumnado de cómo proceder para poder denunciar este tipo de comportamientos o conductas por parte de profesores (o cualquier otra irregularidad en general). ¿Cómo van a actuar si no saben cómo o si se piensan que el profesor en cuestión puede hacerles la “vida imposible?”. Analizando todas las situaciones, llegamos a la conclusión de que tanto hombres como mujeres sufrimos machismo, y de que cuesta mucho enfrentarnos a él. Como siempre, yo soy la primera en exponerme con mis vivencias personales. (DI, 2 diciembre 2020, p. 6)

De este fragmento pueden extraerse dos aspectos importantes. Primero, que muchas veces se carece de herramientas para saber enfrentarse a situaciones sexistas, así como desconocimiento, por ejemplo, de protocolos institucionales. Segundo, que la actividad permitió no solamente sacar a la luz el papel de cómplice, sino que también dio pie a que se visibilizara que el sexismo afecta a todas las personas.

Además de dicho sentimiento de inferioridad aprendido por la relación jerárquica del género, algunas de las alumnas señalan que en muchas ocasiones *habían* (en pasado) dudado de sí mismas, de si esa situación realmente era machista, de si eso que estaba ocurriendo tenía importancia, o similares, tal y como se demuestra a continuación:

Igual antes sí que me callaba y decía “bua ... igual es que soy yo que pienso así y es cosa mía, ¿sabes?” (ISABEL, GDA, abril 2021)

Son cosas que dices “bua, igual es paranoia mía” pero yo qué sé. (PAMELA, GDA, abril 2021)

Este sentimiento de duda es, ciertamente, un elemento estrechamente relacionado con la construcción de su feminidad. El hecho de que hablen de estas dudas en pasado, es algo remarcable puesto que pone de manifiesto que las actividades realizadas en clase, analizando y hablando abierta y claramente del sexismo cotidiano, encubierto y, en ocasiones, benevolente, marca un punto de inflexión y las empodera.

Además de la duda, es interesante señalar que en las respuestas de las chicas aparece otro sentimiento compartido por todas: la culpa o el malestar por no saber reaccionar, por no saber contestar, o por responder desde la inacción. En este sentido, se puede encontrar un símil directo con lo que ocurre en casos de violencia de género, donde la propia víctima es quien siente que está haciendo algo mal. Esta culpabilidad o malestar se refleja a la perfección en el siguiente fragmento:

Lo dejo pasar, y después me siento mal conmigo misma por dejarlo pasar, entonces ... no sé qué hacer. (PAMELA, GDA, abril 2021)

El hecho de “dejarlo pasar” y, posteriormente, sentirse mal con una misma, salió también en clase. La investigadora principal se expresa de la siguiente manera en su diario, con respecto a ello:

(...) si estás en situación de peligro o no te sientes lo suficientemente empoderada, no respondes; pero insisto en la idea de no flagelarnos (sobre todo las chicas) cuando no sabemos cómo actuar. (DI, 2 diciembre 2020, p. 7)

De esta manera, se muestra cómo, a través de la práctica en el aula, se intentó “desnormalizar” el machismo, hablar de los roles antes situaciones de violencia, pero, al mismo tiempo, no añadir todavía más responsabilidad a las mujeres.

Es muy interesante señalar que, en el caso de los chicos, este sentimiento de culpa o malestar no aparece nunca, sino que, ante su inacción frente a situaciones machistas, todos ellos tratan de justificarse con frases tipo:

No está bien, pero no me salía tampoco, pero sí de darme cuenta y decir joder esto está mal (...) no te sientes culpable, pero al final eres cómplice. (LUIS, GDO, mayo 2021)

En este fragmento, el alumno señala explícitamente que “no te sientes culpable”, reconociendo, no obstante, que, al no actuar, se convierte en cómplice. En otras ocasiones, tanto chicas como, especialmente, chicos, señalan que sí son capaces de hacer frente a otros hombres desde la acción, pero en entornos de confianza, con personas cercanas como pueden ser amigos o familiares:

CARLOS: sobre todo fuera de tu ámbito más cercano, quizás

ROQUE: claro

CARLOS: ya cuando se va un poco la confianza ...

ROQUE: claro, ya no hablo en confianza. Por qué en confianza es muy muy fácil corregir a la gente, porque sabes cómo va a reaccionar la persona, cómo no ...

LUIS: ahí está (...) y a veces lo digo ... pero en un grupo de amigos más cerrado, y amigos hombre (...) Yo en el mío no tengo miedo cuando ... porque yo lo tengo dicho, simplemente a mí no me va a crear un problema ¿sabes? (...) si yo digo “¡hey! esto está mal, un comentario machista”, si digo “esto está mal” nadie me va a decir

“venga, fuera o ya no eres parte” ... joder, a mí eso no me da miedo, ya somos adultos todos y saben que el problema está ...

Pese a todo esto, muchas de las alumnas participantes en el grupo de discusión, señalan que, gracias a *Deportigualízate*, se sienten empoderadas y más seguras, hecho que les ayuda a enfrentarse al machismo desde la acción, respondiendo a él de forma directa:

PATRICIA: a mí me pasó como a Isabel, y también con lo del proyecto también hablé con mi padre y también le había dicho lo de los patios que “jo, que siempre jugaban al fútbol... que seguro que vuelve a estar igual que siempre, los niños ahí tal ...”

CARMEN: yo en el ámbito familiar, he de añadir que ... a ver ... mi padre suele tener comentarios tipo “qué mariconada” y bueno, con eso, pues ... (...) a partir de eso [*Deportigualízate*] sí que empiezo a decir más (...) “no digas eso ... utiliza otra palabra, pero esa no”.

ISABEL: yo por ejemplo sí que lo noté en mi grupo de amigos y amigas, porque yo sí ... a mí sí que me cuesta hablar, y sí que me da vergüenza (...) pero después de la intervención sí que dije “vale, a ver, no es cosa mía”. Entonces yo qué sé, a veces sí que hablo con alguna y le digo “¿pero no ves que esto es así y que pasa y que es la realidad?” y me dicen “no, no, no es así ... no sé qué” y con los chicos también. Entonces a mí sí que me ayudó a hablar un poco más.

En este fragmento, es especialmente remarcable ver la evolución de Isabel que, según ella misma declara, es gracias a la intervención. En este caso, ella señala que a veces no actuaba por vergüenza, que podría traducirse en sentimiento de inferioridad; no obstante, tras todo lo trabajado en el aula, señala haber sentido legitimada su voz, sus experiencias, sus pensamientos, porque se dio cuenta de que no es “cosa suya”, sino “cosa de todas”. Así, el hecho de participar en *Deportigualízate*, de escuchar otras voces y sentir una red de sororidad y apoyo, hizo que se reafirmara, la empoderó – “me ayudó a hablar”.

En otros casos, algunas alumnas también señalan que, desde el empoderamiento, utilizan sus redes sociales como forma de desafiar los discursos machistas:

Yo antes ya lo hacía poquito, y puede que ahora un poco más ... pero sigo haciéndolo poquito, y otras compañeras que hoy no han podido venir pues sí que lo hacen más, o yo me he dado cuenta de que sí lo hacen más. (JULIA, GDA, abril 2021)

Finalmente, dentro del caso concreto de los chicos, cabe señalar que se identifica un subtema de gran relevancia en su discurso: las *resistencias para nuevos modelos de masculinidad*. Así, mientras las chicas se muestran cada vez más empoderadas, algunos alumnos señalan falta de empoderamiento y desprecio por parte de sus iguales hacia otros modelos de masculinidad más inclusivos y democráticos:

LUIS: Estas animaladas yo las oigo en mi grupo de amigos (...) Si estamos hombres solos, de vez en cuando se oyen más ... y yo últimamente sí que lo digo más, pero al final siempre es “venga, LUIS venga no empecemos”.

Además, algunos de ellos señalan que no tienen espacios donde puedan expresarse de otras formas (distintas a las violentas, en las que sexualizan a las mujeres, etc.), lugares donde hablar de sentimientos o emociones, y, sin embargo, los echan en falta, añoran encontrarlos:

LUIS: buuuu, yo tengo espacios individuales, con algún amigo, con varios incluso, con alguno de estos del grupo que después son buenos niños, pero... pero de tú a tú; bueno, un grupo no, único por este, por el que hablamos a veces.

IVÁN: yo individual y en grupo. Yo en mi grupo de amigos puedo hablar. De amigos, amigos, de toda la vida, sí

ROQUE: yo un espacio masculino, en el que pueda expresarme abiertamente, sin ningún tipo de miedo, vamos a decirlo ... miedo, aunque no sea miedo, sea más vergüenza, creo que no

CARLOS: yo sin duda que sí, sí que tengo. Tanto con amigos como con amigas

LUIS: bueno, entonces vosotros dos, es para entenderlo yo. Que a lo mejor no la entendí. Vosotros dos, en ese grupo de amigos dónde habláis todo ¿no? ¿de cualquier cosa? vale sentimientos, de cualquier sentimiento que tengáis por dentro, ...

CARLOS: sí, sí, sí, por supuesto

LUIS: ¡ostia, pues qué guay! ¡Ojalá! ¿no te fastidia?

ROQUE: eso, ojalá

ÓSCAR: para mí es curioso, o sea ... yo creo que no lo suele haber, individuales en muchos casos

Este aspecto en relación con la cohibición de la emocionalidad en el ámbito masculino, también es señalado en esta reflexión expuesta en el cuaderno de trabajo por parte de un alumno:

No permiten que las personas expresen lo que piensan ni sus emociones. Por ejemplo, es dañino para las personas masculinas que no deberían llorar o expresar emociones sensibles. (MIGUEL, CTI, diciembre 2020)

Tras el análisis de este apartado, los resultados demuestran que *Deportigualízate* sirvió para desvelar ciertas cuestiones ocultas, para poner conciencia sobre las problemáticas en torno al género que implican el hecho de vivir y educarse en esta sociedad heteropatriarcal y, además, empoderar a las chicas. No obstante, el alumnado también deja patente que siguen existiendo limitaciones a la hora de interaccionar desde el respeto, la no violencia, la inclusión y de forma democrática.

Estas limitaciones, en numerosas ocasiones materializadas en respuestas de anulación o inacción frente a situaciones machistas, podrían tener relación con los resultados cuantitativos obtenidos a partir de la escala (SDG/t). Tal y como se muestra en la Tabla 31 (expuesta anteriormente), *Deportigualízate* no tuvo un efecto positivo en el factor relacional (aquel relacionado con la dimensión de la interacción y la relación con las demás personas, desde la equidad), aspecto confirmado por las vivencias narradas por las propias alumnas y alumnos protagonistas del estudio.

Finalmente, los resultados obtenidos también sacan a la luz algo que es de vital importancia si realmente se pretende avanzar hacia una sociedad democrática e igualitaria: trabajar las

nuevas masculinidades y dotar a los chicos de espacios en los que sentirse libres, con la finalidad de empoderarlos a favor de modelos masculinos más inclusivos. No obstante, participar en intervenciones curriculares como *Deportigualízate*, puede ayudar a plantar pequeñas semillas a favor de la transformación, y dar herramientas al alumnado para que pueda ser agente de cambio.

El alumnado como agente de cambio

Finalmente, se encuentra la tercera idea central del análisis temático realizado: *el alumnado como agente de cambio*, correspondiéndose también con el último eje temático de la propuesta de intervención. Dentro de este eje, *Deportigualízate* se proponía la toma de responsabilidad y acción directa por parte del alumnado en la consecución de una convivencia libre de violencias machistas. En este sentido, a través de las reflexiones y los grupos de discusión, se ponen de manifiesto tres temas relevantes. En primer lugar, qué es importante para poder ser agente de cambio, es decir, cómo ser agente de cambio. A continuación, el impacto positivo de *Deportigualízate* para que el alumnado sienta que puede ser agente de cambio. Finalmente, qué cuestiones concretas de la intervención (o futuras intervenciones) permiten que el alumnado pueda convertirse en agente de cambio.

Cómo ser agente de cambio.

Previo a la participación en la intervención, ninguna de las reflexiones (REI1) reflejó aspecto alguno en relación con la responsabilidad y acción propia. Por el contrario, todas ellas aludían a las desigualdades de género como algo ajeno, una situación derivada de la sociedad o del profesorado. No obstante, tras la intervención, emergieron reflexiones que sí denotaban cierta toma de conciencia al respecto. Así, en las reflexiones escritas después de la participación en *Deportigualízate* (REI2), se identificó un tema importante: *cómo ser agente de cambio*.

Dentro de este tema, el alumnado hace alusión a diversas cuestiones relevantes, las cuales fueron categorizadas alrededor de dos subtemas. Por un lado, la *importancia de la (co)educación*; por otro, la *importancia de la toma de responsabilidad e interés por ser parte del cambio*.

De esta manera, dentro de la *importancia de la (co)educación* como subtema de análisis, la inmensa mayoría del alumnado destaca la educación como un elemento socializador fundamental para el cambio, entendiendo la educación como herramienta emancipadora y empoderadora y, lo más importante, conjugando los verbos en primera persona (lo que, sin duda, denota esa toma de conciencia en y para el cambio):

Sin educación en cuanto a las diferencias y desigualdades presentes en la sociedad, acabaremos manteniéndolas sin que nada cambie, por eso es muy importante trabajar en esto. (RAÚL, REI2, diciembre 2020)

Instrumentos como la coeducación son claves para realizar las modificaciones necesarias en los pensamientos y los mecanismos del funcionamiento social, laboral y deportivo del ser humano (...) debemos de incorporarlo a las aulas y al contexto deportivo, y debemos de hacerlo ya. (LUIS, REI2, diciembre 2020)

Dentro de la educación (y la coeducación), también se señala de forma prominente el poder de la educación física, aludiendo a que es un contexto en el que el alumnado se expone de forma integral, los cuerpos están en movimiento y, por ende, es un arma de doble filo: aparecen las desigualdades, pero es una oportunidad para trabajarlas.

La educación comienza en la escuela y que mejor asignatura que aquella en la que las alumnas y los alumnos interactúan y conocen su cuerpo. Es una herramienta que estamos desaprovechando y que debería ser uno de los pilares sobre los que se sustentara la coeducación. (PATRICIA, REI2, diciembre 2020)

La Educación Física es el ámbito en el que más relevantes se pueden hacer las desigualdades, pero también desde el que tenemos más influencia para poder combatirlos. La educación es un pilar fundamental para conseguirlo. (CLAUDIA, REI2, diciembre 2020)

Además de destacar la importancia de educar en igualdad, prácticamente todo el alumnado también señala la necesidad de recibir educación y formación en género. De nuevo, como futuros y futuras educadoras físico-deportivas, este aspecto denota que se sienten parte del cambio (expresando, de hecho, que quieren ser “motor de cambio”) y que, para lograrlo, precisan herramientas:

Con este tipo de formaciones, los profesionales salen mejor formados respecto a estos temas que tratamos en clase, además de que una gran parte de los estudiantes de esta carrera, en un futuro también serán educadores en diferentes edades cruciales en las que hay que enseñar correctamente estos conceptos. (ÓSCAR, REI2, diciembre 2020)

El hecho de que existan este tipo de asignaturas, talleres, cursos son tan importantes, y que se impartan en los ámbitos de estudio, laboral u ocio de cada uno y una le otorga una dimensión mayor, pues siempre nos será más fácil ponernos en la piel, empatizar, comprender y ejercer como motor de cambio en un medio donde cada persona se sienta lo más confortable y segura posible partiendo de la base de los conocimientos que cada uno y cada una tiene, para hacernos cada día mejores seres humanos y profesionales haciendo cada día del mundo un poquito mejor. (JOSÉ, REI2, diciembre 2020)

Creo que programas como este ayudaría a mucha gente a darse cuenta de la gran desigualdad injustificada que existe entre géneros, abriría los ojos a más de una persona y ayudaría a cambiar hábitos y pensamientos. (CRISTIAN, REI2, diciembre 2020)

Asimismo, resulta especialmente importante el hecho de que no solo demanden formación, sino que, además, y de nuevo, de forma compartida por la inmensa mayoría, señalen el impacto positivo que ésta puede tener en su propia persona. En este sentido, las chicas reflexionan, entre otras cosas, acerca de la “desnormalización” del machismo, lo que podría tener relación con la lucha contra “la duda” que mostraban anteriormente:

Este programa me ha servido para ordenar muchos conceptos en mi cabeza, además de para descubrir el significado de muchos otros. También me ha hecho reflexionar acerca de las desigualdades de género que siguen existiendo y de las actitudes machistas con las que convivimos día a día. Me ayudó a tener un pensamiento aún más crítico y a analizar las situaciones que tenía como normales cuando realmente no lo eran. (ANA, REI2, diciembre 2020)

El programa me ha servido para entender mejor la coeducación, para darme cuenta de que en ocasiones sin quererlo perpetuamos algunos estereotipos, para desaprender muchas cosas aprendidas, para aprender otras y saber aplicarlas al mundo deportivo y muchas prácticas y dinámicas que se pueden llevar a otros ámbitos. Ha sido un curso muy interesante y muy necesario. (LUCÍA, REI2, diciembre 2020)

De las reflexiones de Ana y Lucía, se podría destacar un aspecto importante. Ambas alumnas hacen alusión a que *Deportigualízate* les ayudó a descubrir, entender, comprender y ordenar ciertos conceptos; en este sentido, por lo tanto, se podría decir que *Deportigualízate* ha ayudado al alumnado en su “alfabetización feminista”, les ha ayudado a nombrar el machismo, entender las estructuras subyacentes, “desnormalizar” las violencias.

En el caso de los chicos, remarcan especialmente el impacto de *Deportigualízate* en su toma de conciencia y empatía con las mujeres (elemento sin duda indispensable para el cambio), destacando, además, que les ha servido para modificar sus propias conductas, expresando su interés por ejercer como agente de cambio:

Este programa me ha servido para darme cuenta de detalles tan pequeños e importantes como los que he mencionado anteriormente, me ha hecho darme cuenta de la desigualdad existente en el mundo y la injusticia que sufren las mujeres sólo por ser mujeres, con esta visión es más fácil luchar contra las barreras que oprimen una sociedad igualitaria. (GUILLERMO, REI2, diciembre 2020)

El programa me ha servido para aprender un montón de conceptos y saber diferenciarlos, además de hacerme reflexionar sobre la gran cantidad de desigualdades que existen en ámbitos en los que nos movemos día a día, como es la facultad, los amigos, la familia, etc. También me ha hecho ponerme un poco en la piel del género femenino para intentar comprender mejor estas desigualdades, ya que desde el género masculino es algo más difícil, ya que no es lo mismo sufrirlas que verlas. (RAÚL, REI2, diciembre 2020)

Me estaba resultando muy interesante y creo que también muy útil sobre todo para hacerme reflexionar y pensar en todo lo que debo corregir a diario para poder aportar mi granito de arena en este cambio (...) Gracias Marina por hacernos ver estas realidades, sobre todo a los hombres que sin ningún tipo de mala intención somos partícipes de ellas... A mí personalmente me ha sido muy útil y creo que también para muchos compañeros más. (NICOLÁS, REI2, diciembre 2020)

Tal y como se puede apreciar en estas reflexiones, los chicos también aluden a esta “alfabetización feminista” añadiendo, en este caso, que entender y empatizar con sus compañeras (y las mujeres en general), es importante para la toma de conciencia, la reflexión y, por ende, el cambio – “pensar en lo que debo corregir para aportar mi granito de arena”. En este sentido, Nicolás continúa de la siguiente manera:

Sinceramente puedo decir sin miedo que este programa ha sido de las cosas más interesantes que me ha pasado en la universidad y de lo mejor que me llevo de este curso; y más en una asignatura que me matriculé desganado porque a pesar de que me encanta el tema, no sabía qué podía esperarme por mi experiencia previa en otras asignaturas similares. (...) Has sido como un pequeño rayo de luz que iluminaba esa realidad que muchos teníamos a oscuras, como si no existiese. (NICOLÁS, REI2, diciembre 2020)

De la reflexión de Nicolás emanan consideraciones muy positivas en relación con *Deportigualízate*, aunque preocupantes si se analizan desde un prisma mayor. En este

sentido, no solo señala que “este programa ha sido de las cosas más interesantes que me ha pasado en la universidad” sino que, además, parece señalar que cuando se ha matriculado en materias parecidas ha salido decepcionado. Por lo tanto, de nuevo, aparece una consideración importante en cuanto a la formación de género que recibe el alumnado.

No obstante, siguiendo con la importancia y el impacto positivo de recibir formaciones como *Deportigualízate*, hay frases tan reveladoras como ésta, realizada por un chico:

Si este tipo de educación o formación se hubiese impartido en generaciones anteriores, mi vida ahora mismo y anteriormente, sería totalmente diferente. (ÓSCAR, REI2, diciembre 2020)

El hecho de que un alumno exprese de forma clara y rotunda que la formación en cuestiones de género puede cambiar la vida de las personas, no es solamente alentador, sino que pone de manifiesto que este tipo de intervenciones son necesarias, no únicamente como acciones individuales o anecdóticas, sino que deberían formar parte de la formación de manera transversal y continua, durante todas las etapas de la vida.

Finalmente, con respecto a las reflexiones, también cabe señalar que emergió un subtema clave en la lucha por y para la igualdad: la *toma de responsabilidad e interés por ser parte del cambio*. Si bien es cierto que, en las frases anteriores, ya se elucidaba esa toma de responsabilidad y motivación hacia ser agente de cambio, hay otras muchas que así lo demuestran de forma directa. Por un lado, hay quien lo expresa desde su propia persona, como ser con responsabilidad individual y colectiva:

Recapacité sobre situaciones incluso en las que era cómplice de esta violencia de género de manera inconsciente; como puede ser el hecho de reenviar vídeos homófobos por grupos de personas en internet. (CARLOS, REI2, diciembre 2020)

Nosotras somos las primeras que tenemos que trabajar con la coeducación, inclusión... Para hacer que esto cambie; ¡luchemos por el cambio! (MARTA, REI2, diciembre 2020)

También existen reflexiones desde el perfil de profesional de la actividad y la educación física:

Debemos concienciarnos y ayudar a concienciar a quien podamos ya que como futuros profesores tenemos una gran responsabilidad en educar mejor a las siguientes generaciones. (JUAN, REI2, diciembre 2020)

Si nosotros como futuros docentes y agentes de cambio conseguimos formar un alumnado crítico con respecto a estas falsas creencias y prejuicios sexuales, en relación con los gustos y capacidades deportivas de los chicos y las chicas, podremos decir que están preparados para tomar sus propias decisiones sobre cómo quieren jugar: juntos, separados... Sin que los estereotipos femeninos y masculinos limiten o condicionen sus acciones. (MIGUEL, REI2, diciembre 2020)

Por último, cabe destacar este fragmento, en el que se ve una clara diferencia con respecto al tipo de discursos mostrados previo a participar en la intervención, puesto que hay una indudable toma de responsabilidad individual:

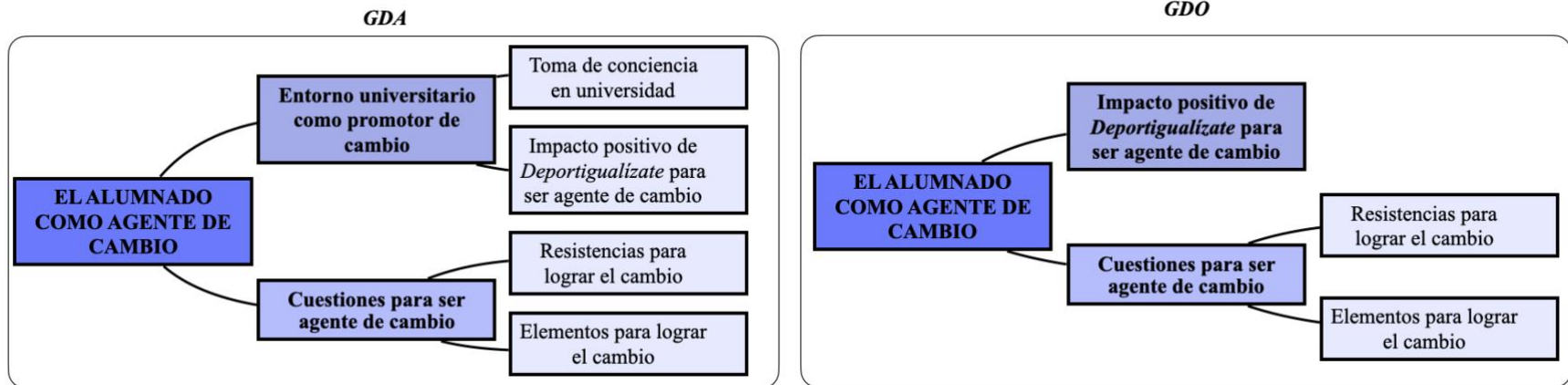
Debemos utilizar los espacios cerrados como son las aulas o los clubes deportivos para cambiar esas normas no escritas que sí que se cumplen en la calle. Que no podamos controlar las desigualdades fuera del aula no quiere decir que dentro de ella no podamos tomar medidas. Creo que si hacemos entender al alumnado que tanto hombres como mujeres son personas que deberían tener las mismas oportunidades, estas ideas pueden trasladarlas fuera. No podemos exigirles a los medios de comunicación que transmitan algo que tampoco transmitimos nosotros en nuestras clases. (JULIA, REI2, diciembre 2020)

En este caso, Julia, muestra un ejemplo claro de que la responsabilidad por y para el cambio debe partir de la individualidad, para conseguir un cambio colectivo. En este sentido, ella señala que, si bien es cierto que agentes sociales como los medios tienen mucho poder, los y las profesionales de la educación física, también, aludiendo a sus espacios de actuación – “aulas y clubes deportivos”.

En la misma línea, es remarcable señalar que el impacto positivo de *Deportigualízate*, intervención contextualizada en un entorno universitario, también fue un aspecto que se generó en los grupos de discusión (véase Figura 25). De esta manera, intervenciones como *Deportigualízate*, en contextos de formación de profesionales, pueden ser consideradas promotoras de cambio.

Figura 25.

Mapa temático reflexivo de los grupos de discusión del Estudio de Caso 2 alrededor de la idea: el alumnado como agente de cambio.



Impacto positivo de *Deportigualízate* en el entorno universitario como promotor de cambio.

Si bien es cierto que *Deportigualízate* fue identificado como una experiencia con impacto para ser agente de cambio, es importante tener en cuenta que esta experiencia se contextualizó en el entorno universitario. En este sentido, es interesante remarcar que, mientras que para las chicas el entorno universitario es promotor y favorecedor de cambio, para los chicos, en muchas ocasiones, se torna en reforzador de machismo (tal y como ya se ha podido observar en fragmentos anteriores, donde los mensajes que reciben tanto por parte del profesorado, como por parte de sus compañeros y el entorno de la facultad, no hacen más que consolidar esos modelos hegemónicos de masculinidad).

No obstante, teniendo presente que la universidad es un espacio en el que se pueden llevar a cabo intervenciones como la presente, u otras acciones que permitan favorecer el espíritu y capacidad crítica del alumnado, este contexto se torna un promotor de cambio fundamental. En este sentido, las chicas se expresan de la siguiente manera:

O sea, estos temas ... mmmm ... no sé, yo nunca he tenido una charla con actividades de este tipo ... Nunca, ni el colegio, ni en el instituto, ni en bachillerato ... hasta llegar a la universidad. Eran cosas que yo las tenía ahí, ¿sabes? Pues que no sé, por mis padres, o por mi familia sí que me habían inculcado algo, pero hasta que llegué a la Universidad no se abrió este abanico de preguntas y respuestas. (PAMELA, GDA, abril 2021)

Ya a raíz de que entré en la carrera, bueno ...yo ya no tenía esa concepción como podían tener otras compañeras. Pero cuando entré en la carrera ya lo noté más. (PATRICIA, GDA, abril 2021)

De estas reflexiones, algo de especial relevancia es lo que señala Pamela al hacer referencia a que la universidad es un espacio en el que se pueden abrir “este abanico de preguntas y respuestas”. Y es que, en efecto, a pesar de que muchas personas, en el caso concreto del alumnado del Estudio de Caso 2, puedan ver reforzadas actitudes y pensamientos sexistas en

dicho entorno, no se puede olvidar que también tiene un importante poder para la transformación.

Además, tal y como se venía adelantando, al igual que en las reflexiones, en los grupos de discusión el alumnado señaló que *Deportigualízate* tuvo un impacto positivo en su formación profesional. Así, junto con la toma de responsabilidad como futuros y futuras docentes, en los grupos de discusión las alumnas expresaron ese cambio en presente, como entrenadoras y deportistas:

JULIA: Yo llevo un grupo de solo chicos, en atletismo. Intento que aun así sea lenguaje inclusivo, aunque no haya tal ... bueno, ahora acaba de venir una niña más, pero, incluso hablando cuando entreno yo como atleta también intento ... o sea... soy más reflexiva conmigo misma.

PAMELA: y tú (refiriéndose a Carmen) Que ahora no te das cuenta, pero lo haces mucho ... cuando estás haciendo una sesión y buscas representación gráfica, siempre buscas a chicos y chicas, no pones siempre ... además es que lo buscas específico “mujer haciendo no sé qué”

JULIA: es que si no pones mujer no sale

PAMELA: claro, no sale. Pero me hizo mucha gracia, porque lo empezaste a hacer y yo no lo hacía, y jolín ...

De esta conversación salen varios aspectos remarcables. Por un lado, Julia señala que, como entrenadora, ahora se fija en su lenguaje, procurando que sea inclusivo y no sexista, aspecto acompañado por un proceso de (auto)reflexión. Además, Pamela y Carmen son un ejemplo de cómo los pequeños cambios pueden empoderar, promover, y estimular otros, un movimiento que se transmite. En este sentido, Pamela expresa que al ver cómo Carmen se esfuerza en mostrar representaciones gráficas con diversidad de cuerpos y géneros, ha hecho que ella también se plantee la importancia que tiene.

A mayores, las alumnas también reflexionan cómo estos cambios no solo se han materializado en su ámbito profesional, sino también en su ámbito personal. En este sentido,

y de forma compartida por todas ellas, señalan que la toma de conciencia con respecto a las desigualdades va más allá de las temáticas relacionadas con el contexto físico-deportivo. Este aspecto, confirma los resultados hallados cuantitativamente (y expuestos anteriormente en la Tabla 31), reafirmando que *Deportigualízate* ha tenido un impacto positivo en la dimensión personal medida en la escala (SDG/t):

A mí me pasa, sobre todo, hacia mí. O sea, yo me fijo más en cómo yo hablo (...) soy más reflexiva conmigo misma. Por qué lo de antes como que ya me daba cuenta, porque parece más fácil ver las cosas de los demás, y ahora me fijo incluso en las series de TV cómo hablan ellos y cómo hablo yo de la gente ... no sé ... en todos los ámbitos. (JULIA, GDA, abril 2021)

En el caso de los chicos, no obstante, cabe señalar que esa toma de responsabilidad se manifiesta principalmente en su ámbito profesional y no tanto en el personal, siendo la falta de responsabilidad individual una de las resistencias más presentes para ser agente de cambio. Este fragmento ejemplifica a la perfección las narrativas de los alumnos presentes en el grupo de discusión:

Sí que es cierto que por ejemplo en el ámbito del deporte y tal, sí que me marcó y estoy pendiente de esas conductas, de lo que pueda suceder, tal... pero es que luego en mi vida normal, si es algo muy grave como las conductas que estábamos hablando antes, pues sí, evidentemente ... pero si estoy con mi grupo de amigos hablando y si son cosas muy pequeñas que pues no estoy a eso o sea, realmente pasan desapercibidas, porque no soy capaz de estar *focus* a eso, digamos, pero bueno ... (...) en el ámbito deportivo, pues como genero la figura de entrenador, de monitor, sí que me centro más por qué digo “estoy transmitiendo algo”, en mi grupo de amigos es cierto que no siento esa responsabilidad, que igual también debería ... pero no siento esa responsabilidad de estar con 15 niños que en un futuro van a tener ciertas conductas igual condicionadas por mi forma de actuar y de ... (IVÁN, GDO, mayo 2021)

En este caso, Iván identifica que, como entrenador, sí que siente que tiene una responsabilidad – “estoy transmitiendo algo”. No obstante, al hablar de su entorno, por ejemplo, con las amistades, no siente que “esté transmitiendo algo”, señalando, además, que no está “*focus* a eso”. Este fragmento, que tal y como se ha indicado ejemplifica respuestas de otros de sus compañeros, parece señalar que *Deportigualízate* ha tenido un impacto diferente en los chicos que en las chicas. Estas reflexiones, también reflejan la importancia de la identidad profesional y cómo se construye durante el periodo de formación pues, tal y como ya se ha comentado, a pesar de haber recibido una socialización como chicos que es tolerante con las conductas machistas, puede haber una transformación, en la misma persona, cuando ésta se ubica en un ámbito profesional.

Finalmente, no obstante, tanto chicos como chicas demuestran ser agentes activos de cambio gracias a haber participado en la intervención *Deportigualízate*, lo que, sin duda, es un resultado más que remarcable a la hora de estudiar el impacto de la intervención curricular en el alumnado participante. En este sentido, las alumnas señalan que, por ejemplo, son capaces de dar toques de atención a las personas de su entorno:

PAMELA: yo doy toques de atención a un niño con el que entreno (...) desde este año, me propuse no pasar ese comentario, entonces cada vez que el niño lo dice y yo estoy cerca, yo paro el partido ... y se da cuenta, me mira, y me dice “perdooooón ...”

JULIA: En mi grupo de entrenamiento hay gente de todo tipo, desde una niña de once años hasta ... su padre de no sé cuántos tendrá, 40 y algo ... y el padre de ese señor que tiene pues 70. Y hay comentarios de todo tipo (...) lo comento diciendo “oye, que esto está muy feo” y me callo, y ya no digo nada más. Intento que lo vean, y ya me dicen “ay, bueno sí, perdona”.

ISABEL: sí que es verdad que cuando estábamos haciendo el proyecto, por ejemplo, con mi madre que ... por ejemplo, yo le decía “en el ámbito educativo hay muchas desigualdades” (...) ahora la veo más ... que reflexiona (...) por ejemplo sí que lo noté en mi grupo de amigos y amigas (...) a veces sí que hablo con alguna y le digo “¿pero no ves que esto es así y que pasa y que es la realidad?”

En esta conversación, Pamela y Julia exponen dos ejemplos de actuación frente a comentarios y lenguaje sexista y machista, tanto a niños pequeños como a hombres adultos. Por su parte, Pamela, narra el hecho de llamarle la atención a su madre o grupo de amistades. Lo que es importante de los tres casos, es que las alumnas señalan ver un cambio en las personas interpeladas, en tono de disculpa (reconociendo que están haciendo algo mal) o señalando que fomentan un análisis crítico en ellas – “ahora lo veo más ... que reflexiona”.

Por su parte, algunos de los chicos expresan ser agentes activos de cambio, por ejemplo, actuando frente a ciertos comentarios machistas de personas de su entorno próximo, participando con la representante de igualdad de la facultad, o modificando ciertas conductas relacionadas con el lenguaje, la forma de hacer humor o no siendo cómplice de acciones sexistas, por ejemplo, en redes sociales:

IVÁN: yo por ejemplo ayer viví una situación en un entrenamiento. Este año estoy entrenando un equipo de prebenjamines y el segundo entrenador ... vino una chica nueva, la única niña que tenemos, y le dijo “bueno, qué raro ... bueno por lo menos ahora tenemos una niña, pero mira qué raro ... qué raro que venga una niña al fútbol”, delante de todo el mundo, de niños de 7 años. Al final, lo que hacen es pensar “al fútbol las chicas no suelen jugar”, y al final interiorizan ... y al final son niños de 7 años se van quedando con las cosas, pero bueno ... el trato con ella y todo muy bien, pero yo le dije al segundo entrenador que ese comentario quizás sobraba, porque en el futuro puede que sean 5 chicas o siete o todo el equipo, entonces ... bueno (...)

ROQUE: sí, yo participé hace poquito con *Profesoral* cuando la nombraron representante de igualdad en el centro, hicimos una pancarta que pusimos ahí en el corcho y estamos intentando que nos dejen el corcho... (...)

ROQUE: Pero sí que yo he cambiado mi forma de hacer humor, ya no solo por el programa en sí, sino por muchas más cosas ... pero sí que he cambiado esa forma de reírme de todo, procuro no hacer según qué chistes, que sí que los considero chistes muy machistas, son al fin y al cabo ... machistas, y no están bien

CARLOS: sí sí, yo lo mismo, yo cambié bastante (...) quizás algún comentario que antes pudiera ser quizás peyorativo o despectivo, en temas sociales, ¿no? en grupos de personas... igual pues, por ejemplo, un comentario de no compartir o reenviar vídeos homófobos.

Además de estas narraciones y discursos del propio alumnado, es interesante señalar que en la última sesión de la intervención *Deportigualízate*, la investigadora principal pidió que, por grupos, escribieran propuestas sobre qué harían en la facultad o en su club para visibilizar todo lo trabajado en el aula y fomentar así el hecho de ser agentes de cambio. A este respecto, en el diario, la investigadora se expresa de la siguiente manera:

Al terminar la clase, entre aplausos y agradecimientos (por ambas partes), damos por finalizada la sesión ... aunque ya he ido ojeando las propuestas que hacían y, muchos de los grupos, proponen colgar carteles por INEF ... así es que al llegar a casa les propongo un reto ¿responderán bien? (DI, 9 diciembre 2020, p. 12)

La propuesta (o reto), basada en las cosas que el alumnado señalaba que le gustaría hacer, consistía en quedar un día en la facultad y colgar algún tipo de cartel. Así, al llegar el día propuesto, un buen grupo de alumnos y alumnas se animaron a imprimir carteles realizados en clase, como por ejemplo los mostrados a continuación (Imagen 12. e Imagen 13.:

Imagen 12.

Cartel realizado como tarea de clase en el Estudio de Caso 2 sobre la prensa deportiva machista.



Imagen 13.

Cartel realizado como tarea de clase en el Estudio de Caso 2 sobre conceptos básicos.



Mientras que otras alumnas, sin embargo, decidieron elaborar nuevos carteles, poniendo el foco en una frase realizada por un profesor de la facultad (ver Imagen 14), o en la imagen que se transmite sobre las deportistas en internet (Imagen 15):

Imagen 14.

Cartel realizado de manera voluntaria, en torno al lenguaje sexista en el deporte, en el Estudio de Caso 2.



Imagen 15.

Cartel realizado de manera voluntaria, en torno a las imágenes de mujeres deportistas en los navegadores de internet, en el Estudio de Caso 2.



Así, de forma conjunta, los carteles fueron colgados en un corcho de la cafetería, a la vista de toda la comunidad educativa del centro, tal y como se puede observar en las siguientes imágenes (Imagen 16).

Imagen 16.

Alumnado del Estudio de Caso 2 colgando carteles, de forma voluntaria, en el corcho de la cafetería de la facultad.



Las experiencias de cambio narradas por el alumnado, junto con la respuesta positiva por una parte del grupo, exponiéndose a colgar carteles en un espacio público (como es la cafetería de la facultad), a la vez que hostil (tal y como se ha demostrado en subapartados anteriores, especialmente haciendo referencia a comentarios y actitudes de profesorado del centro), denota un compromiso por la igualdad y la transformación.

Así, al identificar el impacto positivo de *Deportigualízate* para ser (y sentirse) agentes de cambio, el alumnado reflexiona sobre aquellos elementos clave, o cuestiones concretas que favorecieron el potencial de *Deportigualízate* y que, a su vez, serían importantes para intervenciones futuras.

Cuestiones (concretas) para ser agente de cambio.

En ambos grupos de discusión, el alumnado señala aspectos importantes a tener en cuenta para lograr el cambio. Entre ellos, por un lado, están algunos ya destacados en las reflexiones anteriores, como el poder de la educación como herramienta de cambio, o la importancia de

recibir formación en género. Por otro lado, las chicas señalan un elemento muy interesante: la necesidad de mostrar referentes tanto femeninos como masculinos, por ejemplo, a la hora de impartir programas como el que atañe a la presente investigación:

Que no te lo imparta solo una mujer. Que sean tanto hombres como mujeres quienes aborden el tema ... incluso los hombres que digan “no, es que existe una desigualdad”. (ANA, GDA, abril 2021)

Por su parte, los chicos destacan un hecho por encima de cualquier otro: cambiar las dinámicas de poder cuesta trabajo, esfuerzo y tiempo. Los alumnos narran su experiencia de cambio como un proceso que precisa de mucha insistencia y voluntad constante:

CARLOS: Muchas veces es como todo, (...) a base de repetir, repetir e insistir, trabajar ... pues, vas abriendo también más la mente.

(...)

ROQUE: es muy difícil que cualquiera de nosotros, y hablo como parte, recapacitemos sobre cómo somos... porque a lo mejor durante el tiempo que estamos en la sesión, durante una hora y veinte minutos, una hora y media, sí que somos conscientes de todos los errores que cometemos, de todo lo que hacemos mal, e incluso ni estando presentes en la sesión... pero una vez salimos de ahí, no estamos con el foco puesto en lo que realmente importa de la sesiones vaya, porque es nuestra vida y nos vamos a comportar como nos comportamos siempre ... a pesar de que en la sesión en sí, sí que intentemos recapacitar, ser objetivos con nosotros mismos ... pero es muy complejo trasladarlo a nuestra vida cotidiana, hay que intentarlo, se intenta, pero es muy difícil.

LUIS: siete horas y media de programa respecto a toda una vida que estamos viviendo, vivenciando y ... teniendo x educación, pues nos cuesta cambiarlo, aunque sea el programa eso, muy emocional y que lo veamos. Yo, personalmente, algunas cosas las intenté cambiar y lo intento cambiar, vamos, aun ahora. (...) pero claro ... es muy complicado, es muy complicado, no es que me quiera abstener del problema, ni yo ni otros, es simplemente que jope ...es difícil, es difícil.

ROQUE: pero fíjate como es, que me acuerdo de una clase en la que hablábamos sobre cómo se sentaban los hombres y cómo se sentaban las mujeres. Y yo personalmente siempre me siento sin fijarme en cómo, y sin embargo he venido aquí hoy, te he visto a ti [*a la investigadora principal*] y he dicho “uy” y me he sentado bien, y he puesto las piernas rectas y he dicho “vale ya estoy” es como ... tiene que haber un pequeño detonante para que seamos conscientes de que estamos haciendo algo.

De nuevo, los chicos aluden a esta falta de “foco” a estar “*focus*” al encontrarse en sus contextos habituales. Para ellos, transformar y cambiar sus maneras de actuar es complejo – “es difícil, es difícil”, “es complicado, es muy complicado”. No obstante, de esta conversación se puede extraer una lectura en positivo y es que, tal y como señala Carlos, “a base de repetir, repetir e insistir, trabajar” poco a poco va habiendo avance. Por lo tanto, una vez más, se destaca la importancia de este tipo de intervenciones, para seguir repitiendo y repitiendo, insistiendo, y trabajando por una sociedad más justa y equitativa.

Además de estos aspectos concretos y clave de la intervención, y otros que serán expuestos a continuación al presentar la evaluación de los aspectos metodológico-didácticos de *Deportigualízate*, parece interesante tener en cuenta cuáles son las resistencias que el alumnado identifica para poder lograr el cambio. Dichas resistencias, a su vez, podrían tornarse clave de cara a futuras iniciativas con enfoque transformador.

En este sentido, la mayoría del alumnado señala que, en líneas generales, las temáticas de género e igualdad generan reticencias. Esto, sin duda, es una barrera patriarcal que limita el avance hacia una sociedad más equitativa e inclusiva:

Yo lo digo y a la gente le parece mal. Dicen “ay es que eres muy ... irascible”. “¡¡irascible!! Todo te sienta mal”. Y yo “pero no es que todo me sienta mal, vamos a ver, ¿te estás escuchando las barbaridades que estás diciendo?” (ANA, GDA, abril 2021)

Y al final, como soy yo la pesada, me ponen a mí no sé qué ...o sea ... con la etiqueta de “ay qué pesada, ya me vas a salir con esto, no sé qué”. (JULIA, GDA, abril 2021)

Al final siempre es “venga, venga no empecemos” (LUIS, GDO, mayo 2021)

En estos tres fragmentos, tanto las alumnas como el alumno aluden a la reacción de las personas de su entorno frente a comentarios o llamadas de atención ante situaciones sexistas. Es interesante señalar que tanto ellas como él expresan el mismo tipo de respuesta – “no empecemos”, “ya me vas a salir con eso”. Ante este tipo de situaciones que vive el alumnado, una intervención como *Deportigualízate*, permite reforzar sus conductas o ideas feministas, para sentir que lo que ya hacían antes está bien, que no son “cosas de ellas” o de “su carácter”.

A este respecto, cabe añadir la falta de escucha a otras realidades, lo que conlleva a una visión limitada de las situaciones y los contextos y, por consiguiente, a una elevada falta de empatía y comprensión; tal y como señala esta alumna:

Desde su perspectiva, desde su realidad, pues cuentan que no es así porque a ellos no les ha pasado o porque sus amigas les dicen que a ellas no les ha pasado ... y seguramente sus amigas les haya pasado, pero sus amigas tampoco se dan cuenta o no lo cuentan, o no sé. (PAMELA, GDA, abril 2021)

En este sentido, los chicos señalan el impacto transformador que tuvo en ellos el hecho de escuchar a sus compañeras (en ocasiones, por primera vez):

CARLOS: también que tenemos compañeras ... Opiniones de compañeras, que son también amigas y son más cercanas, y quieras o no ... hay muchas veces que no tienes ese contacto tan cercano con personas femeninas y que te den su punto de vista.

IVÁN: Yo creo (...) que lamentablemente lo tenemos normalizado y hasta que no nos dicen una determinada situación, igual pasa por delante nuestro varias veces y no somos capaces de identificarla. Y cuando ... lo que dice Carlos, una compañera o alguien nos dice “pues yo la viví” sí que realmente nos damos cuenta.

En este fragmento, Carlos e Iván reflexionan sobre la importancia de ofrecer espacios de escucha mutua y oportunidades para desarrollar la empatía. Tal y como se analizará más adelante, es precisamente esta empatía la que permite favorecer discursos y conductas inclusivas.

Finalmente, los chicos también reflexionan sobre otro elemento fundamental, dentro de las resistencias al cambio: la *falta interés por cambiar*. En este sentido, los alumnos indican que hay personas que, a pesar de tener a su alcance los recursos para formarse, o las oportunidades para aprender herramientas para ser agentes de cambio, simplemente, no tienen interés.

Así, por ejemplo, exponen cómo todas las personas de la facultad han tenido que cursar ciertas asignaturas con contenidos explícitos en relación con cuestiones de género (las cuales, como ya se ha visto en la Tabla 11., son anecdóticas en el conjunto del grado) y, no obstante, hay alumnado que pasa por esas asignaturas sin que tengan un mayor impacto a nivel personal:

LUIS: en [asignatura1] te obligan a estar, pero tú pasas “a ver ¿qué tengo que hacer para llegar al 5? ... paso por aquí ...”

IVÁN: ahí está

LUIS: “paso desapercibido, que no me vean mucho, si no puedo hablar no hablo” ... y al final, si lo haces obligatorio, la gente lo que va a ir es ... a pasar. Va a estar ahí, va a aguantar

ÍVAN: claro

LUIS: se va a leer los apuntes lo mínimo posible, va a hacer el examen, y no le va a quedar nada dentro. Lo que hablábamos de la gente de la facultad que realmente pasa por [asignatura1] por pasar, porque tiene que ... si pudiesen evitarla, te aseguro que habría mucha gente que la evitaría

ROQUE: seguro ...

En este fragmento, los alumnos hacen alusión a varios aspectos esenciales. Por un lado, al hecho de que la obligatoriedad no es sinónimo de éxito en cuanto a transformación de

actitudes, puesto que, si no hay interés por el contenido, por la reflexión, y por cambiar, hay alumnado que solo hará el mínimo para aprobar la asignatura y, en muchos casos, este “mínimo” se traduce en hacer un examen basado en unos apuntes. Por otro, que este tipo de enfoque, conjugado con falta de motivación por parte del estudiantado, tiene un resultado claro y directo: “no queda nada dentro”; es decir, no hay impacto a nivel de actitudes y pensamientos de forma profunda.

Los alumnos, continúan de la siguiente manera:

IVÁN: (...) Si lo haces obligatorio los que van a ir no van ... van a pasar de todo. Y si lo haces voluntario van a ir los pocos que quieran cambiar

LUIS: ya

IVÁN: o que ...

LUIS: yo creo que igual en cada asignatura dar un pelín, así ...

IVÁN: claro, que se implicasen más

LUIS: y predicar con el ejemplo, todos los profesores.

IVÁN: ahí está

Así, los alumnos dialogan sobre la mejor manera de llegar a esas personas que no tienen interés por cambiar, ya que, sin duda, una transformación real requiere de la implicación de todas las personas. En este sentido, indican que, precisamente, sería interesante esa implicación por parte de todos y todas, empezando por el propio profesorado que realiza su labor en un entorno con tanta importancia como el universitario.

Finalmente, tras analizar en profundidad el impacto de *Deportigualízate* en las personas participantes, tanto desde un nivel sociocultural, como relacional y personal, se puede concluir que la intervención es relevante y prometedora. Y, si bien es cierto que no es posible determinar ni estudiar si el alumnado realmente actúa como agente de cambio o no, todo el análisis realizado parece indicar que, por lo menos, sí se ha plantado una semilla de cambio que, quizás, ya está germinando o germinará ... dando (y plantando) más semillas.

Y para que esta “plantación de semillas” sea relevante y significativa, fértil, el alumnado participante ha reflexionado acerca de aquellas limitaciones y resistencias que detecta, tornándose un elemento clave a tener en cuenta en futuras intervenciones; a la vez que ha evaluado y reflexionado sobre la propia intervención *Deportigualízate*. En este sentido, en el siguiente apartado, se presentará cómo el alumnado participante ha vivido la experiencia, aspecto que permite, a su vez, detectar tanto mejoras como puntos fuertes y relevantes para el cambio.

Evaluación de los aspectos metodológico-didácticos de “*Deportigualízate*”

A continuación, tal y como ya se ha adelantado, se presentarán los resultados obtenidos tras evaluar los aspectos metodológico-didácticos de *Deportigualízate* teniendo en cuenta las propias voces del alumnado. De esta manera, gracias a la encuesta denominada evaluación anónima de la propuesta (EAP), se generó una gran cantidad de datos que, junto con las reflexiones escritas y los grupos de discusión, permiten analizar la propuesta teniendo presente las voces del propio alumnado participante.

En primer lugar, es remarcable señalar que el número medio de sesiones en las que participó el alumnado fue de 3,79; por lo tanto, tal y como se muestra en la Tabla 36, se puede asegurar que la mayoría de la evaluación obtenida está basada en la vivencia de una experiencia completa de *Deportigualízate*.

Tabla 36.

*Asistencia a *Deportigualízate* en el Estudio de Caso 2.*

Número de sesiones	Alumnado	
	N	%
1	0	0
2	0	0
3	5	20,83
4	19	79,17
Promedio de sesiones	3,79	

Tras este apunte, se van a presentar los resultados en relación con cada uno de los ítems establecidos en la evaluación: contenidos, metodología, cumplimiento de expectativas, aprendizajes más significativos, elementos más positivos, aspectos a mejorar y, por último, satisfacción general con *Deportigualízate*.

En primer lugar, cabe señalar que la puntuación media otorgada a los contenidos fue de 4,7 (siendo 5 la más alta); por lo tanto, los contenidos tratados en *Deportigualízate* son valorados muy positivamente por el alumnado (véase Tabla 37).

Tabla 37.

*Puntuación otorgada a los contenidos de *Deportigualízate* en el Estudio de Caso 2.*

Puntuación contenidos	N	%
1	0	0
2	0	0
3	1	4,17
4	6	25
5	17	70,83
Promedio puntuaciones	4,7	

Además, a pesar de que haya un alumno que otorgue 3 puntos a los contenidos, añadiendo que considera que “son debatibles”; a partir del resto de los comentarios analizados se puede concluir que, de forma generalizada, los contenidos tratados resultan interesantes y necesarios, puesto que favorecen la reflexión, ayudan a cambiar la visión sobre la realidad, son adecuados y desconocidos por el alumnado:

Son contenidos que, aunque deberían tratarse durante la carrera, tenemos poca información sobre ellos (...) es necesario trabajar porque, como es lo “aceptado” en la sociedad, estamos muy acostumbrados a ellos, y muchas veces no somos conscientes de que tenemos que ayudar a cambiarlo. (MUJER 10, EAP, diciembre 2020)

La mayoría de contenidos van dirigidos a hacer al alumnado reaccionar ante las desigualdades educativas, deportivas y sociales existentes. (HOMBRE 20, EAP, diciembre 2020)

Todos los contenidos han sido tratados desde el respeto, además nos ha ayudado a abrir más la mente y a seguir trabajando y reflexionando a cerca de la sociedad. (MUJER 18, EAP, diciembre 2020)

De estos tres fragmentos, podrían destacarse tres elementos clave: desinformación, “afecto” y respeto. La desinformación está referida a la falta de contenidos con perspectiva de género en la formación de CCAFYD, aspecto que ya se ha expuesto con anterioridad; unido a la *necesidad* que el alumnado otorga a este tipo de contenidos. El “afecto” está relacionado con el tipo de contenidos tratados y los afectos que provoca, ya que no dejan indiferente al alumnado – “hacer (...) reaccionar ante las desigualdades”. Por último, el respeto a la hora de abordar y presentar los contenidos. Debido a la importancia de este factor, se abordará con mayor detalle más adelante.

Además, señalan que los contenidos han sido basados en problemas contextualizados en su realidad y muy variados, aspecto que lleva a la falta de profundización en muchos de ellos, por escasez de tiempo:

Valoro mucho la gran variedad de contenidos y ejemplos, quedando todo explicado de forma muy clara. (HOMBRE 24, EAP, diciembre 2020)

Muy práctico todo y ajustado a la realidad con la que nos encontramos y nos vamos a encontrar al salir de la facultad (incluso estando dentro de ella). (MUJER 17, EAP, diciembre 2020)

Buenos, pero hubiera estado bien profundizar en todos. (HOMBRE 17, EAP, diciembre 2020)

Así, se detecta la importancia de que los contenidos de *Deportigualízate* hayan sido enfocados a la realidad concreta del alumnado, haciéndolos culturalmente relevantes³⁴ para las personas participantes. Asimismo, señalan que “hubiera estado bien profundizar en todos”, es decir, de nuevo, señalan la necesidad e importancia de este tipo de contenidos en su formación, indicando la falta de tiempo como un hándicap que limita su formación.

En relación con la metodología, la puntuación media otorgada por el alumnado ha sido de 4,75 sobre 5 puntos (ver Tabla 38). Por lo tanto, se puede afirmar que la metodología empleada en las sesiones se ha valorado muy positivamente.

Tabla 38.

Puntuación otorgada a la metodología de Deportigualízate en el Estudio de Caso 2.

Puntuación metodología	N	%
1	0	0
2	0	0
3	1	4,16
4	4	16,67
5	19	79,17
Promedio puntuaciones	4,75	

Esta valoración numérica, además, viene reforzada por los comentarios realizados por las personas participantes en el estudio tanto en el cuestionario de evaluación como en las reflexiones post-intervención; haciendo hincapié en que la metodología es adecuada,

³⁴ Término usado por Flory y McCaughtry (2013), quienes consideran que una enseñanza culturalmente relevante es aquella que “requires teachers to connect with students, but also involves understanding specific community dynamics” (p. 49).

dinámica, interactiva, y participativa, aspecto relacionado con la relación horizontal establecida entre el alumnado y la investigadora principal a cargo de las sesiones:

Creo que la metodología ha sido la acertada porque fomentaba la participación de todo el mundo, compartir experiencias personales con las que los demás pudieran sentirse identificados, explicaciones visuales y basadas en la realidad que nos rodea. Además, un factor positivo es la comunicación directa que Marina ha tenido con nosotros, tratándonos como iguales y respetando todas las opiniones. (MUJER 14, EAP, diciembre 2020)

Reincido en el valor de impartir la clase de manera tan natural, considero que nos llega mucho más a las personas que estamos sentadas en la silla delante de la profesora. Fueron dinámicas súper entretenidas, participativas a la vez que educativas. (HOMBRE 23, EAP, diciembre 2020)

Me parecieron clases muy dinámicas lo cual hizo que estuviera mucho más atento a ellas y provocó que se maximizara mi aprendizaje. (HOMBRE 15, EAP, diciembre 2020)

Destaco la importancia en el curso de la profesora con unas cualidades que mantiene la atención, escucha y participación constante con una serie de tareas dinámicas que hacen que lleguen más al interior de la persona. (CARLOS, REI2, diciembre 2020)

En estos fragmentos, de nuevo, aparece la importancia de la relevancia cultural, en este caso, relacionada con la manera en cómo se abordaron y trataron los temas en el aula. Además, en cuanto a la metodología, las personas participantes aluden directamente a la personalidad y forma de ser de la mediadora, reconociendo así cómo las experiencias de *Deportigualízate* se ven directamente “afectadas” por la persona que guía la intervención pedagógica. No obstante, hay una serie de características que se relacionan con los principios de la pedagogía feminista y que, por lo tanto, hay que destacar: proximidad, cuidado y relaciones no jerárquicas.

Finalmente, de estas evaluaciones y reflexiones, también se pone de manifiesto la importancia de una pedagogía no jerárquica no solamente entendiendo la relación mediadora-alumnado, sino también alumnado-alumnado. Así, destacan que el hecho de escuchar otras experiencias, participar en los debates, que diferentes voces sean habladas, y crear un clima de seguridad, potencian la reflexión y, por ende, el cambio – “hacen que lleguen más al interior de la persona”.

Asimismo, el alumnado señala que las actividades seleccionadas son adecuadas y consiguen hacer reflexionar, “desnormalizar” las violencias y fomentar el cambio, apelando a la individualidad y a la emocionalidad de las personas participantes; tal y como se refleja en los siguientes fragmentos del cuestionario de evaluación:

Creo que las actividades realizadas han sido muy adecuadas para explicar y ejemplificar los contenidos a trabajar, además daban pie al debate y a que cada uno de nosotros pudiera explicar su opinión. (MUJER 12, EAP, diciembre 2020)

Creo que ha sido una forma muy amena e interesante de exponer estos contenidos y hacernos partícipes de este cambio que pretendemos llevar a cabo. He de admitir que has conseguido hacerme reflexionar en cosas que venía pensando desde hace un tiempo y que me ha sido de gran ayuda para identificar ciertas situaciones en las que cometía errores inconscientemente. (HOMBRE 21, EAP, diciembre 2020)

Es interesante señalar que el elemento “emocionalidad” fue algo que también surgió en los grupos de discusión como aspecto clave (y positivamente valorado) de *Deportigualízate*:

Tú hacías bastante eso, mucho golpe emocional, ¿no? Porque con el tema ese de las fotos, o el tema de la cinta ... también me acuerdo ... también era chico o chica de familia tal, al final eso te toca dentro y hasta el más cerrado o la más cerrada dice “¡ostras!” está pasando algo en ese momento. (LUIS, GDO, mayo 2021)

Otro aspecto indicado con respecto a la metodología es la variedad de recursos empleados para hacer llegar los temas a tratar. De esta manera, la mayoría del alumnado valora positivamente el hecho de haber trabajado tanto de forma conjunta como individual (a través del cuaderno):

La metodología del cuaderno está muy bien, es un espacio para poner lo que piensas de manera más íntima. Las dinámicas en clase ayudan a ver qué pensamos un poco cada uno, a corregir lo que sabemos erróneamente y aprender. Y por último las prácticas de crear pósteres o panfletos también está bien, desarrollas un poco la parte creativa y piensas en hacer algo para llegar a alguien. (MUJER 11, EAP, diciembre 2020)

Me parece una de las mejores formas para aprender, a través de juegos en clase y discusiones, viendo diferentes puntos de vista. Además, eso acompañado con los trabajos realizados en casa, ha propiciado un aprendizaje muy bueno y profundo. (MUJER 10, EAP, diciembre 2020)

De estos fragmentos, se pueden destacar tres elementos de la metodología empleada en *Deportigualízate*, que son clave para la transformación social y están directamente relacionadas con los tres niveles de la construcción social del género: individual, relacional y sociocultural. En este sentido, las alumnas aluden al cuaderno como herramienta de introspección y reflexión íntima (nivel individual); los debates en el aula como estrategia de ver otros puntos de vista y aprender a relacionarse con la diversidad de forma respetuosa (nivel relacional); y, finalmente, la creación de artefactos para compartir y generar cambios en el resto de la comunidad (nivel sociocultural). Así, la forma de enfocar *Deportigualízate* puede fomentar la rotura del ciclo de (re)producción del género— “piensas en hacer algo para llegar a alguien”.

Finalmente, en relación con la metodología, tal y como ya se ha venido adelantando en algunos comentarios, cabe destacar el uso y fomento del debate como aspecto clave señalado

por el alumnado, tanto en la evaluación, como en los grupos de discusión y las reflexiones. Para ello, consideran fundamental el buen clima de aula creado:

Las sesiones siempre fueron interactivas y se podía participar sin ningún problema, además se tenían en cuenta las diferentes opiniones. (MUJER 18, EAP, diciembre 2020)

Yo creo que se creó un espacio muy cómodo para poder dar tu opinión. (CARLOS, GDO, mayo 2021)

Dentro de la clase es lo que dice Carlos, sí que nos sentimos todos muy integrados, sí que nos sentimos ... para mí fue muy sencillo interiorizar las cosas, durante las sesiones. (ROQUE, GDO, mayo 2021)

Me gustaría destacar la metodología llevada a cabo en las clases, ya que, desde mi punto de vista, ha sido más un intercambio de opiniones entre alumnos y profesora; sin que esta tuviese el rol tan autoritario y marcado que suelen tener las profesoras y profesores con el alumnado. Creo, que esta es la mejor forma de aprender, escuchando los distintos puntos de vista de los compañeros y compañeras. (ISABEL, REI2, diciembre 2020)

De estas opiniones se puede destacar que, para que se genere un buen clima en los debates, es importante que haya respeto tanto entre el alumnado, como entre el alumnado y la moderadora de la actividad, “sin que esta tuviese un rol tal autoritario”. De esta manera, se puede lograr que todas las personas se sientan integradas, que se puedan intercambiar opiniones, y que todo el alumnado pudiera participar. En este sentido, las alumnas reflexionaron lo siguiente en el grupo de discusión:

JULIA: (...) tú dabas mucho más pie o las actividades daban mucho más pie a ...

PAMELA: expresarse

JULIA: “¿que ya han acabado de hablar los de siempre? pues ala ¡venga! ¿quién más? ¿quién más habla? ¿quién no sé qué? ¿no os ha pasado lo mismo?”, entonces levantaba la mano, “ah pues cuéntamelo tú” tal tal tal ... yo creo que más por la dinámica

Así, Julia expresa qué estrategias concretas se utilizaron en clase para dinamizar los debates, y favorecer, precisamente, esa diversidad de voces y opiniones. En este sentido, en los grupos de discusión, destacaron el hecho de que escuchar diferentes puntos de vista es algo que ayuda a aprender, incidiendo en que la empatía (lograda gracias a la inclusión de todas las voces en clase, especialmente las de las mujeres) es un elemento esencial para el cambio:

Las experiencias de los demás y sí que ... ves cosas que normalmente no te imaginas, no te paras a pensarlas. (ROQUE, GDO, mayo 2021)

Me marcó mucho pues sentir la opinión tan cercana de mis compañeras que tampoco hubiera tenido la oportunidad de que me contaran sus experiencias deportivas tan cercana, y eso me impactó bastante. (CARLOS, GDO, mayo 2021)

Que los chicos que había en clase se dieran cuenta de las cosas que nos suceden, pues es importante para que lo tengan en cuenta ... que ... estas cosas existen y pasan. (PATRICIA, GDA, abril 2021)

Escuchar a tus compañeros y compañeras también, lo que decían, las situaciones en las que habían estado cuando hacíamos las actividades de “nombra 3 situaciones en las que haya sufrido haya sido víctima o lo que sea” y ahí también te ayuda porque, jolín, te pones en la piel de la otra persona, no solo en tus propias situaciones. (PAMELA, GDA, abril 2021)

De hecho, éste es un aspecto que no pasó por alto la investigadora principal cuando reflexionaba sobre las vivencias de la sesión en su diario (DI), tal y como se puede comprobar en estos fragmentos:

Mientras las chicas argumentan, noto gran atención por parte de sus compañeros. ¿Será que nunca se lo habían planteado? (DI, 2 diciembre 2020, p. 7)

Algo que me parece muy interesante es que, al narrar sus vivencias, algunos de los chicos que anteriormente decían haber encontrado dificultades para darse cuenta de situaciones vividas, empiezan a levantar la mano diciendo cosas como “al oír esto, me doy cuenta de que ...”. Incluso se exponen públicamente. (DI, 2 diciembre 2020, p. 6)

De estas situaciones vividas en el aula, se pueden resaltar varios aspectos importantes. Por un lado, el hecho que los chicos pusieran “gran atención” a los comentarios de sus compañeras, es decir, que bien sea por sus actitudes o por las dinámicas y ambiente generado, el aula se convirtió en un lugar de escucha activa. Por otro, que, gracias a esta escucha, el alumnado es capaz de conectar sus vivencias con las de los demás, dándose cuenta de que compartimos un entorno hostil común. Finalmente, la “exposición pública” narrada por la investigadora, denota que, efectivamente, se logró que el estudiantado no solo estuviera atento y participativo, sino también que se sintiera con seguridad para poder hablar.

Y esa seguridad para hablar, generada en un ambiente basado en el cuidado y el respeto, que permite conectar experiencias, además, se tornó clave para el empoderamiento de las chicas, tal y como expresa Pamela:

Yo sentí ... yo lo noté mucho en el sentido de que cuando hablaba una, luego ya se lanzaba otra y luego otra ... y es como que nos apoyábamos entre todas, porque al final había cosas en las que estábamos de acuerdo porque nos había pasado a todas. Entonces, si una hablaba de una experiencia, la otra “ah pues a mí también” “ah, pues a mí no, pero algo parecido” entonces es como que ... no sé, yo sentía como una red ahí, detrás. Yo estaba delante de todo, pero sentía que había una red detrás. Que compartía muchas de las cosas que yo había vivido, y que entre todas nos apoyábamos, no sé ... me sentí bien. (PAMELA, GDA, abril 2021)

De este fragmento, hay una palabra clave que destaca “red”. Red de apoyo, red de comprensión, red de seguridad, red de reconocimiento, red de legitimación, red de liberación– “no sé ... me sentí bien”. Así, *Deportigualízate* y la metodología empleada, permite ir más allá de una “alfabetización feminista”, una “desnormalización de las violencias” o la adquisición de herramientas para ser agente de cambio, permitiendo crear sinergias, conexiones... redes. Redes que se mueven desde el interior, desde el afecto, el cuidado y la emocionalidad, generando sensaciones agradables. Y quizás es precisamente en estos momentos de sensaciones agradables en los que reside el poder del cambio.

Al analizar el cumplimiento de las expectativas, todas las personas participantes en *Deportigualízate* (a excepción de un alumno), lo puntuaron con 4 ó 5 puntos, obteniendo una media de 4,54 (véase Tabla 39).

Tabla 39.

Cumplimiento de expectativas de Deportigualízate en el Estudio de Caso 2.

Puntuación cumplimiento expectativas	N	%
1	1	4,16
2	0	0
3	0	0
4	7	29,17
5	16	66,67
Promedio puntuaciones	4,54	

Así, al profundizar en los comentarios añadidos en el cuestionario de evaluación, la inmensa mayoría coinciden en que *Deportigualízate* les ha servido para aprender muchas cosas y en que su satisfacción general es alta; tal y como se expresa a continuación:

Se han cumplido todas las expectativas. Considero que este curso es muy importante y debería realizarse en más centros educativos. (MUJER 16, EAP, diciembre 2020)

Me ha gustado mucho y me he dado cuentas de cosas que para mí pasaban desapercibidas. (HOMBRE 19, EAP, diciembre 2020)

No esperaba aprender tanto como aprendí y por eso le doy la máxima puntuación porque supero mis expectativas. (HOMBRE 15, EAP, diciembre 2020)

En un principio no pensé que fuera tan bueno, aprendí mucho y disfruté de las actividades, se cumplieron mis expectativas y aún más. (HOMBRE 24, EAP, diciembre 2020)

No obstante, hubo alguna persona que señaló que le hubiera gustado recibir una formación más extensa, profundizando más en los contenidos. Aspecto también señalado en las reflexiones post-intervención, y que se repetirá más adelante como elemento a mejorar:

Esperaba aprender más cosas y recibir más contenido para trabajar en un futuro, en lugar de tanta práctica de visualización y redacción y eso... (HOMBRE 22, EAP, diciembre 2020)

Me gustaría que se hubiese planteado una actividad para debatir en clase sobre cómo intervenir en diferentes contextos y diferentes franjas de edad sobre estos temas (en un club deportivo, en clases de EF, en actividades extraescolares, con los padres, etc.). (MUJER 12, EAP, diciembre 2020)

Me hubiera gustado tener muchas más clases contigo y trabajar todo esto en más profundidad, para que así el cambio en nosotros fuese más notable, y para así, nosotros estar mejor formados para educar mejor en un futuro. (ÓSCAR, REI2, diciembre 2020)

Aún con todo, el alumnado es capaz de nombrar numerosos aprendizajes adquiridos gracias a *Deportigualízate* como, por ejemplo, nuevos conocimientos conceptuales (esa “alfabetización feminista” a la que se aludía anteriormente) o herramientas como profesionales:

He aprendido bastantes cosas, pero me quedo con la práctica del periódico deportivo. Me parece increíble como algo tan visible pasa totalmente desapercibido (o al menos esa es mi sensación). (HOMBRE 19, EAP, diciembre 2020)

Me llevo muchísimas ideas y actividades para hacer con mis jugadores y jugadoras y futuro alumnado, además de mucha información nueva para poder seguir informando a mi alrededor acerca de temas de feminismo, deporte femenino, género, coeducación etc. (MUJER 17, EAP, diciembre 2020)

A nivel conceptual todos los que hemos trabajado y a nivel experiencias aplicadas al contenido muchísimas. (HOMBRE 24, EAP, diciembre 2020)

Además, también señalan aprendizajes a nivel personal que, si cabe, son aún más importantes. Entre ellos, destacan la toma de conciencia y la responsabilidad social (aspectos ya citados con anterioridad al analizar el impacto de *Deportigualízate*):

Soy más consciente de la discriminación a la práctica femenina, ya que mi deporte al ser mi medio de pertenencia no era del todo consciente de las dificultades que las mujeres tienen al practicar deportes que "pertenecen" a lo masculino. (MUJER 9, EAP, diciembre 2020)

Me llevo mis propias reflexiones que he ido haciendo en clase, las dinámicas que nos has enseñado y todo el contenido. (MUJER 11, EAP, diciembre 2020)

Primero el haber abierto los ojos para ver estas situaciones que antes pasaban desapercibidas para mí. Ser más reflexivo y pararme a analizar mi actuación en diferentes situaciones para ver los errores que haya podido cometer y remediarlos. (HOMBRE 21, EAP, diciembre 2020)

A su vez, el hecho de tomar conciencia y responsabilidad es una de las cosas que más remarca el alumnado a la hora de determinar qué es lo más positivo que se lleva de *Deportigualízate*. En este sentido, en el cuestionario de evaluación, se encuentran reflexiones como:

Me ha ayudado a darme cuenta de cuánto camino queda por recorrer para conseguir una igualdad real y me ha aportado más ganas para hacer todo lo posible para ello. (MUJER 12, EAP, diciembre 2020)

Verdaderamente hace recapacitar y reflexionar acerca de lo que nos enseña la sociedad y lo que hay realmente atrás de ella y que muchas veces no nos damos cuenta. (HOMBRE 24, EAP, diciembre 2020)

De estos extractos, es importante hacer hincapié en la importancia que el propio alumnado le da al hecho de tomar conciencia sobre las estructuras que regulan sus vidas, poner luz a las sombras – “lo que hay realmente atrás de ella y no nos damos cuenta”. Junto con esta nueva conciencia, además, el alumnado señala darse cuenta de lo que todavía queda por conseguir, motivándolo a ser partícipe del cambio – “me ha aportado más ganas para hacer todo lo posible”.

Otra de las cosas que se señalan como lo más positivo, tiene que ver con la metodología empleada, especialmente en relación con el buen clima de aula creado, fomentando el respeto y la necesidad de que todas las personas se sintieran (y fueran) partícipes:

Lo que más valoro del programa es el hecho de la participación activa. Compartir opiniones, escucharnos entre nosotros, debatir... Es enriquecedor y motivador. (MUJER 17, EAP, diciembre 2020)

Me parece una metodología más activa, educativa y más actual para la universidad moderna en la que vivimos. (HOMBRE 23, EAP, diciembre 2020)

La moderación de cara a presentar problemas tan serios como los que se tratan. Es importante hacer que todas las personas se sientan parte de la solución, no solamente del problema. (HOMBRE 20, EAP, diciembre 2020)

El hacernos sentir a todos respetados, partícipes y necesarios; aspectos que con otros profesores no conseguimos y que nos desmotiva a la hora de profundizar en sus materias o en ciertos contenidos. (HOMBRE 21, EAP, diciembre 2020)

De todas estas reflexiones se podrían destacar dos aspectos fundamentales: respeto y empoderamiento. El respeto, concretizado en la escucha compartida y en la “moderación” a la hora de presentar los problemas, se torna importante de cara a crear un buen ambiente en el que todas las voces puedan ser escuchadas. A su vez, al escuchar y compartir opiniones, el alumnado es empoderado por el resto de compañeros y compañeras, empoderando, a su vez, al resto – “partícipes y necesarios”, “parte de la solución, no solamente del problema”.

Resulta importante señalar que esta cuestión también se reflejó en el grupo de discusión de chicas; tal y como, por ejemplo, se refleja en este fragmento:

PAMELA: y que ellos escucharan y que también hablasen.

ANA: Y que no hubiera una cosa que estuviera mal o bien, es decir, que tú pudieras dar tu opinión independientemente de la que fuera y que pues ... se aceptaba, a ver.
(...)

JULIA: Tú, como mediadora o como profesora, sí que insistías mucho en “bueno, tranquilos, aquí podéis hablar ... nada está mal, nada está bien, nada por encima de nada”

En este sentido, las chicas aluden al importante rol de la mediadora de *Deportigualízate* para conseguir ese clima de respeto y escucha, activa y compartida. A este respecto Julia hace una importante apreciación “nada por encima de nada”, aludiendo a la no-jerarquización en el aula: de personas, de opiniones, de voces.

Con respecto a la metodología, también destacan como algo especialmente positivo la actitud de la investigadora principal como moderadora de las sesiones:

Lo que más valoro es la forma de enseñar que tiene la profesora, que me parece imprescindible para poder llegar a todos los alumnos, y considero que lo ha conseguido. (MUJER 10, EAP, diciembre 2020)

El desempeño de la docente por transmitirnos todos los conceptos. (MUJER 13, EAP, diciembre 2020)

La sinceridad y transparencia de Marina. Además, todos los temas han sido tratados desde el respeto. (MUJER 14, EAP, diciembre 2020)

De estas evaluaciones anónimas, se podría extraer una característica clave que es valorada como positiva de cara a implementar la pedagogía feminista con éxito: el amor. El amor no entendido desde un punto de vista romántico, sino como un acto de esperanza, humildad, paciencia, confianza y respeto³⁵. Amor concretizado por el alumnado como “transparencia”, “sinceridad” o “desempeño”. Así, el hecho de mostrarse vulnerable, igual que el resto, al compartir sus propias vivencias y contradicciones, desde una posición de igual a igual; junto con el fomento y muestra de respeto (como ya se ha visto anteriormente) y alimentado, a su vez, por una estructura no jerárquica en el aula, donde ella no tiene la verdad, ni las respuestas; y su pasión, “desempeño”, ganas de transmitir y de conectar, parecen haberse tornado en aspectos fundamentales de la metodología empleada.

Finalmente, como otro de los aspectos más positivos de la intervención, el alumnado destaca el aprendizaje recibido y el aprovechamiento del tiempo:

³⁵ Tomado la idea de Freireana de la pedagogía y la enseñanza como un acto de amor (Freire, 1970), desarrollada por Darder (2017).

Aprendimos mucho y cogimos ideas para realizar actividades con nuestros futuros alumnos y alumnas y/o deportistas. (MUJER 17, EAP, diciembre 2020)

Aspectos aplicables como futuro profesor. (HOMBRE 18, EAP, diciembre 2020)

La gran cantidad de actividades y contenidos vistos en tan solo 4 sesiones (HOMBRE 13, EAP, diciembre 2020)

Así, a pesar de la corta duración de *Deportigualízate*, las personas participantes valoran la propuesta de intervención y su adecuación a los objetivos planteados, señalando aprendizajes no solo teóricos (“alfabetización feminista”), sino también prácticos, aplicables a su futura labor profesional, como docentes o en el ámbito del entrenamiento. Demostrando, así, la transversalidad y aplicabilidad de *Deportigualízate*.

A pesar de todas estas cuestiones tan positivas, también se pidió a las personas participantes que señalaran aquellos aspectos en los que se podría y debería mejorar. En este sentido, el elemento que más destaca es la escasa duración que tiene la intervención, tal y como ya ha aparecido anteriormente:

No pongo un 5 porque me ha parecido una experiencia demasiado corta y en la que me gustaría haber podido debatir mucho más (...) Añadir más sesiones que permitan debatir mucho más, es algo muy sano y de lo que se pueden sacar muchísimas cosas positiva (HOMBRE 21, EAP, diciembre 2020)

Que dure más tiempo para poder extender más los debates generados en clase, que a veces se quedaban a medias, y trabajar otros contenidos. (MUJER 12, EAP, diciembre 2020)

Añadiría más sesiones y más contenido. (HOMBRE 22, EAP, diciembre 2020)

Este tema es algo que también salió a la luz en los grupos de discusión, por lo que se denota la necesidad de dedicar más tiempo y ofrecer más espacios al trabajo de los contenidos relacionados con la igualdad de género en la formación en CCAFYD:

IVÁN: para mí es muy completo, está bien pensado para las horas que son realmente, es que en 6 horas no ... dimos muchísimas cosas, la verdad.

ROQUE: quizás sí que sea falta de tiempo

IVÁN: sí

ROQUE: y ya

INVESTIGADORA: o sea, si en lugar de 6 horas fueran 10, ¿lo conseguiríamos?

IVÁN: ¡en 10 no, mujer!

ROQUE: a lo mejor en 10 no ...

IVÁN: ni en 15 diría yo

ROQUE: vamos a decir, si en lugar de ser 6 horas fuese una asignatura completa, puede que sí.

En este fragmento, por ejemplo, los alumnos remarcan que a pesar de haber aprovechado bien el tiempo, no es suficiente. Una intervención anecdótica no basta, a pesar de los positivos resultados que puedan emanar de ella. Así, los alumnos señalan que quizás sería importante tener una asignatura entera, en su formación como profesionales de la actividad y la educación física, en la que se trataran las cuestiones de género en profundidad; o, tal y como se ha visto anteriormente, que en lugar de una asignatura, este contenido fuera transversal a lo largo de su formación.

Otro aspecto que llama la atención como elemento a mejorar, tiene que ver, precisamente, con los debates. Si bien es cierto que este recurso es muy bien valorado por todas las personas participantes, el hecho de que se procurara que *todas* las voces fueran escuchadas, en ocasiones generó situaciones de tensión que no fueron vividas igual por todo el alumnado. Así, frente a discursos de falso aliado feminista, hubo personas en clase que sintieron que se estaba dando demasiada libertad para hablar, mientras que otras, vivieron esa misma realidad

como una cohibición. Estas tensiones quedan bien ejemplificadas en el siguiente fragmento del grupo de discusión de chicos:

LUIS: en clase hubo una pequeña reacción que se vivió también ... una vez a él³⁶, pero ba, al final es que claro, él la lio mucho, hay que decirlo

(...)

ROQUE: ya, sí que es verdad que él igual se sintió mal ...

IVÁN: llegó un momento que él ya no sabía ni expresarse, o sea ... le daba vueltas a las cosas porque realmente se sentía señalado por todos

ROQUE: pero muchas veces es porque sabes que tu opinión, a lo mejor, no está en la línea...

IVÁN: sí sí, claro

ROQUE: que debe o qué es más correcta

IVÁN: pero creo que así tampoco se va a sentir cómodo para expresarse, para poder cambiar, porque si cada vez que hablas te sientes señalado ... al final lo que vas a hacer es callarte, él no porque tiene esa personalidad de “me da un poco igual” en el sentido de ... pero si es otra persona más tímida, se hubiese callado, hubiese estado allí pasando desapercibido “si me preguntan contesto lo que dicen todos y ya está”

ROQUE: a esto, no todas las opiniones son válidas

IVÁN: no, no, no, claro

INVESTIGADORA: creéis que, en clase, según tú Roque, ¿se dio la oportunidad a que todas las opiniones fueran válidas?

ROQUE: sí, y para mí no todas las opiniones son válidas

INVESTIGADORA: y según tu punto de vista ¿crees que en clase se deberían haber coartado más ciertas opiniones?

ROQUE: Es complejo, porque obviamente en clase tenemos que ver todos los puntos de vista. Estamos en una universidad, estamos para discutir, estamos para verlo todo, pero aun así (...) si él concretamente, en este caso, dejó de intervenir o dejó de opinar

³⁶ El uso de “él” en este diálogo, hace referencia a un compañero de clase que mostraba discursos y actitudes de falso aliado feminista.

o dejó de hacer cosas que precisamente, porque se genera un problema y el problema es que la opinión que él tenía de las cosas era muy controvertida ... es controvertida para muuuuy mal. Cualquier idea de opresión, para mí, no debe ser tolerada, entonces bueno...

A pesar de todo, de la diferencia de opiniones, de vivencias y de sentimientos, el alumnado en general demuestra tener una satisfacción global con *Deportigualízate* muy alta, obteniendo una puntuación media de 4,67 puntos, sobre 5 (ver Tabla 40).

Tabla 40.

*Puntuación otorgada a la satisfacción general con *Deportigualízate* en el Estudio de Caso 2.*

Puntuación satisfacción general	N	%
1	0	0
2	1	4,16
3	0	0
4	5	20,84
5	18	75
Promedio puntuaciones		4,67

Si bien es cierto que no todo el alumnado ha sentido la misma satisfacción con el programa, en líneas generales, y atendiendo también a las reflexiones y comentarios escritos, se puede observar como la satisfacción es muy alta. En este sentido, el único alumno que indicó una baja satisfacción con la intervención tan solo indicó:

No me gustó (HOMBRE 18, EAP, diciembre 2020)

Este comentario no permite reflexionar ni buscar posibles mejoras, no obstante, el resto de sus compañeras y compañeros, a lo largo del proceso, sí que indicaron estar satisfechos y satisfechas, dejando, incluso, comentarios de agradecimiento, tanto en las evaluaciones (EAP), como en las reflexiones (REI2):

¡Muchas gracias! Es genial encontrar nuevas fuentes de inspiración. 🙏 (MUJER 17, EAP, diciembre 2020)

Gracias por impartir dos semanas de clases super amenas y educativas. (HOMBRE 23, EAP, diciembre 2020)

Ha sido un curso muy interesante y muy necesario, gracias Marina. (LUCÍA, REI2, diciembre 2020)

Por lo tanto, teniendo en cuenta todos los elementos analizados, se puede asegurar que la intervención *Deportigualízate* supera positivamente la evaluación metodológica-didáctica por parte del alumnado. Además, tras esta evaluación concreta, junto con el resto de datos generados a lo largo de todo el proceso de investigación, se han detectado una serie de principios de la pedagogía feminista que han sido fundamentales para lograr el positivo impacto de *Deportigualízate*

Ideas clave de la pedagogía feminista crítica en “*Deportigualízate*”

Tal y como se ha ido exponiendo a lo largo de todo este trabajo, las claves de la pedagogía feminista han estado presentes durante todo el proceso de investigación, desde la motivación que justificaba esta tesis, hasta los objetivos de estudio, las fases de desarrollo del trabajo, la puesta en práctica de la intervención curricular, e incluso la propia forma de generar los datos. Así, si bien es cierto que las lecturas de autoras referentes en el ámbito de la pedagogía feminista han inspirado y guiado este trabajo, como consecuencia del mismo, se ha generado en este apartado un análisis-propuesta, a modo de evaluación final, que permita cerrar el apartado de resultados desde un paradigma feminista.

En primer lugar, es preciso señalar que, si bien es cierto que estas ideas clave se presenta en forma de subapartados, de manera diferenciada, todas ellas están relacionadas entre sí, y cobran verdadero sentido al aunarse y entenderse en conjunción con el resto. Así, aunque se presenten en un orden, no deben ser entendidas como una lista cerrada y jerárquica. En segundo lugar, estas ideas en ningún momento pretenden ser un dogma de fe o algo rígido, y es que, tal y como reconocen hooks (1994) o Korol (2007), una práctica pedagógica feminista no aspira a ser universal y válida para todos los lugares y momentos. Por el contrario, pretenden ser flexibles y moldeables a cada realidad concreta, atendiendo a su tradición cultural, política, social, y económica, así como a las necesidades y particularidades de ese contexto específico (Espinosa et al., 2013).

En este sentido, también cabe recordar que este apartado se realiza a partir de la realidad vivida en esta experiencia, con el alumnado y los contextos de aplicación concretos que han sido descritos minuciosamente con anterioridad. Asimismo, las ideas clave se proponen desde el prisma, la mirada, y la realidad tanto de la directora de esta tesis doctoral como de la investigadora principal, es decir, dos mujeres blancas, cis, heterosexuales, europeas, en la academia ... y escribiendo desde la academia.

Reconocimiento de la existencia de patriarcado en la sociedad y su influencia a nivel personal

La primera idea clave, sin duda alguna, tiene que ver con la propia persona que se plantea diseñar o implementar una práctica pedagógica feminista crítica. En este sentido, dado que las relaciones personales son fundamentales, el hecho de que la persona que se inicie en este proceso sea consciente de las jerarquías de poder que regulan la sociedad y, específicamente, en relación con el patriarcado, el sexismo y el heterosexismo, se torna imprescindible. Es preciso señalar aquí, al igual que Moreno Doña et al. (2018), que antes de iniciar un proceso pedagógico crítico, es fundamental entender que no debe tratarse de una reflexión centrada en la propia práctica educativa, sino en entender los contextos y estructuras que rigen nuestra cotidianidad.

En la misma línea, Dewar (1991) o Korol (2007) indican que es preciso hacer de la crítica un elemento fundamental y constante de la práctica, cuestionando aquello que se da por sentado. No obstante, Maceira Ochoa (2008) resalta la importancia, además, de la autocrítica, del pensar(se), cuestionar(se) y revisar(se). En otras palabras, comprender las estructuras de privilegios y opresiones, por ejemplo, en términos de sexismo, no basta. Por el contrario, es importante tomar conciencia de su influencia tanto a nivel social como, específica y necesariamente, a nivel personal.

En este sentido, aceptando que una persona no nace feminista, sino que se hace feminista (hooks, 2000), se puede observar cómo las formas de tomar conciencia pueden ser múltiples. Por ejemplo, pueden venir desde el activismo feminista o a través de formaciones, siempre acompañado de procesos de autoanálisis (lo cuales no tienen por qué ser individuales, sino que también pueden ser en grupo). Por lo tanto, es necesario ir más allá de verbalizar que existe el sexismo en la sociedad, requiere de autorreflexión para poder identificar en una misma (o uno mismo) cómo al educarnos en sociedades patriarcales hemos normalizado el machismo desde la infancia. Así, la persona que se inicia en este proceso debería auto cuestionarse a partir de preguntas como:

¿Cómo identifico en mí el patriarcado? ¿Puedo reconocer formas de opresión o colonialismo? ¿Qué vivencias, situaciones, mensajes recibidos o actos educativos me han sucedido a lo largo del tiempo que veía como normales y ahora soy capaz de identificar con “gafas violetas”³⁷? ¿Cuántas o cuáles de estas vivencias han condicionado mi desarrollo y forman parte de la persona que soy?

Puede suceder, al igual que ocurría al poner en práctica *Deportigualízate*, que las personas identifiquen las desigualdades en general pero no las cercanas. Por ello, antes de iniciar una práctica feminista crítica, es fundamental comenzar por uno o una misma, y por identificar en qué espacios somos personas con privilegios y qué hacemos con ellos (una docente ocupará un espacio de privilegio frente al alumnado, por ejemplo, aunque no quiera. No obstante, su privilegio siempre será inferior al de un compañero cis). Este elemento, tal y como señala hooks (2000), permitirá que la educadora o educador sea más consciente y, con esa conciencia, podrá tomar decisiones más pensadas y reflexionadas.

En el caso concreto de este trabajo de tesis doctoral, la investigadora principal se ha cuestionado y reflexionado desde el inicio, aspecto que queda reflejado, por ejemplo, en la introducción, al exponer sus motivaciones y posicionamiento como investigadora. A su vez, redactar esta posicionalidad viene precedida por su propia formación (en forma de lecturas, asistencia a cursos, participación en congresos, grupo de investigación, etc.), conjugada con un proceso continuo de reflexión a través, por ejemplo, de su diario de investigación y el intercambio con otras colegas.

Finalmente, es preciso señalar que este proceso de identificación y reconocimiento debe ser continuo y constante, puesto que, a medida que las sociedades evolucionan, aparecen nuevas y sutiles relaciones de inequidad. Por lo tanto, este primer principio permite plantearse qué herramientas, medios o estrategias pueden ser las más adecuadas, atendiendo a las

³⁷ Las “gafas violetas” son elemento metafórico que se popularizó a partir del libro *El diario violeta de Carlota* escrito por Gemma Lienas (Colombo, 2021), y que hace referencia a ver las cosas desde un nuevo prisma, crítico, el feminista.

necesidades del contexto. Y no solo eso, sino también pensar (y pensarse) desde nuevos prismas, con otras miradas, descubriendo (y redescubriendo) aquellos aspectos que deben ser abordados, cambiados, y transformados.

Acción y transformación social como objetivo

Quedarse en el reconocimiento de las estructuras de poder y opresión, y su influencia a nivel personal y social, no tiene implicaciones más allá de la de diagnosticar una situación o un problema; o, en palabras de Burbules (2016), hace que una persona se enfade ... pero nada más. Por ello, esta segunda idea implica el verdadero propósito de una práctica pedagógica feminista crítica, su esencia: la acción social, la acción por y para el cambio. Así, al reconocer que la educación permite enfrentar las desigualdades y cuestionar el *status quo* (Perry, 2013), una práctica pedagógica feminista crítica se propone trastocar las estructuras (Lagarde, 2001), desestabilizar las narraciones androcéntricas y coloniales (Martínez Martín & Ramírez Artiaga, 2017), promover un lenguaje de la crítica y la posibilidad (Giroux, 1999), y trabajar en contra del sexismo, el racismo, el heterosexismo, el clasismo y el resto de las opresiones (Dewar, 1991).

Por lo tanto, tiene por objetivo una acción social que permita “sacudir” los discursos y prácticas, deconstruir las jerarquías existentes (Francis & Leathwood, 2006; Storrs & Mihelich, 2009) y, además y sobre todo, transformarlas. Así, se propone la finalidad de construir una sociedad diferente, más equitativa, justa y democrática (Maceira Ochoa, 2006, 2008), una sociedad en la que no haya limitaciones para ser, estar y existir (Espinosa et al., 2013). En este sentido, es fundamental tener presente que una práctica feminista y crítica no es un camino para alcanzar una meta concreta, tampoco es un acto mediante el cual se pretende “salvar” a las personas. Por el contrario, se trata de la puesta en práctica de estrategias que permitan analizar y ver el mundo desde otras miradas, desarrollar la criticalidad y, con ella, la libertad. Libertad para poder elegir, equivocarse y ser.

Por lo tanto, cualquier práctica feminista implica, indiscutiblemente, la búsqueda de la democracia, la libertad, la inclusión, la justicia, la equidad ... como fin y como camino.

Implica, pues, reconocer que no hay verdades únicas, sino que los conocimientos son siempre parciales, contruidos socialmente (Francis & Leathwood, 2006), nunca neutrales u objetivos (Haraway, 1988). Así, la propia persona que pone en práctica la pedagogía feminista crítica ha de tener presente estos preceptos, también en sus propias elecciones y sus acciones, partiendo de la base de que no existe una verdad única y absoluta. En este sentido, y con el fin de lograr (o acercarse) a esta idea, es imprescindible la toma de conciencia y la capacidad de análisis crítico descrita anteriormente.

En el caso de la presente investigación, esta idea ha estado presente desde el inicio. Por un lado, tal y como se ha reconocido en la introducción, el propósito de esta tesis era intentar favorecer un cambio, una transformación. En este sentido, la transformación no solo se plantea en términos educativos en el aula (es decir, en relación con las posibles transformaciones expresadas por el alumnado participante), sino también en términos de la academia. Así, se ha asumido que el conocimiento es construido y subjetivo, formando parte de las investigadoras críticas, e introduciendo en la academia un tipo de conocimiento poco reconocido y cuestionado, como es el feminista.

El alumnado y su cotidianeidad como origen de la toma de conciencia

Si en el punto inicial se hablaba de la necesidad de que la persona educadora tomase conciencia y reflexionase sobre cómo le afectaba el patriarcado, es también fundamental que el alumnado desarrolle una conciencia crítica para poder cambiar las estructuras de injusticia, lo que Freire (1970) denominó la concientización del alumnado. Así, esta idea parte de la asunción de que, para poder cambiar las estructuras de injusticia e inequidad, el alumnado debe tomar conciencia y desarrollar la criticalidad.

El hecho de que la toma de conciencia y capacidad crítica sea imprescindible, es señalado por numerosas autoras y autores como Giroux (1999), Luke (1996), o Martínez Martín & Ramírez Artiaga (2017). Así, tomar conciencia y “entrenar” la capacidad crítica, permite poder pensar de nuevas maneras (Shrewsbury, 1997), reflexionar y cuestionar el conocimiento y la forma en la que es creado (Belausteguigoitia & Mingo, 1999; Dewar,

1991), deconstruir y “desnormalizar” los estereotipos y las asunciones tomadas como generales y universales (Ferrão Candau, 2013) y, en última instancia, permitiría aplicar el conocimiento para la acción y transformación social (Luke, 1996; Mayberry & Rees, 2009).

No obstante, para que esta toma de conciencia, facilitada por la capacidad de análisis crítico, sea relevante en términos de promover acciones para facilitar un cambio, precisa estar situada y poner al alumnado en el centro. Implica, pues, tenerlo presente durante todo el proceso (tanto en el diseño de la intervención, como durante la misma) y partir de lo personal (vivencias, experiencias, intereses, necesidades, etc.) para reflexionar a la luz de la teoría, comprendiendo que “lo personal” tiene siempre una dimensión política (Maceira Ochoa, 2007). En el caso concreto de *Deportigualízate*, esta idea se ha aplicado, por un lado, llevando a cabo un estudio diagnóstico y diversas rondas de *consulting* y, por otro, utilizando una herramienta en forma de buzón anónimo de sugerencias que permitiera ir recogiendo información continua sobre la experiencia del alumnado. Además, todas las actividades o tareas se han diseñado pensando en la realidad concreta del contexto de aplicación.

En este sentido, se entiende que poder analizar críticamente los constructos sociales es importante, pero más importante es poder realizar acciones para el cambio. Y para que estas acciones sean posibles, es imprescindible que se analice críticamente el propio entorno y contexto, o sea, las situaciones cotidianas y cercanas. Por lo tanto, la toma de conciencia debe empezar por lo particular y lo cotidiano (Belausteguigoitia & Mingo, 1999) partiendo de las necesidades y las realidades concretas del grupo (Espinosa et al., 2013), y favoreciendo acciones que faciliten el análisis “del yo” (Giroux, 1999) en relación con cómo está inscrito y construido en las estructuras sociales, culturales e históricas. De esta manera, se trata de partir de la cotidianeidad, para poder conectar y contextualizar los problemas individuales en relación con el contexto en el que habitamos, permitiendo, pues, dimensionar los problemas personales a partir de la identificación con lo común (Dewar, 1991; Maceira Ochoa, 2008).

Por lo tanto, no existe ni existirá una actividad mágica, una estrategia concreta, una receta o un manual de instrucciones que promueva la toma de conciencia para un cambio. Por el contrario, todas las actividades o estrategias deben partir de la propia realidad del contexto,

de los intereses de las personas participantes, del lenguaje que utilizan (entendiendo lenguaje de forma literal y figurada), de su cotidianidad. Por ejemplo, no es lo mismo pensar una actividad como la de analizar los comentarios sexistas que reciben las personas deportistas en Instagram con estudiantes adolescentes, que si el grupo fuese diferente. Así, tal y como se venía adelantando, es imprescindible conocer las peculiaridades del grupo y del contexto, partiendo de sus experiencias y cotidianidad (Shrewsbury, 1997).

Dimensión dialógica interseccional y práctica de los cuidados

Una de las características más importantes de la práctica pedagógica feminista está relacionada con la comunicación, el diálogo, y el intercambio de ideas, como estrategia para facilitar el debate, la toma de conciencia, el análisis crítico, y la reflexión constante que impacte en la cotidianidad (Espinosa et al., 2013); una comunicación basada, además, en el diálogo entre diferentes prácticas, conocimientos y saberes (Ferrão Candau, 2013). No obstante, esta dimensión dialógica debe partir de una serie de premisas clave. Así, Ropers-Huilman (2009) indica que la o el docente debe, conscientemente, ser modelo de los valores que pretende enseñar y, por lo tanto, su práctica docente debe reflejar esos valores. De esta manera, es importante que la comunicación esté basada en la valoración genuina de todas las voces (hooks, 1994), no solamente durante las sesiones en el aula, sino a lo largo de todo el proceso (Freire, 1970).

En este sentido, se torna imprescindible utilizar canales y estrategias basadas en el amor, los cuidados y la escucha activa, a lo largo de todo el proceso. Por ejemplo, en el caso concreto de *Deportigualízate*, las mismas técnicas que permitían acercarse a las necesidades y experiencias del alumnado, son las que permiten poner en práctica la escucha. Así, se recurrió a técnicas de *consulting* para diseñar y adaptar la intervención, o a habilitar canales de comunicación directa con las personas participantes, tanto anónimas (el buzón) como personales (la cuenta de Instagram, o el correo electrónico). Estas estrategias, sin duda, son un claro ejemplo de que no solo se ha buscado la participación y escucha activa en clase, sino que también se ha hecho un esfuerzo por fomentar dicha participación en el propio proceso de adaptación y evaluación de las sesiones en base a sus propios intereses e inquietudes.

A mayores, y volviendo a esas premisas clave a las que se hacía referencia anteriormente, es importante, tal y como se venía adelantando, que la dimensión dialógica venga acompañada de prácticas de cuidados y amor. Un amor que se basa en el reconocimiento y aceptación de otras identidades y subjetividades, combinado con responsabilidad, compromiso, empatía y cuidado (Crabtree et al., 2009; hooks, 1994). Es decir, que el aula debe ser un lugar “seguro” en el que todas las voces puedan ser escuchadas en base al respeto y la honestidad. Por lo tanto, esto no quiere decir que todo pueda ser aceptado, independientemente del contenido, por ejemplo, es importante dejar claro al alumnado que los comentarios sexistas o racistas no son aceptables (Donadey, 2009). No obstante, habrá situaciones en las que el propio alumnado, por falta de conciencia (quizás), no sea consciente del contenido racista o machista de su discurso y, por lo tanto, se pueden vivir situaciones complicadas y tensas en el aula, vividas de forma diferente por cada estudiante, tal y como ocurrió en el *Deportigualízate*.

A su vez, en relación con la idea de hooks (1994) de que todas las voces deben ser *genuinamente* tenidas en cuenta, es importante señalar, pues, que el diálogo debe darse considerando, además, distintas subjetividades, experiencias, miradas y saberes (Espinosa et al., 2013), es decir, que debe poner en práctica la interseccionalidad. En este sentido, diversas autoras aluden a la utilización de estrategias como el visionado de vídeos o la lectura de obras distintas (Dewar, 1991; Freedman, 2009; Johnston, 2009). En el caso concreto de *Deportigualízate*, se recurrió, además de al debate constante en el aula a partir de las experiencias individuales del alumnado, al uso de análisis de periódicos, al visionado de vídeos, o a la representación de diferentes identidades (por ejemplo, en la tarea “carrera de privilegios”). En este sentido, pues, es fundamental favorecer la diversidad tanto de discursos como de presencias (hooks, 2003).

De cara a poder lograr esta diversidad, basada en relaciones de cuidado, respeto y amor, el rol de la persona mediadora debe favorecer el intercambio de opiniones, sin invadir los límites de la intimidad personal y respetando los silencios. En la puesta en práctica de *Deportigualízate*, la investigadora intentaba que todo el alumnado hablara, y propiciaba el diálogo interpelando directamente a las personas participantes con preguntas como, “Y tú, Inés, ¿qué opinas? ¿estás de acuerdo con Fernando?”. Esta estrategia, no obstante, iba

acompañada de la premisa de que no había opiniones correctas o incorrectas, de que era importante escuchar a todos los compañeros y compañeras, que no se podía faltar el respeto y, sobre todo, de que había la opción de no responder. A este respecto, resulta importante que la opción de no responder era real y bien valorada por la investigadora. No hay que olvidar, que, en el contexto educativo de nuestro país, la participación del alumnado es diferente a lo que ocurre en otros, y el profesorado suele obligar a hablar cuando el aula no responde a las preguntas formuladas.

Así mismo, una escucha activa también implica tratar de dar respuesta a las necesidades del alumnado, evolucionando a su ritmo, y no imponiendo un ritmo determinado de contenidos, como se hace de forma tradicional. Para ello, es fundamental cuidar los detalles, como, por ejemplo, el espacio en el que se lleva a cabo la intervención o la disposición de las personas presentes. Por ejemplo, en el caso de la experiencia *Deportigualízate* en el Estudio de Caso 1, muchas de las dinámicas se llevaron a cabo en la cafetería, utilizando los sofás para sentarse en forma de círculo. En el Estudio de Caso 2, a pesar de tener que utilizar el aula (debido a las restricciones por la COVID-19), se intentó cambiar la disposición de las sillas y la investigadora procuró no utilizar la tarima para dar la clase.

Por lo tanto, se torna preciso recurrir a una cultura de los cuidados, al respeto, al amor, a valorar las opiniones silenciadas o marginalizadas, a acompañar para el respeto a la diversidad de vivencias y emociones subjetivas, y a poner de manifiesto las interseccionalidades y la riqueza que aporta que los seres humanos seamos diversos.

El aula como comunidad de aprendizaje compartido

Si se parte de la base de que no existe una verdad única y absoluta, entonces la persona que media o facilita una intervención pedagógica feminista crítica no puede situarse en una posición de superioridad y debe, además, entender el aula como un lugar en el que ella

también aprende. Por ende, el aula debe ser un lugar basado en la democracia³⁸, la horizontalidad y la confianza mutua (tanto entre el o la docente y el alumnado, como entre el propio alumnado). Para que esto ocurra, es preciso romper los binomios de docente-conocimiento y docente-poder, y aceptar, pues, que el conocimiento está en todas las personas participantes (Luke, 1996) y, además, que el poder debe ser compartido.

A este respecto, y unido, a su vez, a la idea de horizontalidad, es importante no ser naíf y reconocer que cualquier práctica en el aula, como lugar dentro de una institución reglada, conlleva poder por parte de la persona docente (quiera o no, y lo ejerza o no) (Bauer, 2009; Luke, 1996; Ropers-Huilman, 2009). Por lo tanto, a pesar de que cierto nivel de autoridad es necesario, una práctica pedagógica feminista implica una revisión constante por parte de la persona docente, reconociendo que, a pesar de que nunca estará en una situación de igualdad con el alumnado, sí debe buscar relaciones horizontales (Crabtree et al., 2009; Maceira Ochoa, 2008) y provocar situaciones en las que pase, incluso, por momentos, a un segundo plano. En este sentido, una vez establecidas unas bases de respeto mutuo, de seguridad y de cuidado, la persona facilitadora se sitúa en el mismo nivel que el resto (pero consciente de que no lo está), con una actitud abierta al aprendizaje, a la escucha, mostrándose vulnerable, cuestionándose abiertamente ... al igual que se espera del resto.

En otras palabras, se torna fundamental que la persona docente, por ejemplo, comparta sus propias dudas y contradicciones, abriéndose al grupo, y mostrándose como “una más” dentro del proceso de aprendizaje (Maceira Ochoa, 2008), creando así un clima de confianza mutuo. En este sentido, tal y como reflexiona hooks (1994), el profesorado que espera que sus estudiantes se abran, compartan experiencias personales o incluso confesionales, y, sin embargo, no haga lo mismo, estaría ejerciendo un poder coercitivo. No obstante, es preciso señalar que el hecho de exponerse como docente, no se debe confundir con una mirada narcisista, centrando toda la práctica en el “yo”, ni tampoco con mostrarse como si no tuviese

³⁸ La idea de la democracia en los procesos educativos está basada en el reconocimiento de los derechos humanos fundamentales, basándose en la idea de que todas las personas participantes tienen algo que decir, algo que aportar, algo con lo que contribuir (hooks, 1994) y, además, tienen el derecho de ello.

ningún tipo de conocimiento sobre el tema; es decir, no se puede olvidar que se trata de buscar relaciones de confianza y de escucha.

En relación con la escucha (condición sin la cual es imposible que se logre un aula democrática), es importante no caer en el mito de que siempre seremos capaces de crear espacios seguros de “conversaciones entre iguales” (hooks, 1994; Luke, 1996) puesto que, en ocasiones, se crearán situaciones de confrontación al desestabilizar la visión del mundo que tiene el alumnado. Visión que, a menudo, es sexista, racista, clasista y homófoba. Un aula feminista, pues, es un lugar donde convive el disfrute con momentos desagradables, la emocionalidad encarnada de emociones positivas y negativas, las relaciones de cooperación con las de disputa, pero siempre desde un espacio de cuidados. En otras palabras, desnormalizar las violencias y el sexismo no siempre es una tarea agradable o cómoda (Freedman, 2009), e implica momentos de división. Así, lejos de ser una utopía, la práctica pedagógica feminista crítica consiste en una tarea de compasión, de paciencia, de respeto, y de aprendizaje. Conlleva, pues, aprender a valorar y apreciar la dificultad o los conflictos como parte del proceso.

Para que este clima sea posible, es importante que la persona que se sitúa en el rol de investigadora o docente, muestre cercanía recurriendo, por ejemplo, a las estrategias de escucha activa descritas anteriormente, procurando adoptar lenguajes comunes o, como se acaba de narrar, mostrando las propias emociones, contradicciones, vivencias y experiencias. Asimismo, en el caso concreto de esta tesis, se demuestra también la importancia de la aplicación de esta idea no solo en la puesta en práctica de *Deportigualízate*, sino en todo el proceso de investigación. En este sentido, desde el hecho de plantear el Estudio Diagnóstico (reconociendo que la verdad del contexto no está solo en la literatura escrita), hasta la manera de generar los datos de análisis (recurriendo a reflexiones escritas por el propio alumnado, o sus voces en los grupos de discusión), son ejemplos concretos de cómo se pueden desarrollar las relaciones no jerárquicas y horizontales también desde la propia investigación.

Relaciones en red, empoderantes y liberadoras

Al ser capaz de analizar críticamente el propio contexto y entorno, poniendo en práctica la escucha, el cuidado y el amor, y desarrollando relaciones de poder compartido y no jerárquicas, aparece la importancia de las relaciones, en red, empoderantes y liberadoras. En este sentido, emanan dos ideas clave que, a pesar de que puedan parecer contradictorias, pueden (y deben) actuar en conjunción a favor de la justicia social. Por un lado, la idea de relación, es decir, de conexión, de unión, o, como diría hooks (2003), de comunidad. Por otro, la noción de libertad, o sea, de independencia, de autonomía y, tal y como reclaman feministas latinoamericanas como Maceira Ochoa (2008) o Korol (2007), de poderío.

Así, todas las estrategias diseñadas y adoptadas deben estar encaminadas a favorecer esas redes de conexión entre las personas que habitan el aula, el mundo; y, a su vez, a empoderar, en positivo y a favor de la equidad, a todo el alumnado, validando y legitimando sus experiencias (Dewar, 1991). En este sentido, es importante señalar que el empoderamiento debe buscarse también en los chicos, un empoderamiento a favor de nuevos modelos relacionales y nuevas masculinidades, favoreciendo una revolución de los hombres, y no solo de las mujeres (Martínez Martín & Ramírez Artiaga, 2017). Y es que, tal y como señala Shrewsbury (1997), el empoderamiento³⁹, dentro de las pedagogías feministas, se refiere a la capacidad de tener poder para enfrentarse a situaciones de sexismo y machismo, tanto al sufrirlas como al verlas.

Un poder, no obstante, que lejos de ser utilizado como una forma de dominación, es transformado en energía creativa. Y esa energía creativa, esa base creadora, es la que permite imaginar, promover y originar nuevas ciudadanías, incluyendo a todas las personas. Así, con el fin de incluir efectivamente a todas las personas, y fomentar un empoderamiento positivo, es importante visibilizar y legitimar diversidad de realidades, no solamente con el objetivo de fomentar el reconocimiento, comprensión y respeto a las diferencias, sino también, y sobre

³⁹ Con respecto al término empoderamiento, es preciso señalar que feministas como María Galindo (2021) se muestran críticas con él.

todo, de ofrecer espacios de libertad y de posibilidades para todas las personas participantes (Espinosa et al., 2013; Maceira Ochoa, 2007, 2008).

En el caso concreto de *Deportigualízate*, las relaciones de empoderamiento y liberadoras se han buscado a partir de diferentes estrategias. Por un lado, tal y como se ha descrito con anterioridad, se ha decidido ofrecer espacios donde diferentes voces y realidades pudieran ser escuchadas, por ejemplo, recurriendo a vídeos (como el de Pol, un chico trans contando su historia⁴⁰), a tareas que fomentan el hecho de compartir experiencias personales (como “examino la realidad”) o a la utilización de representación de personajes (por ejemplo, en la “carrera de privilegios”). Estas estrategias, al estar fundamentadas en el principio de la escucha, permiten desarrollar empatía y, junto con esta empatía, las personas participantes pueden sentirse acompañadas, en comunidad y empoderadas, empoderando, a su vez, a otras. Así, el hecho de crear redes de empatía, de apoyo, de sororidad y de escucha, permiten, a su vez, promover nuevas formas de relacionarse, de pensar y de ser, más liberadoras.

tras el Estudio de Caso 2, y sobre todo a partir de las vivencias de los chicos, se puede elucidar que es precisamente el amor y el respeto hacia sus compañeras, nacido a partir de prácticas y reconocimiento de otras realidades (Maceira Ochoa, 2009), el que permitió que los alumnos desarrollaran empatía hacia las opresiones y violencias que ellas vivían, de las cuales, en ocasiones, ellos eran cómplices o causantes. Y es precisamente esa empatía hacia ellas, y ese refuerzo positivo que recibían por parte de sus compañeras, cuando ellos escuchaban, reconocían sus “errores”, o compartían pequeños cambios, lo que permitió que se desarrollaran esas relaciones que se venían adelantando desde el inicio, de empoderamiento, al empoderar a otras personas.

Así, crear redes de comunidad es importante para sentir que no estás solo, no estás sola, que tienes apoyo y que, a su vez, puedes apoyar a otras personas, acompañar en sus procesos y

⁴⁰ Vídeo utilizado en clase:

https://www.youtube.com/watch?v=NR2C6JwLXSE&t=409s&ab_channel=PlayGround

experiencias. De esta manera, la práctica pedagógica feminista crítica, además, incluye, en palabras de Espinosa et al. (2013), una dimensión sanadora. Tiene, pues, una función terapéutica, que te reconcilia, te libera, y te empodera. De esta manera, las personas participantes pueden no solamente sentir la empatía que se venía adelantando, sino también el poder, la posibilidad y la potencia individual, para ser agente y sujeto social (Ferrão Candau, 2013), a favor de sociedades más libres, liberadoras, democráticas y justas.

Aprendizajes desde el *embodiment*

Los cuerpos, relegados a un segundo plano, a la pasividad, por las pedagogías tradicionales, toman un lugar central en la pedagogía feminista. Así, se trata del reconocimiento de la persona desde su “geografía más cercana”, como la llama Adrienne Rich (1999), o sea, desde el cuerpo, tal y como señala Korol (2016), se trata del reconocimiento de los cuerpos como territorios. En el caso de *Deportigualízate*, esta idea adquiere una relevancia doble debido a la centralidad del cuerpo en la actividad física y el deporte. Por un lado, situándolo no solamente como objeto de reflexión, sino como punto de inicio a partir del cual resignificarlo y transformarlo; por otro, siendo conscientes de que el cuerpo es la base de la opresión de género y múltiples formas de violencia contra las mujeres.

En este sentido, implica que la práctica pedagógica feminista crítica ha de buscar no solo favorecer aprendizajes conceptuales (que permitan transgredir el conocimiento androcéntrico y el reconocimiento de conocimientos subalternos), sino también aprendizajes emocionales y personales (Crabtree et al., 2009), aprendizajes significativos (Maceira Ochoa, 2008), que remuevan los pensamientos, pero también los sentimientos. En otras palabras, y tal como enunciaba hooks (1994), volver a un estado de *embodiment*, de conexión desde (y entre) las experiencias subjetivas, emocionales y corpóreas (Espinosa et al., 2013).

En este sentido, para que este tipo de aprendizajes ocurran, es importante saber “tocar dentro”, remover “desde dentro”, a través de actividades, tal y como señalaba un alumno del Estudio de Caso 2, “con golpe emocional” (como la tarea de “¿quién es quién?”). Actividades o tareas que permitan golpear, sacudir, mover ... desde la emoción, superando así la

racionalidad técnica a favor de un enfoque crítico del conocimiento, recurriendo, pues, a estrategias que permitan incluir experiencias, emociones y sentidos (Moreno Doña et al., 2018).

Tal y como reflexionan Mayberry & Rees (2009), tomar conciencia sobre las desigualdades, aumentar la criticalidad del alumnado, o ser consciente de que “lo personal es político”, a pesar de ser objetivos de las prácticas feministas (así como una idea clave en la propuesta que aquí se presenta), no es suficiente para movilizar la acción y cambio social. Y es precisamente por ello, que los “aprendizajes desde el *embodiment*”, derivados de una serie de toma de decisiones conscientes, deliberadas y reflexivas, poniendo en práctica el resto de las ideas de la pedagogía feminista crítica, son los que permiten que la acción y el cambio sea posible, que las personas sientan que son responsables, que se sientan empoderadas, y que sientan, desde su interior, desde el *embodiment*, la importancia de ello.

Ciclo de praxis transformadora

Finalmente, la última idea clave hace referencia a la puesta en práctica de la teoría, es decir, a la praxis⁴¹. Y es precisamente esta praxis, la que permite cerrar el ciclo de la práctica pedagógica feminista crítica descrita en este trabajo. En este sentido, se trata, tal y como defienden numerosas autoras feministas como Dewar (1991), Maceira Ochoa (2007, 2008) o Martínez Martín & Ramírez Artiaga (2017), de conjugar la teoría y la práctica en el aula; y es que, en palabras de Korol (2016), no puede existir separación entre la teoría y la práctica, dado que alude a la experiencia propia.

⁴¹ A diferencia de la acepción de “praxis” que aparece en el diccionario de la Real Academia Española, en este documento, “praxis” hace referencia a la concepción de Freire (1970), entendiéndolo que es la conjunción de la teoría (la reflexión) con el quehacer (la acción). En este sentido, el autor señala que “no estamos proponiendo una dicotomía de la cual pudiese resultar que este quehacer se dividiese en una etapa de reflexión y otra distinta, de acción. Acción y reflexión, reflexión y acción se dan simultáneamente” (Freire, 1970, p. 114).

De lo contrario, tal y como señala Mayberry & Rees (2009), la pedagogía feminista se convertiría, únicamente, en un ideal, un sueño, una utopía, sin implicaciones en la realidad. A mayores, tal y como se proponía la intervención *Deportigualízate*, consiste en ofrecer espacios de creatividad y libertad para que las propias personas participantes también puedan experimentar con la praxis. Como ejemplo de ésto, se puede ver la última tarea del cuaderno de trabajo individual, en la que se pedía al alumnado que diseñara una actividad para su centro deportivo o la facultad.

Y al darles el espacio y la libertad, el alumnado creó carteles para colgar en la cafetería, e incluso puso en praxis algunas de las tareas vividas en *Deportigualízate* con sus propios y propias deportistas. De esta manera, la inercia transformadora continúa, ya que no solo las personas participantes pueden sentir y *embody* el cambio y la acción social, sino que, además, permite que otras personas también tengan la oportunidad de experimentar nuevas formas de pensamiento. La praxis transformadora, pues, conecta con la idea promovida por hooks (2000) y Shrewsbury (1997), al identificar que una clase feminista no está limitada por las cuatro paredes físicas del aula, sino que debe traspasarla, promoviendo cambios y movimientos fuera de ella.

Así, la praxis feminista se propone, según Maceira Ochoa (2008), como una educación que permite romper esquemas, transgredir las normas, criticar lo establecido, pero también imaginar, desear, y crear nuevas formas de educación, que permitan, a su vez, imaginar, desear, y crear nuevas sociedades, y nuevas ciudadanías, abiertas y democráticas. Así, tal y como se ha visto en *Deportigualízate*, se trata de poner en práctica la teoría, e informar la teoría a partir de la práctica, de forma cíclica. Un ciclo, que, a su vez, promueve el movimiento de otros ciclos, iniciados por otras personas, fuera del aula.

Este aspecto, pues, permite volver a la idea de Ahmed (2017), entendiendo que el feminismo y, por ende, las prácticas feministas críticas, son precisamente esto, pequeñas olas que generan movimientos, permitiendo que otros movimientos, otras realidades, otros pensamientos, otras relaciones, sean posibles. Y es que, parafraseando a bell hooks (2000), a pesar de que la academia o las aulas no sean paraísos, se pueden construir paraísos a través

de las herramientas que nos brinda la educación, transgrediendo y luchando colectivamente por la acción y la transformación social, una transformación que es posible, aunque sea a pequeños pasos.

CAPÍTULO IV: DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Introducción al capítulo

En este capítulo, se discutirán los principales resultados obtenidos a lo largo del proceso de investigación. Con la finalidad de ofrecer una perspectiva amplia de los mismos, aportando una visión de conjunto que permita entender la relación entre todos los procesos, sus implicaciones y sus significados, no se discutirán en orden cronológico.

En primer lugar, se discutirá cómo se ha planteado la investigación y el desarrollo de la propuesta de intervención *Deportigualízate*, entendiendo la propia propuesta como un resultado, y discutiendo el proceso de desarrollo y creación en relación tanto con los preceptos de la investigación situada en el paradigma feminista, como de otras propuestas de intervención diseñadas desde las pedagogías críticas y feministas.

A continuación, se discutirán los resultados obtenidos tras el sondeo del contexto, conectando las necesidades halladas con las evidencias y necesidades encontradas en la literatura, y las cuales dieron lugar al diseño final de la propuesta. Finalmente, se expondrán las posibilidades transformadoras de *Deportigualízate*, recurriendo principalmente a los resultados obtenidos tras el Estudio de Caso 2, y discutiéndolos en base a los hallazgos de otros estudios y a las propias claves de la pedagogía feminista crítica.

Discusión de los resultados

El planteamiento de la investigación y de la propuesta

El diseño y desarrollo de la intervención *Deportigualízate*, se corresponde con el primer objetivo de esta tesis. Para ello, el conjunto de la investigación se sitúa en un paradigma feminista (Colás Bravo, 2003), el cual, como ya se ha explicado anteriormente, está situado dentro del paradigma emancipatorio o transformativo (Chilisa & Kawulich, 2012; Sweetman et al., 2010). En este sentido, tal y como se ha podido demostrar a lo largo de todo el Capítulo de Resultados, este trabajo ha generado conocimientos que permiten transformar, cambiar y mejorar las relaciones de igualdad entre las personas que han participado en la intervención, concordando así con Flintoff (1994) y Nilges (2006) en relación con el objetivo que deben lograr las investigaciones feministas.

Para ello, coincidiendo con Chilisa y Kawulich (2012), se ha recurrido a la noción de la importancia de establecer relaciones no jerárquicas entre la investigadora y las personas implicadas en la investigación, corroborando la importancia que tiene para los procesos investigadores de esta naturaleza. A su vez, a lo largo de todo el proceso investigador, se ha podido comprobar cómo el conocimiento es construido y afectado por todas las personas implicadas, por ejemplo, al comprobar que la forma de actuar (y ser) de la investigadora fue un aspecto relevante en relación con las vivencias de *Deportigualízate* por parte del alumnado. Así, los resultados obtenidos, reafirman la idea de Landi (2019b) con relación a que una investigación está compuesta por múltiples engranajes, reconociendo la influencia de la propia persona investigadora en el resultado final.

Bajo esta idea de tener en cuenta la importancia de todos los engranajes implicados en un proceso investigador, de todas las voces, este trabajo, a diferencia de otras propuestas de intervención desde las pedagogías críticas y feministas como la de Montenegro González (2018), la de Fuentes-Miguel et al. (2018), o la de Pereira-García et al. (2021), sitúa a las personas y las necesidades concretas del contexto en el centro, y desde el inicio. En este

sentido, por ejemplo, Montenegro González (2018) explica que su propuesta pedagógica parte “de sí”, de sí misma, de sus experiencias, sus vivencias y sus conocimientos teóricos. Por su parte, otras propuestas llevadas a cabo en el contexto de la formación inicial de profesorado, como la de Fuentes-Miguel et al. (2018), la de Lleixà Arribas et al. (2020), la de Martínez Martín & Ramírez Artiaga (2017) o la de Pereira-García et al. (2021), no reflexionan acerca del punto desde el que parten. Sin embargo, por sus relatos, se puede reconocer que el origen de sus propuestas, al igual que la de Montenegro González (2018), está en las propias experiencias como docentes, o incluso en las evidencias científicas al respecto de la necesidad de implementar acciones críticas.

Así, a diferencia de las investigaciones descritas, la presente propuesta de intervención, *Deportigualízate*, tiene su origen en la realidad del contexto, coincidiendo con Freire (1970) al reconocer que el intercambio dialógico debe empezar *antes* de que se inicie el acto pedagógico. En este sentido, los resultados han dejado patente la importancia de las estrategias empleadas a lo largo de todo el proceso, desde el hecho de realizar un estudio diagnóstico, hasta recurrir a técnicas de *consulting* en diferentes momentos de la investigación. A este respecto, coincidiendo con Clare (2022), se ha podido comprobar que el *consulting* permite ofrecer espacios de escucha a todas las personas participantes en el proceso de investigación, favoreciendo así una comprensión en profundidad del problema de estudio, y permitiendo, por lo tanto, no solo buscar formas de solventar los desafíos propuestos, sino también diseñar e implementar intervenciones con impacto, ya que son acordes a las necesidades detectadas.

En la misma línea, esta tesis doctoral coincide con otras propuestas, como la investigación de Atienzo Gago et al. (2018), en el sentido de que, a pesar de que utilizan una metodología de investigación distinta, la intervención parte de las necesidades observadas en la propia aula tras realizar una evaluación inicial, aspecto que se puede comparar con la fase de estudio diagnóstico de este trabajo. Además, siguiendo también nociones próximas al *consulting* y al hecho de establecer relaciones no jerárquicas, proponen la negociación del currículum (idea explorada, aunque no en formación inicial de docentes, por ejemplo, en Enright &

O'Sullivan, 2010; o Lamb et al., 2018). A este respecto, Atienzo Gago et al. (2018) expresan que:

Apostamos por una concepción educativa antiautoritaria en la que el alumnado adopte un rol activo y crítico en la congestión de su aprendizaje. Para ello proponemos procesos de diálogo igualitario y consenso en los que el valor de los argumentos prevalezca sobre las relaciones jerárquicas que generalmente imperan en los sistemas educativos. (p. 119)

Por lo tanto, si bien es cierto que el diseño de *Deportigualízate* no puede definirse como un proceso de co-creación del currículum de forma específica, sí coincide con las ideas de la importancia de poner en práctica las relaciones no jerárquicas y las relaciones democráticas desde el inicio. Coincidiendo, a su vez, con hooks (2000, 2003b) y con las nociones alrededor del establecimiento de relaciones dialógicas en esta consecución de relaciones no jerárquicas (Freire, 1970); tal y como ha sido explorado en algunas propuestas, como la de Atienzo Gago et al. (2018).

A este respecto, es importante añadir que, al mismo tiempo que se ponían en práctica principios democráticos propios de la pedagogía feministas, entendiendo que el conocimiento es y debe ser generado en comunidad (hooks, 1994), y que la escucha es fundamental (Crabtree et al., 2009), también se aplicó la interseccionalidad. Esta mirada reconoce que la realidad no solo es múltiple, sino que *también* es afectada por numerosas características e identidades, es decir, que al incluir voces en el proceso de *consulting*, era fundamental incluir *diferentes* voces. Los resultados han demostrado la importancia de tener presente la diversidad, coincidiendo, a su vez, con lo enunciado por Ahmed (2017) o Dewar (1991).

No obstante, al respecto de dichas relaciones dialógicas y no jerárquicas, cabe destacar que, de acuerdo con Luke (1996) y Pérez et al. (2019), es preciso no romantizar las relaciones horizontales ya que, tal y como demuestra este propio trabajo, las prácticas pedagógicas feministas críticas, así como las investigaciones situadas desde un paradigma feminista, están

integradas en una institución académica que, ya de por sí, conlleva poder y autoridad. No obstante, coincidiendo con hooks (1994), este poder debe, por un lado, ser cuestionado críticamente y, por otro, ser utilizado constructivamente a favor del cambio social. En este sentido, el conjunto de este trabajo ha demostrado cómo la investigadora se ha autoanalizado continuamente (elemento fundamental de investigaciones cualitativas, críticas y feministas; Dewar, 1986; Emerson et al., 2011), procurando favorecer espacios que puedan dar lugar a cambios a favor de la equidad y la justicia.

Finalmente, como resultado de este proceso, cíclico, reflexivo y largo, se diseñó la propuesta descrita en los resultados (Capítulo III). Tal y como ya se ha explicado y demostrado a lo largo de todo el trabajo, tanto las tareas que fueron diseñadas, discutidas y repensadas durante todo el proceso de desarrollo de la intervención, como los propios objetivos de *Deportigualízate*, también se corresponden con las ideas de la pedagogía feminista crítica (por ejemplo, véase Crabtree et al., 2009; Dewar, 1991; o hooks, 1994). En este sentido, además, con el fin de provocar impacto en las personas participantes, la intervención incluyó diferentes formas de pedagogías críticas (y) feministas que ya han sido utilizadas en el ámbito de la educación físico-deportiva, tal y como se mostrará a continuación.

En este sentido, *Deportigualízate* se basa en la noción de pedagogía *embodied* (Aartun et al., 2020) y la representación de identidades (Devís-Devís et al., 2018; Fitzpatrick, 2013), reconociendo la importancia de la subjetividad corporal, de la emocionalidad, y de los sentimientos encarnados. A su vez, coincide con la idea de prácticas culturalmente relevantes (Flory, 2017), al interesarse por la propia realidad del alumnado, sus lenguajes, sus necesidades, y sus intereses. Por supuesto, coincide con los postulados de las teorías críticas (Hill et al., 2018) y, por tanto, busca la transgresión y la transformación social (Oliver & Kirk, 2015). Finalmente, amplía las propuestas anteriores llevadas a cabo desde el contexto físico-deportivo al incluir, tal y como se ha mencionado, principios feministas interseccionales (hooks, 1994; Pérez et al., 2019) tanto en el diseño como en la implementación de la intervención.

No obstante, antes de llegar a este diseño e implementación, tal y como se ha indicado previamente, se ha partido de la noción de que las experiencias transformativas deben ser entendidas, estudiadas, y desarrolladas teniendo en cuenta momentos y contextos concretos, coincidiendo con lo enunciado por Neto et al. (2020). Para ello, en primer lugar, se ha recurrido a sondear y diagnosticar las realidades del contexto de estudio, poniendo en relación los resultados obtenidos con evidencia científica existente tanto a nivel nacional como internacional, y corroborando así que las necesidades detectadas son relevantes.

Las necesidades concretas para el diseño de “Deportigualízate”

En línea con investigaciones previas realizadas en España (por ejemplo, Piedra de la Cuadra et al., 2014; Rebollo et al., 2011), el Estudio Diagnóstico ha puesto de relieve que, en términos generales, el profesorado de educación física muestra un perfil sensible al género, es decir, coeducativo. No obstante, teniendo presente la Teoría *Doing Gender* (West y Zimmerman, 1987), los resultados sugieren que, a nivel sociocultural, las profesoras muestran un perfil más sensible al género y, en la misma línea, son también las estudiantes quienes obtienen puntuaciones significativamente más altas en el factor “creencias sobre las oportunidades”. Este factor está relacionado con las oportunidades que tienen las personas en el contexto deportivo; por lo tanto, una puntuación más alta significa una mayor conciencia crítica de la realidad. Esta realidad, efectivamente, es que las mujeres se enfrentan a más barreras que los hombres (Bevan et al., 2021; Torres-Romay & García-Mirón, 2020), limitando tanto su acceso al deporte como el reconocimiento que reciben (Antunovic & Whiteside, 2018; Sainz-de-Baranda et al., 2020; Scraton, 2018).

En ese sentido, el hecho de que los alumnos sean quienes demuestren un menor grado de conciencia crítica, representa una función de su propio privilegio (McCauley et al., 2013; Schailleé et al., 2021; Alemany et al., 2019). Este punto es de especial relevancia ya que, siguiendo algunos de los principios de las pedagogías críticas y feministas (por ejemplo, Freire, 1970; hooks, 1994), es precisamente esta conciencia la que permitiría la transformación de los discursos socioculturales. Sin embargo, para que esta toma de conciencia (o aumento de conciencia) ocurra en la educación física, el profesorado de

educación física debe practicar una pedagogía explícitamente anti-sexista (Gorely et al., 2003; Kirk, 2000b).

No obstante, al analizar los resultados del profesorado en el nivel relacional, es decir, aquel relacionado con sus prácticas pedagógicas, se observa que hay un 25% de docentes que manifiesta un perfil adaptativo. Este resultado sugiere que el profesorado carece de las habilidades suficientes para llevar a cabo prácticas transformadoras, coeducativas y sensibles al género (Muros & Fernández-Balboa, 2005). Además, son las profesoras quienes se muestran estadísticamente más comprometidas con la práctica docente sensible al género; resultado coincidente con otros estudios llevados a cabo en el contexto español (Alemany et al., 2019; Martínez-Marín & Martínez, 2019).

En relación con este mismo factor, es interesante observar que no se han encontrado diferencias a la hora de analizar la titularidad del centro en relación con el profesorado. Sin embargo, al observar los resultados del alumnado, el estudiantado de los institutos públicos señala que el profesorado exige más a los chicos que a las chicas, en comparación con el alumnado de los centros privados/concertados. Por lo tanto, este resultado coincide con el estudio de Díaz y Anguita (2017), reconociendo que existe un mayor esfuerzo por parte de los y las docentes para ocultar públicamente ciertas representaciones sexistas, existiendo una gran diferencia entre el discurso formal (lo que responden en el cuestionario, por ejemplo) y el informal (lo que realmente hacen y el estudiantado percibe).

En la misma línea, a pesar de que numerosas investigaciones han demostrado que el profesorado de educación física plantea currículums androcéntricos (Piedra de la Cuadra et al., 2013; Piedra de la Cuadra, García-Pérez, et al., 2014), el alumnado de la presente investigación no lo siente así, hecho que se repite en estudios como el de Granda Vera et al. (2018), y que podría deberse a la socialización de género androcéntrica y a la normalización de ciertas prácticas, lo que implica que, en los currículos, los contenidos no se detecten como sesgados con respecto al género y sean percibidos como correctos.

Al analizar los resultados del profesorado en este mismo factor, el relacional, con respecto al grupo de edad, los resultados sugieren que el profesorado de mayor edad es quien obtiene una puntuación significativamente superior. Este resultado contrasta con lo encontrado en otros estudios (por ejemplo, Mateo-Orcajada et al., 2021), donde las y los docentes mayores mostraron más estereotipos de género. Sin embargo, es relevante porque sugiere que, a pesar de los cambios a nivel sociocultural (es decir, cambios legislativos y reformas educativas), los y las futuras profesionales de la educación física no están recibiendo la formación necesaria que les permita transformar sus prácticas docentes y, a su vez, dichas prácticas están influenciadas por discursos sociales y valores sexistas (González-Calvo et al., 2022).

Este resultado es llamativo y, a su vez, concuerda con las últimas investigaciones en relación con los grados de CCAFYD en nuestras latitudes. Dichas investigaciones, como ya se ha mostrado en el Marco Teórico, demuestran que los estudios de CCAFYD a menudo marginan la enseñanza de la equidad de género y (re)producen narrativas dominantes en torno al sexo, el género y el cuerpo (Serra et al., 2018) y, por lo tanto, tal y como se ha demostrado en esta investigación, muchos y muchas profesionales en formación son socializadas en la (re)producción de formas dominantes de masculinidad, al igual que lo han concluido Serra et al. (2019) en su investigación.

Esta socialización, aprendida, y traducida en prácticas, se integra a nivel personal. En este nivel, de nuevo, son las profesoras quienes obtienen puntuaciones más altas, es decir, las que demuestran ser menos sexistas; este resultado coincide con el de otros estudios que sugieren que los hombres tienden a tener estereotipos de género más firmes (Piedra de la Cuadra et al., 2014; Marjanovič-Umek & Fekonja-Peklaj, 2017). A su vez, este aspecto también se ha demostrado en otras investigaciones, al estudiar la presencia de estereotipos y creencias sexistas en el profesorado en formación, destacando siempre que el colectivo masculino es el menos sensible a las cuestiones de género (Algovia & Rivero, 2019; Bermejo & Nolasco Hernández, 2019). Además, también son las alumnas de este estudio diagnóstico quienes tienen menos estereotipos en relación con el género, el cuerpo y el deporte; resultado que coincide con otros estudios llevados a cabo en nuestro contexto (Alemany et al., 2019; Granda et al., 2018; Martínez-Marín & Martínez, 2019).

No obstante, a nivel general, los resultados demuestran que el alumnado cree que los chicos son más competentes físicamente, persistiendo la idea de que existen actividades o deportes más apropiados para chicas o para chicos (Alvariñas-Villaverde & Pazos-González, 2018; Alvariñas Villaverde et al., 2009; Blández Ángel et al., 2007; Hannon et al., 2009; Rodríguez Fernández et al., 2016; Silva et al., 2017). Este aspecto, además, es importante porque existe una relación directa entre los estereotipos de género y la práctica de actividad física (Alemany Arrebola et al. 2019), de hecho, estos autores concluyen que mientras que los chicos con más estereotipos son los que practican más actividad física, las chicas con creencias más estereotipadas son las que menos actividad realizan. Así, los estereotipos de género se presentan como un mediador que limita las opciones y posibilidades personales, actuando a nivel de creencias internas.

Además, a nivel personal, al analizar los resultados del alumnado en función de la variable titularidad del centro, este estudio diagnóstico sugiere que el alumnado de los centros públicos rechaza en mayor medida las creencias e imágenes estereotipadas. Este resultado coincide con lo demostrado por autoras como León y Aizpurúa (2020), quienes, en su investigación, han demostrado que ser creyente católico o tener una ideología más conservadora (como en el caso de los centros privados/concertados estudiados), predicen actitudes más sexistas en el contexto Español.

El Estudio Diagnóstico, pues, deja patente la necesidad de que el profesorado siga trabajando por la igualdad de género, así como que se incluya la formación en género en las titulaciones relacionadas con el ámbito de la educación físico-deportiva, tal y como ya se ha expresado en investigaciones previas (Alvariñas-Villaverde & Pazos-González, 2018; Granda Vera et al., 2018; Lleixà Arribas et al., 2020; Serra et al., 2020). De esta manera, el profesorado podría tener las estrategias necesarias para implementar prácticas realmente transformadoras, y que no terminen por reproducir aquello que pretenden desafiar.

No obstante, para que esto ocurra, parece preciso que tanto el planteamiento de las intervenciones, como su diseño y, sobre todo, su estudio, se haga desde paradigmas teóricos y metodológicos feministas, puesto que, tal y como señalan Rauscher y Cooky (2016, p. 289),

una “feminist perspective allows a broader lens to (...) mobilize social action necessary for the broad-based changes that many programs wish to achieve”. Este paradigma, además, permitiría, tras lo visto en esta investigación, evitar que propuestas con buenas intenciones iniciales, terminen por reproducir, en lugar de desafiar, el *status quo* del género, lo estereotipos y, por ende, el sexismo (Oliver & Kirk, 2014; Rauscher & Cooky, 2016).

En este sentido, tras realizar una extensa revisión de intervenciones, se detectó que el número de investigaciones situadas en un marco teórico feminista, es anecdótico; aspecto que coincide con otras investigaciones, al detectar esta falta de intervenciones bajo paradigmas críticos y feministas (Devís-Devís, Pereira-García, Fuentes-Miguel, et al., 2018; Shelley & McCuaig, 2018; Walton-Fisette & Sutherland, 2018), sugiriendo, pues, la importancia de que se implanten intervenciones pedagógicas críticas y feministas en el aula de educación física (Fitzpatrick, 2019; McCauley et al., 2013; Rebollo Catalán et al., 2012; Villanueva-Blasco & Grau-Alberola, 2019).

Además, la evidencia científica también señala la importancia de que este tipo de acciones no se queden en el marco de lo anecdótico, como una actividad desarrollada en días concretos, ya que estas experiencias aisladas, apenas tienen repercusión en el proceso formativo del alumnado (Díaz de Greñu Domingo & Anguita Martínez, 2017). Sin embargo, la realidad de los centros educativos no siempre es la más adecuada en términos de facilitar este tipo de acciones. Por un lado, la experiencia aquí expuesta, así como la experiencia extraída de otras investigaciones indica que, a menudo, las personas comprometidas con la igualdad de género, sobre todo en el contexto de las ciencias del deporte, son marginalizadas (Devís-Devís & Sparkes, 1999; Serra Payeras et al. 2018). Por ello, no resulta fácil desarrollar intervenciones de este tipo.

Por otro lado, y quizás debido a esa realidad, junto con las rutinas asentadas en cierto profesorado, el número de horas disponibles para llevar a cabo propuestas educativas como la presente, son limitadas. En este sentido, la intervención *Deportigualízate*, se terminó por desarrollar en un total de seis sesiones de 50 minutos en el caso de educación secundaria, y cuatro sesiones de 90 minutos en el caso universitario. Dicha duración coincide con otras

intervenciones que se proponen objetivos similares, como la de Lambert (2018), Sánchez et al. (2018), o la de Verloigne et al. (2017). Sin embargo no se ha encontrado un número ideal de sesiones como recomendación para intervenciones, ya que hay desde los de corta duración, en forma de una única sesión (por ejemplo, Pereira-García et al., 2021; Pringle, 2008); como otros más largos, formando parte de una asignatura durante todo el año académico (por ejemplo, Farias et al., 2019; Lamb et al., 2018; Marttinen et al., 2020). Así, y desde la experiencia concreta vivida en esta investigación, se ha comprobado cómo las necesidades del contexto son condicionantes importantes para determinar la duración de un programa.

Además, a la vista de los resultados ya comentados, se detecta la necesidad de que se incluya el trabajo de nuevas masculinidades con los chicos, tal como desde hace años la evidencia científica lo demuestra (Hernández et al., 2007; Jewkes et al., 2015; Kågesten et al., 2016; Kama, 2014; B. Watson, 2018). Y es que, tal y como señaló hooks (2000) hace más de dos décadas, si realmente se busca una transformación feminista, hay que empoderar a todo el mundo; por lo tanto, las intervenciones feministas críticas deben trabajar también nuevas masculinidades, llevando a cabo estrategias pedagógicas que permitan el desarrollo de una sociedad más justa, así como explorando sus posibilidades transformadoras.

Las posibilidades transformadoras de “Deportigúízate”

Los resultados obtenidos en esta investigación, en primer lugar, corroboran que una intervención diseñada e implementada bajo los principios de la pedagogía feminista crítica, tiene un impacto positivo en las actitudes hacia la igualdad de género de estudiantes de CCAFYD; aspecto que ya ha sido demostrado en otros estudios como el de Camacho-Miñano y Girela-Rejón (2017) en el mismo contexto, o el de Martínez Martín y Ramírez Artiaga (2017), en estudiantes de magisterio.

Así, cabe recordar que se ha comprobado que no solo las y los profesionales en formación del grupo experimental aumentaron sus actitudes hacia la coeducación y la igualdad de género de forma significativa; sino que, además, las y los profesionales en formación del grupo control las disminuyeron tanto en la escala general, como en la sociocultural y

relacional. Además, el grupo control pasó de presentar un perfil mayoritariamente coeducativo, a un perfil completamente adaptativo.

A continuación, con el objetivo de poder discutir estos hallazgos en mayor profundidad, se presentará la discusión en relación con cada uno de los niveles estudiados de forma independientemente, comenzando por el nivel personal, para continuar con el relacional, y finalizar con el sociocultural. Al exponer la discusión en este orden, se podrá comprender cómo las posibles transformaciones personales impactan, de forma directa, en cambios relacionales; pudiendo dar lugar a transformaciones en un nivel sociocultural.

Posibilidades transformadoras a nivel personal: nuevos planteamientos embodied

Tal y como se ha expuesto anteriormente, el aumento en la puntuación del factor personal del grupo experimental, en comparación con el control, no es estadísticamente significativo. No obstante, el aumento en la puntuación del grupo experimental al comparar el pre-test con el post-test sí es estadísticamente significativo; por lo tanto, dado que la presente investigación se ha centrado en estudiar las posibilidades pedagógicas de *Deportigualízate*, los datos generados, al ponerlo en relación con la literatura, permiten entender a qué se podría haber debido dicho incremento en las personas participantes en la intervención.

En este sentido, a lo largo de los resultados, se ha podido comprobar cómo el alumnado del grupo experimental aludía a una serie de “afectos” producidos por la intervención, “afectos” en forma de emociones, sentimientos y pensamientos *embodied*. A su vez, el estudiantado, al verse movido y “afectado”, expone cómo *Deportigualízate* es capaz de “sacudir” sus propias ideas preconcebidas en relación con las masculinidades y feminidades en el deporte. Esta idea sobre la importancia de las experiencias *embodied* con el fin de “sacudir” las ideas y buscar el empoderamiento del alumnado en contextos de PETE, ha sido señalado por otros investigadores como Kirk (2020) y Philpot et al. (2021). En la misma línea, tal y como se expondrá en el siguiente párrafo, estudios llevados a cabo en el contexto español, con alumnado de CCAFYD, también demuestran nuevas posibilidades para desafiar los

estereotipos de género y las normas sociales a través del cuerpo, el movimiento, y las emociones, posibilidades *embodied*.

Salvo error u omisión, la única intervención que alude al *embodiment* en el contexto español dentro del ámbito de CCAFYD, es la descrita por Devís-Devís et al. (2018) y Pereira-García et al. (2021). En este caso, el tango *queer* se utilizó de manera *embodied* con el alumnado, entendiendo que “bodies are a means of making meanings, and students can get a more complex understanding of genders and sexualities” (Pereira-García et al., 2021, p. 100). Por su parte, las actividades llevadas a cabo en *Deportigualízate*, permitieron “agitar los cuerpos” del alumnado para que afectara su experiencia subjetiva, corpórea y emocional, recurriendo a describir algunas actividades como un “gran momento”, una experiencia *embodied* expresada por reacciones corporales y sentimientos, integrando así lo que la modernidad ha dicotomizado y jerarquizado (Espinosa et al., 2013).

Por ello, las posibilidades transformadoras de *Deportigualízate*, no se limitan solo a “zarandear” al alumnado, sino que, además, incluyen una variedad de emociones de sorpresa, culpa, vergüenza, exaltación, placer y empoderamiento. Y es precisamente a través de estos sentimientos *embodied* que se pueden “abrir espacios”, y permitir que aparezcan nuevas formas de ver la sociedad, la cultura, el deporte ... nuevos pensamientos y planteamientos. A su vez, el hecho de “abrir espacios”, posibilita que el alumnado pueda tomar conciencia crítica sobre sus propios valores, suposiciones, y estereotipos. Y, tal y como señalan Varea y Tinning (2016), “it is the capacity of students to reflect on and critique dominant discourses and practices that makes transformation possible” (p. 1013). A su vez, tal y como otros estudios han reconocido, esta conciencia crítica necesita estar contextualizada y, para que sea relevante para el alumnado, tiene que estar relacionada con sus vidas, experiencias y biografías (Dewar, 1991; Espinosa et al., 2013; Fitzpatrick, 2013b; Kirk, 2000a; McKay & Pearson, 1984).

Es decir, en el caso concreto del alumnado al que se dirigió *Deportigualízate*, tiene que estar relacionada con el deporte y la educación física, así como con los discursos que circulan en el campo. Así, la intervención, permitió que el alumnado tomara conciencia crítica en torno

a cómo su propia socialización en el deporte influye en los estereotipos y sesgos que tienen. Es importante destacar que estos estereotipos y sesgos, sin embargo, no son externos, sino que son *embodied* y, por lo tanto, parecen naturales. Y es precisamente esta percepción como “natural” lo que hace que se normalicen. Por ello, el impacto de la intervención ha de ser entendido con relación a su potencial para “desnormalizar” aquello que se da por sentado (Ferrão Candau, 2013). De hecho, ser capaz de reflexionar sobre los propios estereotipos y pensamientos, es el motor para poder transformar y desafiar las normas hegemónicas (Espinosa et al., 2013; González-Calvo et al., 2021; Ovens et al., 2018). En esta autorreflexión crítica, el alumnado participante demuestra cómo ha sido capaz de darse cuenta de que sus propias emociones, pensamientos, y prácticas corporales han sido moldeadas por discursos dominantes, haciendo, a su vez, que se sigan (re)produciendo.

En este sentido, se ha demostrado cómo la violencia forma parte indiscutible de cómo se materializan los discursos dominantes. Así, mientras las alumnas identifican que han construido su feminidad entorno a mensajes de inferioridad (física y psíquica), los alumnos aluden a una construcción de la masculinidad basada en reproducir estas prácticas y discursos que sitúan a las mujeres como inferiores y, además, les sitúa a ellos en posiciones donde la emocionalidad y el cuidado no tiene cabida. Estos resultados, coinciden con teorías como la de la masculinidad hegemónica (R. Connell, 2008), así como con estudios previos donde se demuestra que las expectativas y discursos sobre los cuerpos son jerárquicos y promueven la desigualdad (Campbell et al., 2016; Enright & O’Sullivan, 2010; Gerdin, 2017; Tischler & McCaughtry, 2014).

Además, *Deportigualízate* permitió crear espacios de “incomodidad” (Dewar, 1991; hooks, 1989) donde el alumnado pudiera *embody* nuevos pensamientos, permitiendo no solo la toma de conciencia crítica, sino que también favoreció espacios donde el alumnado pudiera cuestionar y repensar qué conocimiento es privilegiado en sus propios estudios del grado de CCAFYD. Payeras et al. (2018), como ya se ha indicado, argumentan que la perspectiva de género en CCAFYD es a menudo invisible; siendo dicha invisibilidad del conocimiento una forma de currículo oculto, a la que se ha hecho referencia tanto en educación (Eisner, 1985) como en educación física (Dodds, 1985; Fernández-Balboa, 1993; Kirk, 1992). Además, en

línea con lo expuesto en el Capítulo I, se ha demostrado cómo las materias universitarias de fundamentos biofisiológicos en estudios de CCAFYD están llenas de mensajes implícitos y ocultos sobre el género, la sexualidad y los cuerpos “sanos” (Pronger, 1995), limitando pues a las personas en función del género, la raza y las sexualidades (Landi, 2019b).

En este sentido, por ejemplo, actividades como la de “¿quién es quién?”, permitieron repensar el conocimiento recibido, por ejemplo, en relación con la anatomía humana y el género. Es decir, que, al repensar el conocimiento, éste es deconstruido y, por ende, se facilita la posibilidad de considerar nuevas ideas (Freire, 1970). Por lo tanto, *Deportigualízate* permite que el estudiantado pueda reflexionar sobre sus propias biografías, vidas y lugares para cuestionar las suposiciones que se dan por sentadas sobre nuestro mundo. Es un espacio, pues, donde la teoría y la práctica se combinan (*embody*) con el fin de facilitar que puedan pensar e interpretar la realidad de manera diferente (hooks, 1994); siendo estos espacios la base de la enseñanza “crítica, reflexiva y liberadora” (Dewar, 1991, p. 70) y, por lo tanto, la base de transformaciones relacionales.

Posibilidades transformadoras a nivel relacional: interacciones empoderadoras

En relación con las posibilidades transformadoras de *Deportigualízate* con respecto a un nivel relacional, es preciso recordar que el alumnado del grupo experimental aumentó sus puntuaciones con respecto al factor relacional, el cual está vinculado con cómo relacionarse y actuar con el resto de la comunidad. Además, el incremento de alumnado del grupo experimental con perfil coeducativo parece indicar, a su vez, un mayor compromiso hacia las prácticas equitativas. En esta misma línea, Camacho-Miñano y Girela-Rejón (2017), demostraron que, tras la impartición de un seminario que tenía por objeto ofrecer formación básica en relación a la introducción de la perspectiva de género en la futura labor profesional del estudiantado, la intervención promovió la toma de conciencia y reflexión, aspecto que permitió que el alumnado aprendiera estrategias acerca de cómo intervenir y aumentara su compromiso hacia la igualdad de género.

En este sentido, hay dos elementos clave que cabe tener presentes en relación con el impacto de *Deportigualízate* en dicho nivel. En primer lugar, es importante destacar que las relaciones entre personas (sean del tipo que sean), deben estar basadas en el amor. El amor, como ya se ha argumentado anteriormente, no está únicamente relacionado con el romance, sino que puede ser expandido a otras emociones relacionadas con el afecto, el cuidado, y la empatía (Darder, 2017). No obstante, la empatía no es algo que suceda de la noche a la mañana, sino que requiere de pensamiento profundo y conexión ... conexiones. En este sentido, por ejemplo, actividades como “examino la realidad”, permitieron que el alumnado pudiera ponerse en el lugar de otra persona, y practicar la escucha de sus realidades, sus experiencias, sus sentimientos ... establecer conexiones.

Y es precisamente esta escucha o, como dirían las feministas Espinosa et al. (2013), este “diálogo cruzado”, esta conexión, la que resultó en un sentimiento de empatía hacia las realidades de otras personas, lo que, a su vez, resultó en un replanteamiento de la sociedad, cuestionando aspectos de poder, jerarquías, y desigualdades. A este respecto, es importante tener presente que la empatía que se desarrolla está incrustada dentro de un sistema cultural. Por lo tanto, al cuestionar la sociedad, conjugando este acto con la empatía, la amplia gama de diversidad produce una empatía interseccional donde el estudiantado puede reconocer los múltiples factores que afectan la vida de las personas. Además, *Deportigualízate* favoreció abordar temas como el género, la sexualidad, la raza, el estatus socioeconómico, o la capacidad física, entre otros. A su vez, estos conceptos se enmarcaron en relación con las vidas del estudiantado y, al hacerlo, pudieron reconocer que estos temas también están relacionados con el deporte y la educación física (Fernández-Balboa, 1993; Fitzpatrick, 2019; Kirk, 2020).

Por lo tanto, tal y como se ha demostrado en el Capítulo de Resultados, se corrobora que *Deportigualízate* es un espacio con potencial para que el alumnado pueda entender “how we are located as men, women, classed, disabled, and hierarchised in conjunction with political, cultural, and historical contexts” (Hylton, 2015. p. 509). Así, al reconocer que la propuesta de intervención es interseccional y contextual, las personas participantes comenzaron a pensar en las experiencias vividas conectándolas entre sí. En este sentido, al conectar las

experiencias propias con las del resto, es decir, al legitimar la experiencia propia y relacionar la identidad individual con la cultura, la política y la historia (Belausteguigoitia & Mingo, 1999; Storrs & Mihelich, 2009; hooks, 1994), *Deportigualízate* da como resultado una empatía interseccional y empoderadora. Además, siguiendo a Espinosa et al. (2013), puede tener un efecto terapéutico, sanador, dignificando la lucha feminista, valorando las emociones y sensaciones individuales, y entendiendo que no “no es cosa mía”, sino de todas (tal y como señalaba una de las alumnas en el grupo de discusión).

En otras palabras, la intervención facilita no solo el empoderamiento de las personas participantes, sino que también se desarrolle empatía y solidaridad hacia la “otredad” (Martínez Martín & Ramírez Artiaga, 2017), las personas que están oprimidas. En este sentido, es importante tener presente que el poder de escuchar y experimentar “otras” realidades en términos de empatía, se ha explorado en muchos estudios (Devís-Devís et al., 2018; Philpot et al., 2021; Pringle, 2008; Sánchez-Hernández et al., 2018), y es crucial para desarrollar una sociedad más equitativa (Dinic et al., 2016). Y es que, tal y como señala hooks (2003), la práctica pedagógica feminista consiste en eso, en construir comunidad, una comunidad con sentimiento de unidad dentro de la diferencia, una comunidad comprometida, solidaria, empática (hooks, 2003).

No obstante, reconocer la importancia de la empatía en aras del desarrollo de una sociedad más equitativa no es suficiente, puesto que una sociedad más democrática precisa también de la acción, una acción empática y democrática, pero acción. En este sentido, tomando la cita de Postman y Weingartner (1971), “it is not what you say to people that counts; it is what you have them do” (p. 20). En otras palabras, para que la pedagogía feminista tenga un impacto transformativo real, precisa favorecer nuevos conocimientos (Durán, 1999), no solo para repensar discursos privilegiados, sino también para experimentar con nuevas teorías en la práctica – praxis (Freire, 1970). Estos aspectos, han sido puestos de manifiesto por pedagogas feminista como Mayberry y Rees (2009) o Shrewsbury (1997), incluso en el ámbito de la educación física, como en Dewar (1991), aludiendo a que un aula feminista debe crear lugares donde la teoría y la práctica no solamente estén integradas, sino que, además, permitan dar lugar acciones fuera del aula.

En la misma línea, tal y como señala Burbles (2016), es importante que las prácticas transformadoras no se centren solo en la crítica, sino también en la capacidad y posibilidad de actuar como agente de cambio, a favor de la transformación. Coincidiendo con todas estas nociones, la propuesta *Deportigualízate* ha permitido cambios a nivel relacional en las personas participantes, tanto en el ámbito profesional como en el personal, por ejemplo, al narrar cómo han puesto en práctica actividades de la intervención con sus deportistas (es decir, cómo han experimentado con la praxis), o cómo han empezado a llamar la atención a personas de su entorno ante situaciones machistas. Así, aceptando que “los cambios por pequeños que sean, si pueden notarse aquí y ahora, son determinantes para activar y mantener viva la esperanza” (Ayuste González & Trilla Bernet, 2020, p. 31), se puede afirmar que los cambios expresados por el alumnado a nivel relacional podrían dar lugar a transformaciones socioculturales.

Posibilidades transformadoras a nivel sociocultural: pequeñas victorias

Los resultados a nivel sociocultural demuestran que el alumnado participante en *Deportigualízate* no solamente aumenta significativamente sus puntuaciones en un nivel sociocultural con respecto a sí mismo, si no que, además, el incremento también es significativo al compararlo con el grupo control. En este sentido, también es preciso señalar que las puntuaciones del grupo control en el post-test, son significativamente inferiores que las del pre-test. Por lo tanto, los hallazgos sugieren que el hecho de participar en la intervención favorece una mayor concienciación en relación con cómo el género es construido socialmente, lo que, a su vez, podría estar condicionado por esos cambios anteriormente descritos en relación con el nivel individual y relacional.

En términos generales, estos resultados concuerdan con los hallazgos de Fernández García y Piedra De La Cuadra (2010). En este caso, si bien su intervención no tuvo un efecto significativo al comparar los resultados del pre-test y post-test del grupo experimental, y tampoco del grupo control; su investigación sí demuestra, en línea con los resultados obtenidos en el presente trabajo, que el alumnado que participa en una intervención de estas características aumenta significativamente sus puntuaciones hacia la coeducación. Al

aumentar sus puntuaciones hacia la coeducación, siguiendo a Fernández García y Piedra De La Cuadra (2010), el alumnado demuestra un mayor cuestionamiento de los estructuras sociales en relación, específicamente, con la realidad de género.

En el caso concreto del estudiantado participante en *Deportigualízate*, los resultados demuestran que la intervención ha facilitado espacios de reflexión, toma de conciencia y “desnormalización” de las violencias, siendo capaz de profundizar en cuestiones concretas sobre cómo los diferentes agentes socioculturales construyen el género. En este sentido, para que el alumnado sea capaz de cuestionarse las desigualdades socioculturales, es preciso, tal y como demuestran tanto los resultados como investigaciones previas (por ejemplo, Zuest, 2022), que la capacidad crítica esté conectada con la propia realidad del alumnado; es decir, que sea culturalmente relevante (Espinosa et al., 2013; Flory & McCaughtry, 2013; Maceira Ochoa, 2008).

Así, los “afectos” de *Deportigualízate*, se conjugan con emociones *embodied* para aumentar la conciencia crítica, y esta conciencia crítica, a su vez, se contextualiza con su propio conocimiento cultural. De esta manera, tal y como se ha expuesto, el alumnado es capaz de pensar más allá de la clase, reflexionando sobre las jerarquías sociales y de poder, así como sobre la importancia de revelar estas relaciones. Por lo tanto, al reducir la distancia entre la realidad sociocultural y el aula, y usar el conocimiento y el contenido relacionándolo con la vida y la realidad del propio estudiantado, es decir, al hacer que el contenido sea culturalmente relevante, el aula no es vista como una realidad aislada y descontextualizada, sino como un lugar de desafío y crecimiento perteneciente a su propia experiencia cultural; aspecto que ha sido señalado como fundamental para la práctica pedagógica feminista (Shrewsbury, 1997; hooks, 1994)

En este sentido, por ejemplo, los resultados han demostrado cómo el alumnado ha pasado de situar a las chicas como el foco del problema por su pérdida de interés en la educación física o el deporte, a ser capaces de analizar esta problemática bajo un prisma de reflexión más amplio. Es decir, que *Deportigualízate*, al conectar culturalmente con los intereses y las experiencias del estudiantado, y conectándolos, a su vez, con las estructuras sociales, ayuda

a poner conciencia y reflexión sobre ciertas problemáticas ... y, con ella, transformarlas; tal y como ha sido explorado en Luke (1996) o Shrewsbury (1997), entre otras. Siguiendo con el mismo ejemplo, se ha podido comprobar cómo las actividades propuestas permiten que no se siga (re)produciendo “la misma historia de siempre” con respecto a las niñas (Kirk & Oliver, 2014), pero tampoco con respecto a los niños. Es decir, que al analizar lo que sucede en el deporte y conectarlo con el sistema amplio de valores, estereotipos y estructuras opresoras que regulan sus vidas, la intervención se vuelve relevante, “afectiva” y efectiva.

En la misma línea, coincidiendo con Ahmed (2007), de esto se trata precisamente el feminismo, la pedagogía feminista, de hacer conexiones ... de conectar nuestra realidad individual con la del resto, el resto de las personas que habitan en un contexto social determinado; y, al establecer estas conexiones, se pueden crear nuevas formas de entender(se) y relacionar(se), nuevas conexiones, compartiendo el proyecto común de desarticular el sistema de opresiones. En este sentido, los resultados sugieren que *Deportigualízate* no ha sido capaz de “desnormalizar” todas las violencias (y es que, tal y como se ha visto, en algunas ocasiones hay personas que siguen justificando ciertas representaciones machistas aludiendo, por ejemplo, a la edad), no obstante, sí se ha demostrado que facilita espacios de reflexión donde repensar el poder e implicación de los agentes socioculturales y, además, se ha comprobado que ha habido cambios relevantes a nivel personal y relacional.

Por lo tanto, al igual que también demostraron Devís-Devís, Pereira-García, Fuentes-Miguel, et al. (2018), este tipo intervenciones pueden promover la sensibilización del alumnado de CCAFYD hacia desigualdades y hacia otras realidades, pudiéndole permitir que transforme su futura práctica profesional y, con ella, la realidad que se vive en muchos clubes deportivos o clases de educación física. En este sentido, tal y como se ha presentado a lo largo de todo el Capítulo I, teniendo en cuenta la relación entre las estructuras socioculturales y la realidad del contexto físico-deportivo, así como el importante papel para el cambio que tiene a su vez dicho contexto, estos resultados son relevantes. No obstante, resulta también necesario interpretar estos hallazgos de forma cautelosa puesto que, a pesar de que las pedagogías feministas críticas puedan proporcionar “the insight, and perspective, needed to kick at their

own *habitus*” (Philpot, Smith, et al., 2021, p. 456), sería naíf pensar que una sola intervención o acción de corta duración pueda cambiar las prácticas, valores y pensamientos de todo el alumnado participante y, por consiguiente, conseguir una transformación social.

Sin embargo, también es interesante tomar estos resultados de forma constructiva y positiva, entendiendo que el cambio hacia una sociedad más democrática y justa parte de pequeños cambios (Lugueti et al., 2019), lo que Weick (1984) denomina “pequeñas victorias”. Estos hallazgos, además, contribuyen a cubrir, poco a poco, el vacío investigador de propuestas transformadoras en el contexto del Grado de CCAFYD con perspectiva feminista, señalado por Lynch y Curtner-Smith (2018). Así mismo, es preciso tener en cuenta que estos pequeños logros en términos de prácticas críticas que buscan la transformación social en relación a la igualdad y equidad, suelen estar liderados, en el contexto español y según señalan algunas investigaciones, por acciones individuales de profesorado implicado (Serra Payeras et al., 2018), recayendo así el peso en su compromiso individual. Este aspecto coincide con lo sucedido en esta investigación, en la que la investigadora contó con el apoyo de profesoras implicadas que permitió el desarrollo de este estudio; además, es algo que también expresó el alumnado participante, aludiendo a que las cuestiones de género solo son abordadas por unas pocas profesoras a lo largo de todo el grado.

Además, investigaciones recientes demuestran que, a pesar de que en el caso concreto de España, la legislación vigente señale la necesidad de que la perspectiva de género esté presente en los discursos curriculares y las prácticas docentes universitarias, esto no es una realidad (Garay Ibañez de Elejalde et al., 2018; Serra Payeras et al., 2018). En este sentido, es interesante recordar que las propias personas participantes en *Deportigualízate* así lo expresaron también, señalando que en el caso concreto de su grado en CCAFYD no solo falta que se incluya formación con perspectiva de género, sino que el enfoque que se le da no es suficiente y que la forma de transmitir la importancia del feminismo no es en todos los casos la mejor.

Sin embargo, programas universitarios equivalentes a CCAFYD en otros contextos, como el Australiano, donde hay una clara alineación curricular entre las leyes nacionales, las

filosofías de las facultades, y el activismo del propio profesorado, han demostrado ser un potente generador de cambio (Ovens et al., 2018). Así, coincidiendo con Devís-Devís, Pereira-García, Fuentes-Miguel, et al. (2018), un cambio más profundo en los pensamientos, actitudes y perfiles hacia la igualdad de género de las y los futuros profesionales de la educación y la actividad física, precisa un mayor compromiso por parte de todas las partes implicadas. Por lo tanto, para poder fomentar la, tan necesaria, visión crítica en los y las futuras profesionales (Lynch & Curtner-Smith, 2018; Philpot, Gerdin, et al., 2021), son precisas nuevas investigaciones y propuestas curriculares que permitan abordar y desafiar las desigualdades sociales, específicamente en el contexto de la formación inicial de profesionales de la actividad y la educación física.

No obstante, previo a concluir este trabajo, parece interesante recuperar la siguiente frase de Ayuste González y Trilla Bernet (2020): “quizá ha llegado el momento de apreciar y poner en valor todas aquellas experiencias, prácticas, ideas o estilos de vida que, sin grandes aspavientos, ya hacen de este mundo un mundo mejor para las personas que lo habitan” (p. 31). Y es precisamente esta idea, la de apreciar y poner en valor las “pequeñas victorias” que anunciaba Weick (1984), la importancia de estos pequeños actos, “sin grandes aspavientos”, desde contextos concretos ... la que da sentido a trabajos que, como *Deportigualízate*, producen afectos y movimientos en personas concretas, en momentos concretos, en lugares concretos ... porque, coincidiendo con Ahmed (2007) “to be part of a movement requires we find places to gather, meeting places” (p. 3). En otras palabras, poner en valor la importancia de crear lugares de encuentro, de reflexión, de conexión, de empoderamiento ... lugares de cambio(s), por pequeño(s) que sea(n).

CAPÍTULO V:
CONCLUSIONES DE LA
INVESTIGACIÓN

Introducción al capítulo

El último capítulo de esta tesis doctoral, y con el que se pretende cerrar todo el trabajo y proceso investigador, recoge los aspectos más relevantes de esta investigación. En este sentido, el capítulo se divide en tres apartados, y se presenta tanto en castellano como en inglés.

En primer lugar, se expondrán las principales conclusiones a las que se ha llegado tras analizar y discutir los hallazgos, haciendo especial hincapié en los resultados generados en el segundo estudio de caso. A continuación, se señalarán las principales limitaciones de la investigación; en este sentido, y entendiendo que las dificultades también forman parte de los procesos investigadores, afectándolos y condicionándolos, junto con las limitaciones también se expondrán los principales retos encontrados. Finalmente, se expondrán las líneas de futuro a modo de conclusión de este trabajo, de punto final ... pero también de comenzamiento.

Conclusiones de la investigación

Atendiendo a todo el proceso investigador, y tras demostrar en los resultados que *Deportigualízate* permite desafiar el sexismo desde el contexto físico-deportivo, el hecho de utilizar un enfoque feminista crítico, tanto a nivel de investigación como a nivel de diseño e implementación de la propuesta, ha contribuido a centrar el objeto de estudio en todo momento, evitando la reproducción de modelos pedagógicos tradicionales. Por lo tanto, en primer lugar, se puede concluir la importancia de este enfoque a la hora de estudiar intervenciones similares a *Deportigualízate*.

En este sentido, se demuestra que es fundamental conocer la realidad sociocultural concreta del grupo con el que se va a intervenir; por un lado, para detectar las necesidades del contexto y, por otro, para elaborar una propuesta culturalmente relevante. Por lo tanto, y precisamente con la finalidad de desarrollar intervenciones relevantes, se concluye como fundamental el hecho de recurrir procesos democráticos como el *consulting*. Así, en el caso concreto descrito en este trabajo, el hecho de llevar a la práctica la misma intervención en contextos diferentes (educación secundaria y educación universitaria), permite concluir que esta misma propuesta, con pequeñas modificaciones, puede ser útil en diversos entornos; demostrando, a su vez, la importancia de las técnicas de *consulting*.

Asimismo, los resultados permiten concluir que el grado de satisfacción del estudiantado con la propuesta es alto y, en líneas generales, todo el participante ha vivido positivamente la experiencia. Además, el alumnado indica la necesidad de que intervenciones como ésta formen parte de la formación general de las personas y, específicamente tras el segundo estudio de caso, de los y las futuras profesionales de la educación y la actividad física. En esta misma línea, y recurriendo a lo señalado por el alumnado del Estudio de Caso 2, también se puede concluir que la perspectiva de género no solo debería estar presente de forma transversal en todas las materias del grado de CCAFYD (a diferencia de la situación actual, donde solo está presente en algunas asignaturas), sino que, además, es preciso recibir formación específica aumentando el número de contenidos.

En la misma línea, y precisamente a nivel de contenido, específicamente los abordados en *Deportigualízate*, los resultados permiten concluir que son relevantes y necesarios, ya que favorecen la reflexión y (de)construcción del conocimiento patriarcal. De esta manera, permiten no solo aprender nuevos conceptos (“alfabetización feminista”), sino también tomar conciencia, romper estereotipos de género tanto a nivel general como en términos corporales, y favorecer nuevos marcos de referencia.

En este sentido, el alumnado demuestra ser capaz de identificar diferentes formas de control y opresión sobre las mujeres, por ejemplo, aludiendo a la vestimenta de las deportistas, a la presión sobre los cuerpos de las mujeres, o a las barreras para la práctica deportiva. Así, y a pesar de que *Deportigualízate*, por ser una intervención de corta duración, no logra “desnormalizar” totalmente las violencias, sí que permite generar espacios en los que poder repensar el poder e implicación de todos los agentes socializadores. Por lo tanto, se puede concluir que *Deportigualízate* ha servido para poner conciencia sobre las problemáticas en torno al sexismo en el ámbito del deporte, teniendo presente qué implica vivir y educarse en una sociedad heteropatriarcal como la nuestra.

Una propuesta que, de esta manera, es *embodied* por las personas participantes, siendo capaz de generar interacciones, conexiones, emociones y afectos, transformaciones. Así, para que estas transformaciones sean posibles, a nivel general, se pueden identificar diferentes tipos de estrategias que se concluyen como clave. Por ejemplo, elementos como el cuaderno de trabajo individual se convierte en una herramienta íntima de reflexión, favoreciendo cambios a un nivel personal. A su vez, estrategias como los debates en el aula, son importantes para escuchar otras realidades y puntos de vista, aprendiendo a relacionarse con la diversidad de forma respetuosa, es decir, facilitando cambios a nivel relacional. Finalmente, proponer que se creen artefactos para compartir con el resto de la comunidad (educativa, de Instagram, etc.), es una forma de generar cambios en otras personas, siendo, pues, una estrategia útil para intentar fomentar cambios a nivel sociocultural.

A su vez, y en vista de los hallazgos, se concluye la importancia de que todas estas estrategias, estén dirigidas a producir un impacto emocional en las personas. Y es que es precisamente

este impacto, el que permite favorecer acciones a favor del cambio individual, y social. La empatía y el amor, pues, se concluyen como aspectos fundamentales para la transformación; y para que esto ocurra, es preciso que las actividades y tareas recuperen la importancia del *embodiment*, superando la dualidad cuerpo-mente, e impactando en la emocionalidad del alumnado.

Durante el desarrollo de la propuesta, también se ha constatado como importante el hecho de seguir el ritmo del grupo, teniendo en cuenta tanto su realidad como sus ideas y percepciones hacia el sexismo, partiendo de su lenguaje, y reconociéndolo como fuente de conocimiento. En este sentido, el rol de la investigadora es el de acompañar con amor y paciencia los procesos que surgen en las sesiones (e incluso fuera de ellas), con disposición para gestionar situaciones de conflicto que surgen al cuestionar las normas hegemónicas. Para ello, es necesario crear un espacio seguro, de cuidado, de respeto y de escucha compartida, donde poder expresarse sin juicios y respetando todas las individualidades.

En este mismo sentido, se puede concluir que la metodología empleada durante la puesta en práctica de *Deportigualízate* es adecuada, en tanto y cuanto se ha demostrado como dinámica, participativa e interactiva, todo ello relacionado con una práctica en línea con algunas de las claves de la pedagogía feminista crítica, tales como la dimensión dialógica, la práctica de los cuidados, o poner el alumnado en el centro. Y es que, tal y como se ha constatado, favorecer espacios de habla y escucha, bajo un ambiente seguro y de respeto, tiene un efecto transformador; por ende, permite concluir la relevancia de esta práctica pedagógica.

A su vez, la intervención *Deportigualízate* ha demostrado promover cambios importantes con respecto a la toma de conciencia sobre el sexismo. En este sentido, las personas que participaron en las sesiones, pasaron de identificar las desigualdades de forma general, a reconocerlas en su realidad más próxima, siendo capaces de aportar ejemplos y datos de su día a día. Además, previo a ambas intervenciones, las desigualdades eran identificadas como algo ajeno, un problema social general; aspecto que cambió a lo largo de la intervención.

Al respecto de esta toma de conciencia, además, es preciso tener presente que la intervención también ha favorecido que el estudiantado pudiera reflexionar(se) reconociendo la socialización de género recibida. En este sentido, el alumnado relaciona la construcción social del género con la normalización de las violencias en la sociedad patriarcal, y cómo el contexto físico-deportivo o los medios de comunicación forman parte de dicha socialización como (re)productores de violencias. A mayores, y como aspecto importante, las personas participantes también demuestran haber tomado conciencia acerca del poder del contexto físico-deportivo como (re)productor de machismo y desigualdades.

En este sentido, tanto los alumnos como las alumnas, a lo largo del proceso han conseguido identificar las jerarquías de poder y opresión, conectando su experiencia personal con las estructuras sociales. Así, ellas demuestran ser capaces de identificar la construcción de su feminidad en base a esa jerarquía (siendo tratadas como inferiores), construyendo su identidad y subjetividad en base a diferentes formas de abuso y violencia por parte de los hombres. Dentro de estas violencias recibidas por parte de los hombres que tienen estatus de poder, aparecen no solamente aquellas relacionadas por una cuestión de sexo, sino también de orientación sexual, siendo capaces de incluir, dentro de estas violencias, aspectos tan sutiles como el paralenguaje.

Por su parte, los chicos reconocen de forma muy relevante que la construcción de su masculinidad ha sido aprendiendo a infravalorar, controlar y sexualizar a las mujeres, bajo un constructo heterosexual y machista, donde la violencia juega un papel importante. La masculinidad, pues, se identifica como un elemento importante relacionado con la violencia. Para ellos, la mayor problemática es deshacerse del encorsetamiento que supone la masculinidad hegemónica, así como el rechazo, por parte de sus iguales, a otros modelos de masculinidad más inclusivos.

En este sentido, y tras analizar los resultados, se puede concluir que el impacto de la intervención no ha sido el mismo en las alumnas que en los alumnos participantes. De forma general, tal y como se ha demostrado a lo largo de toda la investigación (tanto en el estudio diagnóstico, como en la literatura existente, etc.) las mujeres están más concienciadas sobre

las problemáticas del sexismo que los hombres, posiblemente por vivir ellas diferentes discriminaciones de forma directa, y ellos ocupar un lugar de privilegio. En este sentido, tanto las profesoras de educación física de la provincia de A Coruña, como las alumnas de secundaria o las de CCAFYD, son quienes demuestran unas actitudes y pensamientos más equitativos y libres de estereotipos. Por ello, y teniendo presente al diferente punto del que parten alumnas y alumnos, parece obvio que el impacto haya sido diferente.

No obstante, aunque la intervención no ha sido suficiente para abordar la problemática de las masculinidades, sí ha logrado sensibilizar sobre este tema. En relación con dicha sensibilización como hombres, un elemento indispensable del proceso ha sido escuchar a sus compañeras de forma activa, aspecto que ha favorecido no solamente tomar conciencia sobre lo que les ocurre, sino también desarrollar empatía hacia ellas. Así, se concluye que escuchar otras realidades, compartirlas, y entender las propias vivencias en relación con las de las demás personas, tiene un efecto transformador y afectivo, sobre todo, en los chicos.

A su vez, se confirman diferencias respecto a las respuestas del alumnado ante el machismo. En este sentido, las chicas expresan haber cambiado algunos de sus comportamientos frente a situaciones sexistas, aludiendo, no obstante, a sentimientos de culpabilidad frente a aquellos momentos en los que no saben reaccionar. No obstante, en el caso de los chicos, a pesar de expresar haberse sentido interpelados por la intervención y ser capaces de reaccionar frente a algunas situaciones machistas, en la mayoría de los casos, no actúan. Además, al ahondar en esos momentos de inacción (que no deja de ser una acción), ninguno ellos, a diferencia de sus compañeras, aluden a sentimientos de culpabilidad.

Así, mientras que muchas de las chicas participantes se han sentido empoderadas tras *Deportigualízate*, no ha ocurrido lo mismo con los chicos. La intervención, pues, ha conseguido sensibilizar sobre la problemática de las masculinidades, pero no ha sido suficiente para abordar la complejidad actual de dicha problemática. De esta manera, se concluye no solo la importancia de persistir en intervenciones con los hombres, sino también el interés por continuar explorando estrategias que permitan favorecer nuevas masculinidades, y la necesidad de seguir investigando el impacto de dichas estrategias.

A pesar de esto, *Deportigualízate* se ha demostrado como una propuesta efectiva en términos de adquisición de herramientas para ser agente de cambio. Pasado cierto tiempo, tras la intervención, y siendo conscientes de que una propuesta de corta duración como ésta no puede causar un cambio radical, sí se ha demostrado un impacto positivo en el alumnado. Dicho cambio ha sido mayor en ellas, puesto que mientras que los chicos demuestran haberse transformado principalmente a nivel profesional, ellas identifican dicho cambio tanto a nivel personal como profesional, señalando sentirse empoderadas tras haber participado en la intervención.

Finalmente, teniendo presente tanto los resultados como las propias conclusiones a las que se ha llegado tras esta investigación, también se puede concluir que la duración de la propuesta, aunque escasa a ojos del estudiantado (tanto de secundaria como de CCAFYD), es adecuada en relación con los objetivos propuestos. No obstante, y a pesar de que se haya demostrado que propuestas como *Deportigualízate* permiten llevar a cabo intervenciones coherentes con los objetivos propuestos, existe la necesidad de continuar promoviendo e investigando acciones en esta línea, en base a pedagogías feministas críticas, estudiando sus posibilidades pedagógicas y transformadoras a favor de una sociedad más equitativa y justa.

Limitaciones y dificultades de la investigación

Esta tesis tiene una serie de limitaciones sobre las que es preciso reflexionar, así como una serie de dificultades aparecidas durante el proceso que es necesario tener presente. Hablar de dificultades, es hablar de desafíos, de retos, de la necesidad de superación y del aprendizaje que todo esto conlleva. En este sentido, la situación de crisis sanitaria derivada por la COVID19, tal y como ya se ha desarrollado a lo largo de este trabajo, supuso una serie de problemas que han formado parte del proceso, dando como resultado adaptaciones del diseño final de investigación, así como de la propia intervención.

A nivel metodológico, es preciso señalar que el Estudio Diagnóstico, debido a su naturaleza únicamente cuantitativa y al método de recogida de datos (un cuestionario y una escala), pudo dar lugar a ciertas limitaciones. Por un lado, a pesar de tratarse de estrategias de generación de datos anónimos, las personas que respondieron podrían haberlo hecho bajo un sesgo de deseabilidad, lo que podría implicar una diferencia entre su respuesta y la realidad. Por otro lado, el hecho de no haber contrastado la información generada con otras estrategias, como las entrevistas o la observación, suponen también una limitación, en tanto y cuanto los resultados estadísticos no permiten profundizar en la problemática estudiada.

En relación con el Estudio de Caso 1, es preciso destacar las dificultades que se dieron, pese a haber sido en un contexto previo a la pandemia. En este sentido, el hecho de acceder a centros educativos no fue fácil, principalmente, por la duración de la propuesta. Así, si bien es cierto que hubo centros (o, más bien, profesorado concreto) abiertos y con actitud positiva frente a la oportunidad de que se pudiera realizar *Deportigualízate*, al conocer su duración, la situación se complicaba. De esta manera, una vez conseguido el acceso a un centro (el del Estudio de Caso 1) que, a priori, no tenía ningún tipo de problema con que se implementara la intervención, finalmente sí que tuvo que ser modificada, y acortada.

Esta misma situación se vivió en el Estudio de Caso 2, cuando se propuso una intervención de mayor duración, pero no fue posible. El hecho de ceñirse a una programación docente, en

ocasiones supone dificultades como la presente, al querer implementar propuestas de este estilo, a pesar de que cuyos contenidos puedan estar relacionados con los de la materia en cuestión. Así, no haber podido desarrollar la intervención como se quería, teniendo que adaptar, en ambos casos, tanto las tareas, como las dinámicas y las sesiones, en función de la disponibilidad propuesta por la persona a cargo de la asignatura, supuso un reto.

Otras de las dificultades que surgieron en el Estudio de Caso 2 y que tienen que ver con la propia intervención, vinieron como resultado de las restricciones por la pandemia, por ejemplo, en términos de interacción, en la manera de desarrollar las tareas, o en el espacio que se tuvo que utilizar (siempre el aula, en lugar de ir variando [cafetería, aire libre, ...] tal y como estaba previsto). Estos aspectos, sin duda alguna, han podido afectar las vivencias del alumnado y, por ende, los resultados expuestos en esta tesis. Por ello, la situación pandémica ha supuesto una limitación del estudio, y debe ser considerada y comprendida, al leer este trabajo.

En cuanto a los aspectos metodológicos del estudio, el número de personas que participaron en el grupo control en la toma de datos antes y después de la intervención, fue diferente, es decir, que hubo una muerte experimental. A mayores, el grupo control empeoró sus actitudes hacia la coeducación. No obstante, debido a que no fue objeto de estudio de la investigación, no resulta posible explicar ese empeoramiento.

A su vez, en los grupos de discusión participaron menos personas de las esperadas. En este sentido, si bien es cierto que el número de participantes entra dentro de la normalidad y las recomendaciones hechas por autores como Lune & Berg (2017) o Sparkes & Smith (2014), posiblemente habría sido más enriquecedor contar con una mayor participación, tanto de chicas como de chicos, con la finalidad de acercarse a una mayor diversidad de experiencias y voces.

Finalmente, en cuanto a las limitaciones del Estudio de Caso 2, es preciso indicar como limitación la falta de un diseño longitudinal que permitiera explorar si el impacto de la intervención, estudiado a corto plazo (cuatro meses después de haber participado en

Deportigualízate), se mantenía a medio y largo plazo. En este sentido, tal y como se indicará más adelante como línea de futuro, generar datos pasado un tiempo más largo, a través de entrevistas u observaciones, por ejemplo, permitirían estudiar en mayor profundidad las posibilidades pedagógicas y transformadoras de la intervención.

Líneas de futuro

Una vez finalizada esta tesis doctoral, fruto de los aprendizajes adquiridos, los resultados generados, las conclusiones obtenidas y las limitaciones señaladas, emanan diversas líneas de futuro que serán sintetizadas a continuación.

En primer lugar, es importante indicar que han transcurrido cuatro años desde el inicio de investigación, hasta ahora, el final. En todo este tiempo, los aprendizajes adquiridos tanto a partir de las dificultades, como del propio proceso de investigación en relación con diferentes profesionales y los diferentes grupos de estudio, han sido muchos. Todo ello, resultan en cuestionamiento de forma permanente, hecho que ha llevado a la reflexión de que hay aspectos que podrían haberse enfocado de forma diferente, o datos que podrían haberse expuesto y analizado bajo otros prismas. Así, no cabe duda de que, como resultado de este proceso, las futuras investigaciones que realice se verán nutridas de todos estos aprendizajes.

En cuanto a las líneas concretas de investigación futura, se considera interesante continuar realizando el Estudio Diagnóstico de forma periódica, incluyendo muestra de diferentes latitudes geográficas (dentro de la Comunidad Autónoma de Galicia, así como de otras Comunidades). Esta línea de futuro permitiría no solamente conocer la realidad, sino también hacer un seguimiento sobre la evolución de las actitudes, creencias y estereotipos de género. Asimismo, dentro de esta idea, se estima interesante incluir métodos cualitativos de generación de datos, que permitan profundizar en las respuestas de las personas participantes.

Por otro lado, es importante indicar que, fruto de este trabajo, ya ha surgido la oportunidad de llevar a cabo la intervención *Deportigualízate* en otros contextos, específicamente, con alumnado de todos los cursos de la ESO dentro de la ciudad de A Coruña. Así, la necesidad de seguir explorando las posibilidades pedagógicas y transformadoras de la intervención, se verá cubierta al poner en práctica las sesiones con nueve grupos diferentes, de tres centros educativos distintos de la ciudad. En este caso, se repetirá el diseño de investigación implementado en el Estudio de Caso 2, debido a que ha demostrado ser adecuado para la generación de datos y la exploración de las experiencias de las personas participantes. De

esta manera, se podrá examinar el impacto de *Deportigualízate* en estudiantes de diferentes edades y entornos, a pesar de estar situados en un mismo contexto sociocultural.

A mayores, en relación con el estudio o la evaluación de *Deportigualízate*, también se propone como línea de futuro, a la vez de implementar la intervención en diferentes contextos, de estudiar su impacto a largo plazo (por ejemplo, realizando entrevistas u observaciones pasados varios meses). A su vez, y en esa misma orientación, se establece como una posible línea de futuro el estudio del impacto teniendo en cuenta el resto de los agentes involucrados. Por ejemplo, podría ser interesante, tras llevar a cabo la intervención con docentes de educación física, investigar si son capaces de modificar su práctica en el aula y, con ella, si se genera alguna modificación en las dinámicas, relaciones o pensamientos de su alumnado.

Finalmente, una línea futura de investigación que se podría establecer es la de seguir implementando la propuesta en otros contextos educativos (CCAFYD, máster de profesorado, formación de entrenadores y entrenadores, formación permanente del profesorado, etc.) y en diferentes latitudes. De esta manera, se podría seguir mejorando la intervención, poniendo en práctica todos los principios desarrollados, y generando conocimiento importante de cara a mejorar el *corpus* teórico en relación con la educación físico-deportiva feminista y crítica. Y, a mayores, permitiría continuar generando movimientos y “afectos” a favor de la transformación y la acción social.

En este mismo sentido, se propone como prospectiva el hecho de seguir adoptando técnicas de *consulting* que permitan mejorar la propuesta de intervención en términos inclusivos, con todas las personas. Es decir, incluir personas con discapacidad, con identidades de género heterogéneas, de diferentes orígenes, etc. con la finalidad no solo de mejorar *Deportigualízate*, sino también la forma de seguir creando conocimientos, y hacer ciencia, ofreciendo nuevas miradas, no hegemónicas, a favor de una investigación más ética, justa e inclusiva.

Conclusions of the research

Attending to the research process, and after demonstrating that *Deportigualízate* allows challenging sexism from the physical-sports context, it can be concluded that the fact of using a critical feminist approach, both at the research level and at the level of design and enactment of the intervention, has contributed to always focus the object of study, avoiding the reproduction of traditional pedagogical models. Therefore, the importance of using this approach can be concluded when studying interventions similar to *Deportigualízate*.

In this sense, it is demonstrated that it is essential to know the concrete sociocultural reality of the group with which you are going to intervene; on the one hand, to detect the needs of the context and, on the other, to design a culturally relevant curricular intervention. Therefore, and precisely with the purpose of developing relevant interventions, it is concluded as fundamental to use democratic processes such as consulting strategies. Thus, in the specific case described in this thesis, the fact of enacting the same intervention in different contexts (secondary education and university education), allows us to conclude that this same proposal, with small modifications, can be useful in different settings; demonstrating, in turn, the importance of consulting strategies.

Likewise, the results allow us to conclude that the degree of satisfaction of the students with *Deportigualízate* is high and, in general, all of the participants have experienced the intervention positively. In addition, students indicate the need for interventions like this to be part of the general training of people and, specifically after the second case study, of physical education teachers and professionals. In this same line, and turning to what was pointed out by the students of Case Study 2, it can also be concluded that the gender perspective should not only be present in a transversal way in all the subjects of the PESTE degree (unlike the current situation, where it is only present in some subjects), but, in addition, it is necessary to receive specific training by increasing the number of contents.

In the same way, and precisely at the level of contents, specifically those addressed in *Deportigualízate*, the results allow us to conclude that they are relevant and necessary, since

they favour the reflection and (de-)construction of patriarchal knowledge. In this way, they allow not only to learn new concepts ('feminist literacy'), but also to increase critical consciousness, break gender stereotypes, and facilitate new frames of reference.

In this sense, students demonstrate to be able to identify different forms of control and oppression over women, for example, alluding to the clothing of athletes, pressure on women's bodies, or barriers to sports practice. Thus, and despite the fact that *Deportigualízate* is a very short intervention, it does not manage to totally 'denormalize' violence, but it does allow generating spaces in which to (re-)think the power of all socializing agents. Therefore, it can be concluded that *Deportigualízate* has served to raise critical awareness about the problems around sexism in the field of sports, understanding what it means to live and being educated in our heteropatriarchal society.

Hence, this curricular intervention is embodied by the participants, being able to generate interactions, connections, emotions and 'affects', transformations. Thus, for these transformations to be possible, at a general level, different types of strategies can be identified and concluded as key. For example, elements such as the individual workbook becomes an intimate tool for reflection, favouring changes on a personal level. In turn, strategies such as debates in the classroom are important to listen to other realities and points of view, learning to relate to diversity in a respectful way, that is, facilitating changes at the relational level. Finally, proposing the creation of artifacts to share with the rest of the community (e.g., school, university, Instagram, etc.), is a way to generate changes in other people, being, therefore, a useful strategy to try to promote changes at the sociocultural level.

In turn, and in view of the findings, it is concluded the importance of all these strategies being aimed at producing an emotional impact on people. And it is precisely this impact, which allows to facilitate actions in favour of individual and social change. Empathy and love, then, are concluded as fundamental aspects for transformation; and for this to happen, it is necessary that the activities and tasks recover the importance of embodiment, overcoming the body-mind duality, and impacting on the emotionality of the students.

During the enactment of the *Deportigualízate*, it has also been found as important the fact of following the rhythm of the group, taking into account both their reality and their ideas and perceptions towards sexism, starting from ‘their language’, and recognizing students as a source of knowledge. In this sense, the role of the researcher is to accompany with love and patience the processes that arise in the sessions (and even outside them), with a willingness to manage conflict situations that arise when questioning hegemonic norms. For this, it is necessary to create a safe space, of care, respect and shared listening, where everybody can express themselves without judgment and respecting all individualities.

Further, it can be concluded that the methodology used during the enactment of *Deportigualízate* is adequate, insofar as it has been demonstrated as dynamic, participatory and interactive; aspects related to some of the keys of critical feminist pedagogy, such as the dialogical dimension, the practice of care, or the fact of situating the students in the centre. And, as has been demonstrated, promoting spaces for speak and listening, under a safe and respectful environment, has a transformative effect; therefore, it allows us to conclude the relevance of this pedagogical practice.

In turn, *Deportigualízate* has been shown to promote important changes regarding consciousness of sexism. In this sense, the people who participated in the sessions went from identifying inequities in a general way, to recognizing them in their closest reality, being able to provide examples and data of their day to day. In addition, prior to both interventions, inequities were identified as something alien, a general social problem; aspect that changed throughout the intervention.

Regarding this awareness, it is also necessary to bear in mind that the intervention has also favoured that the students could reflect on their own gendered socialization. In this sense, students relate the social construction of gender with the normalization of violence in the patriarchal society, and how the physical-sports context or the media are part of this socialization as (re-)producers of violence. In addition, and as an important aspect, the participants also demonstrate that they have become aware of the power of the physical-sports context as a (re-)producer of *machismo* and inequities.

Moreover, students have managed to identify hierarchies of power and oppression throughout the process, connecting their personal experience with social structures. Thus, women prove to be able to identify the construction of their femininity based on that hierarchy (being treated as inferior), building their identity and subjectivity based on different forms of abuse and violence by men. Within this violence received by men who have power status, appear not only those related to a matter of sex, but also sexual orientation, being able to include, within this violence, aspects as subtle as paralanguage.

For their part, men recognize in a very relevant way that the construction of their masculinity has been learning to undervalue, control and sexualize women, under a heterosexual and macho construct, where violence plays an important role. Masculinity, then, is identified as an important element related to violence. For them, the biggest problem is getting rid of the corseting that hegemonic masculinity supposes, as well as the rejection, by their peers, of other more inclusive models of masculinity.

In this sense, and after analysing the findings, it can be concluded that the impact of the intervention has not been the same in the female students as in their counterparts. In general, as has been demonstrated throughout the research (in the Diagnostic Study, in the existing literature, etc.) women are more aware of the problems of sexism than men, possibly because women live different discriminations directly, and men occupy a place of privilege. In this sense, both female physical education teachers in the province of A Coruña, as well as female secondary school or female PESTE students, are those who demonstrate more equitable attitudes and thoughts free of stereotypes. Therefore, and bearing in mind the different point from which students start, it seems obvious that the impact has been different in women than in men.

However, although the intervention has not been sufficient to address the problem of masculinities, it has managed to sensitize on this issue. In relation to this sensitization as men, an indispensable element of the process has been to listen to their female partners actively, an aspect that has favoured not only becoming aware of what happens to them, but also developing empathy towards them. Thus, it is concluded that listening to other realities,

sharing them, and understanding one's own experiences in relation to those of other people, has a transformative and affective impact, especially on men.

At the same time, differences are confirmed with respect to the students' responses to *machismo*. In this sense, women express having changed some of their behaviours in the face of sexist situations, alluding, however, to feelings of guilt in the face of those moments in which they do not know how to react. However, in the case of men, despite expressing having felt challenged by the intervention and being able to react to some sexist situations, in most cases, they do not act. In addition, when delving into those moments of inaction (which is still an action), none of them, unlike their female companions, allude to feelings of guilt.

Thus, while many of the participating women have felt empowered after *Deportigualízate*, the same has not happened with the men. The intervention, therefore, has managed to raise critical consciousness about the problem of masculinities, but it has not been enough to address the current complexity of this problem. In this way, it is concluded not only the importance of persisting in interventions with men, but also the interest in continuing to explore strategies that work on new masculinities, and the need to continue investigating the impact of these strategies.

Despite this, *Deportigualízate* has proven to be an effective intervention in terms of acquiring tools to be an agent of change. After some time, posterior to the intervention, and being aware that a short-term intervention like this cannot cause a radical change, a positive impact on students has been demonstrated. This change has been greater in women, since while the men demonstrate to have transformed mainly at the professional level, women identify this change both personally and professionally, indicating that they feel empowered after having participated in the intervention.

Finally, bearing in mind both the results and the conclusions reached after this research, it can also be concluded that the duration of the proposal, although scarce in the eyes of the students (both secondary and PESTE), is adequate in relation to the proposed objectives. However, and despite the fact that it has been demonstrated that proposals such as

Deportigualízate allow interventions to be carried out coherent with the proposed objectives, there is a need to continue promoting and researching actions in this line, based on critical feminist pedagogies, studying their pedagogical and transformative possibilities in favour of a more equitable and just society.

Limitations and challenges of the research

This thesis has a series of limitations on which it is necessary to reflect, as well as a series of challenges that appeared during the process that it is necessary to keep in mind. Talking about challenges, is talking about adversities, difficulties, the need to overcome them and the learning that all this entails. In this sense, the health crisis derived from COVID19, as it has already been developed throughout this work, involved a series of challenges that have been part of the process, resulting in adaptations of the final research design, as well as the intervention itself.

At the methodological level, it should be noted that the Diagnostic Study, due to its purely quantitative nature and the method of data generation (a questionnaire and a scale), could give rise to certain limitations. On the one hand, despite being anonymous data generation strategies, the people who responded could have done so under a desirability bias, which could imply a difference between their response and the reality. On the other hand, the fact of not having contrasted the information generated with other strategies, such as interviews or observation, also suppose a limitation, insofar as the statistical results do not allow to deepen the problems studied.

In relation to Case Study 1, it is necessary to highlight the difficulties that occurred despite having been in a pre-pandemic context. In this sense, the fact of accessing educational centres was not easy, mainly, due to the duration of the curricular intervention. Thus, although it is true that there were centres (or, rather, specific teachers) opened and with a positive attitude towards the opportunity that *Deportigualízate* could be enacted in their school, after knowing its duration, the situation was complicated. In this way, once the access to a centre was achieved, although, a priori, they did not have any type of problem with the intervention, finally it had to be modified, and shortened.

This same situation was experienced in the Case Study 2, when a longer intervention was proposed, but it was not possible. The fact of sticking to a teaching program, sometimes

supposes difficulties like this, when wanting to enact curricular interventions of this type, although the contents may be related to those of the subject in question. Thus, not having been able to develop the intervention as desired, having to adapt, in both cases, the tasks, the dynamics and the sessions, depending on the availability proposed by the person in charge of the subject, was a challenge.

Other difficulties that arose in Case Study 2 and that have to do with the intervention itself, came as a result of the restrictions due to the pandemic, for example, in terms of interaction, in the way of enacting the tasks, or in the space that had to be used (always the classroom, instead of using the cafeteria or outdoors, as planned). These aspects, without a doubt, have affected the experiences of the students and, therefore, the results exposed in this thesis. Therefore, the pandemic situation has been a limitation of the study, and should be considered and understood, when reading this work.

Regarding the methodological aspects of the study, the number of people who participated in the control group in the data collection before and after the intervention was different, that is, there was an experimental death. Moreover, the control group worsened their attitudes toward gender-sensitive teaching. However, because it was not the purpose of the research, it is not possible to explain this worsening.

Additionally, fewer people than expected participated in the discussion groups. In this sense, although it is true that the number of participants falls within the normality and the recommendations made by authors such as Lune & Berg (2017) or Sparkes & Smith (2014), it would possibly have been more enriching to have more participation, both women and men, in order to approach a greater diversity of experiences and voices.

Finally, regarding the limitations of the Case Study 2, it is necessary to indicate as a limitation the lack of a longitudinal design that would allow exploring whether the impact of the intervention, studied in the short term (four months after having participated in *Deportigualízate*), was maintained in the medium and long term. In this sense, as will be indicated later as a future line of research, generating data after a longer time, through

interviews or observations, for example, would allow to study in greater depth the pedagogical and transformative possibilities of the curricular intervention.

Future directions

Once this doctoral thesis is finished, as a result of the learning acquired, the results generated, the conclusions obtained and the limitations indicated, emanate various lines of future that will be synthesized below.

First, it is important to note that since the beginning of the research, until now, the end, have passed four years have. In all this time, I have been acquired multiple learnings both from the difficulties, and from the research process itself in relation to different professionals and the different groups of study. All this process, results in permanent questioning, a fact that has led to the reflection that there are aspects that could have been approached differently, or data that could have been exposed and analysed under other prisms. Thus, there is no doubt that, as a result of this process, my future research will be nourished by all these learnings.

As for the specific lines of future research, it is considered interesting to continue carrying out the Diagnostic Study periodically, including samples from different geographical latitudes (within the Autonomous Community of Galicia, as well as other Communities). This line of future would allow not only to know the reality, but also to monitor the evolution of attitudes, beliefs, and gender stereotypes. Also, within this idea, it is considered interesting to include qualitative methods of data generation, which allow deepening the responses of the participants.

On the other hand, it is important to indicate that, as a result of this work, new opportunities have already arisen. In this sense, I will enact the intervention *Deportigualízate* in other contexts, specifically, with students of all secondary-school courses within the city of A Coruña. Thus, the need to continue exploring the pedagogical and transformative possibilities of the intervention will be covered by enacting the sessions with nine different groups, from three different schools in the city. In this case, the research design implemented in the Case Study 2 will be repeated, because it has proven to be adequate for data generation and exploration of participants' experiences. In this way, it will be possible to examine the impact

of *Deportigualízate* on students of different ages and environments, despite being located in the same sociocultural context.

In relation to the study or evaluation of *Deportigualízate*, it is also proposed as a future line, at the same time to implement the intervention in different contexts, to study its long-term impact (for example, conducting interviews or observations after several months). At the same time, and in the same orientation, the study of its impact is established as a possible future line taking into account the rest of the agents involved. For example, it could be interesting, after enacting the intervention with physical education teachers, to investigate if they are able to modify their practice in the classroom and, with it, if any modification is generated in the dynamics, relationships, or thoughts of their students.

Finally, a future line of research that could be established is to continue implementing the curricular intervention in other educational contexts (PESTE, master's degree, training of coaches, permanent teacher training, etc.) and in different latitudes. In this way, the intervention could continue to be improved, putting into practice all the principles developed, and generating important knowledge in order to improve the theoretical corpus in relation to feminist and critical physical-sports education. Moreover, this future line of research would allow to continue generating movements and 'affects' in favour of transformation and social action.

In this same way, it is proposed as a prospective to continue adopting consulting techniques that allow improving the curricular intervention in inclusive terms, with all people. In other words, to include people with disabilities, with heterogeneous gender identities, of different origins, etc. in order not only to improve *Deportigualízate*, but also the way of generating knowledge and doing science, offering new and non-hegemonic views, in favour of a more ethical, fair and inclusive research.

REFERENCIAS

- Aboud, F. E. (2008). A social-cognitive developmental theory of prejudice. In S. M. Quintana & C. McKown (Eds.), *Handbook of race, racism, and the developing child* (pp. 55–71). John Wiley and Sons. <https://doi.org/10.1002/9781118269930>
- Adams, A. (2020). Humour, masculinities and youth sport coaching: ‘Good morning, ladies!’ *Sport, Education and Society*, 25(4), 463–474. <https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1595566>
- Ahmed, S. (2010). Happy objects. In M. Gregg & G. J. Seigworth (Eds.), *The affect theory reader* (pp. 29–51). Duke University Press.
- Ahmed, S. (2017). *Living a feminist life*. Duke University Press.
- Aldaz Arregui, J., Martínez-Merino, N., Usabiaga Arruabarrena, O., & Fernández-Lasa, U. (2022). Sexual diversity in the eyes of sport managers. In I. Hartmann-Tews (Ed.), *Sport, identity and inclusion in Europe. The experiences of LGBTQ people in Sport* (pp. 143–153). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003196761>
- Aleman Arrebola, I., Aguilar García, N., Granda Ortells, L., & Granda Vera, J. (2019). Estereotipos de género y práctica de actividad física. *Movimento (ESEFID/UFRGS)*, 25. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.93460>
- Algovia, E. B., & Rivero, E. R. (2019). Distorted beliefs about violence against women in a sample of colombian preservice teachers. *Revista Colombiana de Educacion*, 1(77). <https://doi.org/10.17227/rce.num77-9571>
- Allen, L. (2011). *Young people and sexuality education. Rethinking key debates*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9780230297630>
- Allison, R., Bird, E. L., & McClean, S. (2017). Is team sport the key to getting everybody active, every day? A systematic review of physical activity interventions aimed at increasing girls’ participation in team sport. *AIMS Public Health*, 4(2), 202–220. <https://doi.org/10.3934/publichealth.2017.2.202>
- Alsarve, D. (2018). Addressing gender equality: enactments of gender and hegemony in the educational textbooks used in Swedish sports coaching and educational programmes. *Sport, Education and Society*, 23(9), 840–852. <https://doi.org/10.1080/13573322.2017.1280012>
- Álvarez, C. (2011). El interés de la etnografía escolar en la investigación educativa. *Estudios Pedagógicos*, 37(2), 267–280.
- Alvariñas-Villaverde, M., López-Villar, C., Fernández-Villarino, M. A., & Álvarez-Esteban, R. (2017). Masculine, feminine and neutral sports: Extracurricular sport modalities in practice. *Journal of Human Sport and Exercise*, 12(4), 1278–1288.

<https://doi.org/10.14198/jhse.2017.124.14>

- Alvariñas-Villaverde, M., & Pazos-González, M. (2018). Estereotipos de género en Educación Física, una revisión centrada en el alumnado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(4), 154–163. <https://doi.org/https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.4.1840>
- Alvariñas Villaverde, M., Fernandez Villarino, M., & López Villar, C. (2009). Actividad física y percepciones sobre deporte y género. *Revista de Investigación En Educación*, 6, 113–123.
- Anguera, M. T., Camerino, O., & Castañer, M. (2014). Mixed methods en la investigación de la actividad física y el deporte. *Psicología Del Deporte*, 23(1), 123–130.
- Anguera, M. T., Camerino, O., Castañer, M., Sánchez-Algarra, P., & Onwuegbuzie, A. J. (2017). The specificity of observational studies in Physical Activity and Sports Sciences: Moving forward in mixed methods research and proposals for achieving quantitative and qualitative symmetry. *Frontiers in Psychology*, 8(2196). <https://doi.org/10.3389/FPSYG.2017.02196>
- Antunovic, D., & Whiteside, E. (2018). Feminist sports media studies: State of the field. In D. Harp, J. Loke, & I. Bachmann (Eds.), *Feminist approaches to media theory and research. Comparative feminist studies* (pp. 111–130). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-319-90838-0_8
- Atienzo Gago, R., Valencia-Peris, A., & Felis-Anaya, M. (2018). La educación física crítica y la formación del profesorado: un seminario internivelar. In E. Lorente-Catalán & D. Martos-García (Eds.), *Educación física y pedagogía crítica. Propuestas para la transformación personal y social* (pp. 109–140). Universitat de Lleida. Universitat de València.
- Ayuste González, A., & Trilla Bernet, J. (2020). A sixth principle for the «manifesto for a post-critical pedagogy». *Teoría de La Educación*, 32(2), 25–36. <https://doi.org/10.14201/TERI.22384>
- Azzarito, L. (2010). Future Girls, transcendent femininities and new pedagogies: toward girls' hybrid bodies? *Sport, Education and Society*, 15(3), 261–275. <https://doi.org/10.1080/13573322.2010.493307>
- Azzarito, L., & Katzew, A. (2010). Performing identities in physical education: (En)gendering fluid selves. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 81(1), 25–37. <https://doi.org/10.1080/02701367.2010.10599625>
- Azzarito, L., & Solmon, M. (2009). An investigation of students' embodied discourses in physical education: A gender project. *Journal of Teaching in Physical Education*, 28(2),

- 173–191. <https://doi.org/10.1123/jtpe.28.2.173>
- Azzarito, L., & Solmon, M. A. (2006). A feminist poststructuralist view on student bodies in physical education: Sites of compliance, resistance, and transformation. *Journal of Teaching in Physical Education, 25*(2), 200–225. <https://doi.org/10.1123/jtpe.25.2.200>
- Azzarito, L., Solmon, M. A., & Harrison, L. (2006). “...If I had a choice, I would...” A feminist poststructuralist perspective on girls in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 77*(2), 222–239.
- Bandura, A. (1987). *Teoría del aprendizaje social* (2nd ed.). Espasa-Calpe.
- Barquero-Ruiz, C. (2021). *Análisis de la situación laboral de la mujer deportista*. [Trabajo Fin de Grado]. Universidad Católica de Murcia
- Bauer, D. M. (2009). Authority. In R. Crabtree, D. Sapp, & A. Licona (Eds.), *Feminist Pedagogy: Looking Back to Move Forward* (pp. 23–27). The Johns Hopkins University Press.
- Beauvoir, S. DE. (1994). *El segundo sexo (vol. I): Los hechos y los mitos*. Catedra.
- Belausteguigoitia, M., & Mingo, A. (1999). *Géneros prófugos. Feminismo y educación*. Paidós.
- Beltrán-Carillo, V. J., & Devís-Devís, J. (2019). El pensamiento del alumnado inactivo sobre sus experiencias negativas en educación física: los discursos del rendimiento, salutismo y masculinidad hegemónica. *RICYDE: Revista Internacional de Ciencias Del Deporte, 15*(55), 20–34. <https://doi.org/10.5232/ricyde>
- Bem, S. L. (1983). Gender schema theory and its implications for child development: Raising gender-aschematic children in a gender-schematic society. *Signs, 8*(4), 598–616.
- Bermejo, R. C., & Nolasco Hernández, A. (2019). Sexismo y formación inicial del profesorado. *Educar, 55*(1), 293–310. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.903>
- Bevan, N., Drummond, C., Abery, L., Elliott, S., Pennesi, J.-L., Prichard, I., Lewis, L. K., & Drummond, M. (2021). More opportunities, same challenges: adolescent girls in sports that are traditionally constructed as masculine. *Sport, Education and Society, 26*(6), 592–605. <https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1768525>
- Biddle, S. J. H., Braithwaite, R., & Pearson, N. (2014). The effectiveness of interventions to increase physical activity among young girls: A meta-analysis. *Preventive Medicine, 62*, 119–131. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2014.02.009>
- Blández Ángel, J., Fernández García, E., & Sierra Zamorano, M. Á. (2007). Estereotipos de género, actividad física y escuela: La perspectiva del alumnado. *Profesorado. Revista*

de Currículum y Formación Del Profesorado, 11(2).

- Bond, M. A., & Allen, C. T. (2016). Beyond difference: Gender as a quality of social settings. In T. A. Roberts, N. Curtin, L. E. Duncan, & L. M. Cortina (Eds.), *Feminist perspectives on building a better psychological science of gender* (pp. 231–254). https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-3-319-32141-7_14
- Bourdieu, P. (2000). *La Dominación Masculina*. Editorial Anagrama.
- Brannon, L. (2017). The study of gender. In *Gender: Psychological Perspectives* (7th Editio, p. 521). Routledge. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589–597. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>
- Braun, V., & Clarke, V. (2020). Can I use TA? Should I use TA? Should I not use TA? Comparing reflexive thematic analysis and other pattern-based qualitative analytic approaches. *Counselling and Psychotherapy Research*, 21(1), 37–47. <https://doi.org/10.1002/capr.12360>
- Braun, V., Clarke, V., Boulton, E., Davey, L., & Mcevoy, C. (2021). The online survey as a qualitative research tool. *International Journal of Social Research Methodology*, 24(6), 641–654. <https://doi.org/10.1080/13645579.2020.1805550>
- Braun, V., Clarke, V., Hayfield, N., & Terry, G. (2019). Thematic Analysis. In P. Liamputtong (Ed.), *Handbook of Research Methods in Health Social Sciences* (pp. 843–860). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-5251-4_103
- Braun, V., Clarke, V., & Weate, P. (2016). Using thematic analysis in sport and exercise research. In B. Smith & A. C. Sparkes (Eds.), *Routledge handbook of qualitative research in sport and exercise* (pp. 191–205). Routledge.
- Brown, C. S., Alabi, B. O., Huynh, V. W., & Masten, C. L. (2011). Ethnicity and Gender in Late Childhood and Early Adolescence: Group Identity and Awareness of Bias. *Developmental Psychology*, 47(2), 463–471. <https://doi.org/10.1037/a0021819>
- 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>
- Brown, D., & Evans, J. (2004). Reproducing Gender? Intergenerational Links and the Male PE Teacher as a Cultural Conduit in Teaching Physical Education. *Journal of Teaching*

- in *Physical Education*, 23(1), 48–70. <https://doi.org/10.1123/jtpe.23.1.48>
- Burbules, N. C. (2016). Being critical about being being critical. *Democracy & Education*, 24(2), 1–5.
- Butler, J. (2018). *Deshacer el género* (10th ed.). Paidós.
- Cabasés, M. À., & Úbeda, M. (2022). Young women, employment and precarity: The face of two periods of crisis in Spain (2008-2021). *Social Sciences*, 11(6), 264. <https://doi.org/10.3390/SOCSCI11060264>
- 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. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 12(36), 195–203. <https://doi.org/10.12800/ccd.v12i36.950>
- Camacho-Miñano, M. J., Lavoie, N. M., & Barr-Anderson, D. J. (2011). Interventions to promote physical activity among young and adolescent girls: A systematic review. *Health Education Research*, 26(6), 1025–1049. <https://doi.org/10.1093/her/cyr040>
- Camerino, O., Castañer, M., & Anguera, M. T. (2012). *Mixed methods research in the Movement Sciences. Case studies in sport, physical education and dance*. Routledge.
- Campbell, D., Gray, S., Kelly, J., & MacIsaac, S. (2016). Inclusive and exclusive masculinities in physical education: A Scottish case study. *Sport, Education and Society*, 23(3), 216–228. <https://doi.org/10.1080/13573322.2016.1167680>
- Carretero-Dios, H., & Pérez, C. (2007). Standards for the development and review of instrumental studies: Considerations about test selection in psychological research. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 863–882.
- Casey, A., & Kirk, D. (2021). *Models-based Practice in Physical Education*. Routledge, Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9780429319259>
- Casey, M., Harvey, J., Telford, A., Eime, R., Mooney, A., & Payne, W. (2014). Effectiveness of a school-community linked program on physical activity levels and health-related quality of life for adolescent girls. *BMC Public Health*, 14(649). <https://doi.org/10.1186/1471-2458-14-649>
- Castro-García, M., & López-Villar, C. (2020). Coeducando desde el deporte. *Tándem: Didáctica de La Educación Física*, 67, 63–68.
- Castro-García, M., & López-Villar, C. (2021). Educando en igualdad a través del deporte: experiencias en educación infantil. In I. Aznar Díaz, J. A. López Núñez, M. P. Cáceres Reche, C. De Barros Camargo, & F. J. Hinoko Lucena (Eds.), *Desempeño docente y formación en competencia digital en la era SARS COV2* (pp. 1102–1114). Dykinson.

- Chilisa, B., & Kawulich, B. (2012). Selecting a research approach: paradigm, methodology and methods. In C. Wagner, B. Kawulich, & M. Garner (Eds.), *Doing Social Research: A global context* (pp. 51–61). McGraw-Hill Higher Education.
- Chilton, J. M., Haas, B. K., & Gosselin, K. P. (2014). The effect of a wellness program on adolescent females. *Western Journal of Nursing Research*, 36(5), 581–598. <https://doi.org/10.1177/0193945913508844>
- Chiva-Bartoll, O., Santos-Pastor, L., Fernando Martínez-Muñoz, L., & Jesús Ruiz-Montero, P. (2021). Contributions of service-learning to more inclusive and less gender-biased Physical Education: the views of spanish physical education teacher education students. *Journal of Gender Studies*, 30(6), 699–712. <https://doi.org/10.1080/09589236.2021.1937079>
- Ciccía, L. (2022). Homeorresis generizadas: las diferencias atléticas conceptualizadas desde una perspectiva materialista no biologicista. *Revista Interdisciplinaria de Estudios de Género de El Colegio de México*, 8(911), 1–31. <https://doi.org/https://doi.org/10.24201/reg.v8i1.911>
- Clandinn, J., & Connelly, M. (2000). *Narrative inquiry. Experience and story in qualitative research*. (1st ed.). Jossey-Bass.
- Clare, M. M. (2022). Qualitative research methods render and advance consultation practice: Here’s why that matters. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 32(1), 9–21. <https://doi.org/10.1080/10474412.2020.1768859>
- Clarke, V., & Braun, V. (2018). Using thematic analysis in counselling and psychotherapy research: A critical reflection. *Counselling and Psychotherapy Research*, 18(2), 107–110. <https://doi.org/10.1002/capr.12165>
- Cockburn, C., & Clarke, G. (2002). “Everybody’s looking at you!”: Girls negotiating the “femininity deficit” they incur in physical education. *Women’s Studies International Forum*, 25(6), 651–665. [https://doi.org/10.1016/S0277-5395\(02\)00351-5](https://doi.org/10.1016/S0277-5395(02)00351-5)
- Cohen, J. (1988). Statistical power analysis for the behavioral sciences. In *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203771587>
- Colás Bravo, P. (2003). Investigación educativa y crítica feminista. *Ágora Digital*, 6, 1–20.
- Collison, H., Darnell, S., Giulianotti, R., & Howe, P. D. (2017). The inclusion conundrum: A critical account of youth and gender issues within and beyond sport for development and peace interventions. *Social Inclusion*, 5(2), 223–231. <https://doi.org/10.17645/si.v5i2.888>

- Colombo, A. (2021). Gafas violetas, pero... ¿con qué lentes? Recorridos teóricos entre la producción y reproducción del trabajo. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*, 70, 115–131. <https://doi.org/10.17141/ICONOS.70.2021.4365>
- Connell, C. (2010). Doing, undoing, or redoing gender?: Learning from the workplace experiences of transpeople. *Gender and Society*, 24(1), 31–55. <https://doi.org/10.1177/0891243209356429>
- Connell, R. (2008). Masculinity construction and sports in boys' education: A framework for thinking about the issue. *Sport, Education and Society*, 13(2), 131–145. <https://doi.org/10.1080/13573320801957053>
- Cooper, A. R., Goodman, A., Page, A. S., Sherar, L. B., Esliger, D. W., van Sluijs, E. M., Andersen, L. B., Anderssen, S., Cardon, G., Davey, R., Froberg, K., Hallal, P., Janz, K. F., Kordas, K., Kreimler, S., Pate, R. R., Puder, J. J., Reilly, J. J., Salmon, J., ... Ekelund, U. (2015). Objectively measured physical activity and sedentary time in youth: the International children's accelerometry database (ICAD). *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 12(1), 113. <https://doi.org/10.1186/s12966-015-0274-5>
- Corbin Dwyer, S., & Buckle, J. L. (2009). The Space Between: On being an insider-outsider in qualitative research. *International Journal of Qualitative Methods*, 8(1), 54–63. <https://doi.org/10.1177/1609406918788176>
- Corr, M., McSharry, J., & Murtagh, E. M. (2019). Adolescent girls' perceptions of physical activity: A systematic review of qualitative studies. *American Journal of Health Promotion*, 33(5), 806–819. <https://doi.org/10.1177/0890117118818747>
- Costa, A. L., & Kallick, B. (1993). Through the lens of a critical friend. *Educational Leadership*, 51(2), 49–51. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=aph&AN=9401101278&site=ehost-live>
- Crabtree, R., Sapp, D., & Licona, A. (2009). Introduction: The passion and the praxis of feminist pedagogy. In R. Crabtree, D. Sapp, & A. Licona (Eds.), *Feminist Pedagogy: Looking Back to Move Forward* (pp. 1–26). The Johns Hopkins University Press.
- Crawford, M., & Chaffin, R. (1997). The meanings of difference. Cognition in social and cultural context. In P. J. Caplan, M. Crawfords, J. Shibely Hyde, & J. T. E. Richardson (Eds.), *Gender differences in human cognition* (pp. 81–125). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof>
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241–1299.

<https://about.jstor.org/terms>

- Creswell, J. W. (2009). Mapping the field of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 3(2), 95–108. <https://doi.org/10.1177/1558689808330883>
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2017). Key concepts that inform mixed methods designs. In *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed., pp. 51–99). Sage Publications, Inc.
- Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M., & Hanson, W. (2003). Advanced mixed methods research designs. In *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 209–240). SAGE.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry & research design. Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE.
- Damme, L. V., Colins, O. F., & Vanderplasschen, W. (2014). Gender differences in psychiatric disorders and clusters of self-esteem among detained adolescents. *Psychiatry Research*, 220, 991–997. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2014.10.012>
- Darder, A. (2017). *Reiventing Paulo Freire. A Pedagogy of Love* (2nd ed.). Routledge.
- Darder, A., Baltodano, M. P., & Torres, R. D. (2009). *The critical pedagogy reader* (2nd ed.). Routledge.
- De Ozámiz-Lestón, I. De, & López-Villar, C. (2022). Features of femininity: Sportswomen in the Spanish sporting press , 1893 – 1923. *Feminist Media Studies*, 22(2), 354–373. <https://doi.org/10.1080/14680777.2020.1826994>
- De Ozámiz-Lestón, I. (2017). *Representación de las mujeres deportistas en la prensa deportiva Española (1893-1923)*. Universidade da Coruña.
- DelCastillo-Andrés, Ó., & Corral, J.-A. (2011). El profesorado frente a la discriminación de género: Uso de la retroalimentación. *Cultura y Educación*, 23(4), 487–498. <https://doi.org/10.1174/113564011798392415>
- DelCastillo-Andrés, Ó., Romero, S., González, T., & Campos, M. del C. (2014). Gender equity in physical education: The use of language. *Motriz: Revista de Educação Física*, 20(3), 239–248. <https://doi.org/10.1590/S1980-65742014000300001>
- Denzin, N. (2010). Moments, mixed methods, and paradigm dialogs. *Qualitative Inquiry*, 16(6), 419–427. <https://doi.org/10.1177/1077800410364608>
- Denzin, N., & Lincoln, Y. S. (2011). *The Sage handbook of qualitative research* (4th ed.). SAGE.
- Devís-Devís, J. (1990). Presentación. In D. Kirk (Ed.), *Educación física y curriculum:*

- Introducción crítica* (pp. 9–13). Universitat de Valencia.
- Devís-Devís, J. (2012). La investigación sociocrítica en la educación física. *Estudios Pedagógicos XXXVIII, 1*, 125–153.
- Devís-Devís, J., Beltrán-Carrillo, V. J., Peiró-Velert, C., & Brown, D. H. (2012). When physical activity participation promotes inactivity: Negative experiences of Spanish adolescents in Physical Education and Sport. *Youth & Society, 44*(1), 3–27. <https://doi.org/10.1177/0044118X10388262>
- Devís-Devís, J., López-Cañada, E., Pereira-García, S., Fuentes-Miguel, J., Valencia-Peris, A., & Pérez-Samaniego, V. (2022). Physical activity and sport among Spanish trans persons. In I. Hartmann-Tews (Ed.), *Sport, identity and inclusion in Europe. The experiences of LGBTQ people in Sport* (pp. 193–205). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003196761-1>
- Devís-Devís, J., Martos-García, D., & Sparkes, A. C. (2010). Socialización y proceso de construcción de la identidad profesional del educador físico de una prisión. *Revista de Psicología Del Deporte, 19*(1), 73–88.
- Devís-Devís, 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>
- Devís-Devís, J., Pereira-García, S., López-Cañada, E., Pérez-Samaniego, V., & Fuentes-Miguel, J. (2018). Looking back into trans persons' experiences in heteronormative secondary physical education contexts. *Physical Education and Sport Pedagogy, 23*(1), 103–116. <https://doi.org/10.1080/17408989.2017.1341477>
- Devís-Devís, J., & Sparkes, A. C. (1999). Burning the Book: A Biographical Study of a Pedagogically Inspired Identity Crisis in Physical Education. *European Physical Education Review, 5*(2), 135–152. <https://doi.org/10.1177/1356336x990052005>
- Dewar, A. (1986). *The social construction of gender in a Physical Education Programme*. The University of British Columbia.
- Dewar, A. (1987). The social construction of gender education. *Women's Studies International Forum, 10*(4), 453–465. <https://doi.org/10.1080/13573320701287460>
- Dewar, A. (1991). Feminist pedagogy in Physical Education: Promises, possibilities, and pitfalls. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 62*(6), 68–77. <https://doi.org/10.1080/07303084.1991.10609898>

- Díaz de Greñu Domingo, S., & Anguita Martínez, R. (2017). Estereotipos del profesorado en torno al género y a la orientación sexual. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 20(1), 219–232. <https://doi.org/10.6018/reifop/20.1.228961>
- Dinic, B., Kodžopeljic, J., Sokolovska, V., & Milovanovic, I. (2016). Empathy and peer violence among adolescents: Moderation effect of gender. *School Psychology International*, 37(4), 359–377. <https://doi.org/10.1177/0143034316649008>
- Documento refundido de medidas del pacto de estado en materia de violencia de género.* (2019). https://violenciagenero.igualdad.gob.es/pactoEstado/docs/Documento_Refundido_PE_VG_2.pdf
- Dodds, P. (1985). Are hunters of the function curriculum seeking quarks or anarks? *Journal of Teaching in Physical Education*, 4(2), 91–99. <https://doi.org/10.1123/JTPE.4.2.91>
- Domínguez, Y. (2021). *Maldito estereotipo. ¡Así te manipulan los medios y las imágenes!* Penguin Random House.
- Donadey, A. (2009). Negotitating tensions: Teaching about race issues in graduate feminist classrooms. In R. Crabtree, D. Sapp, & A. Licona (Eds.), *Feminist Pedagogy: Looking Back to Move Forward* (pp. 209–233). The Johns Hopkins University Press.
- Dowling, F. (2006). Physical Education and Sport Pedagogy Physical education teacher educators' professional identities, continuing professional development and the issue of gender equality. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 11(3), 247–263. <https://doi.org/10.1080/17408980600986306>
- Dowling, F. (2013). Teacher educator's gendered workplace tales. In G. Pfister & M. K. Sisjord (Eds.), *Gender and sport: changes and challenges* (pp. 217–231). Waxmann.
- Dowling, F., Fitzgerald, H., & Flintoff, A. (2012). *Equity and difference in physical education, youth sport and health : a narrative approach*. Routledge, Taylor & Francis Group.
- Dowling, F., Garrett, R., & Wrench, A. (2015). Narrative inquiry in physical education research: The story so far and its future promise. *Sport, Education and Society*, 20(7), 924–940. <https://doi.org/10.1080/13573322.2013.857301>
- Duncan, M. C. (2006). Gender warriors in sport: Women and the media. In A. Raney & J. Bryant (Eds.), *Handbook of Sports and Media* (pp. 247–269). Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9780203873670-21>
- Durán, M. Á. (1999). Liberación y utopía. La mujer ante la ciencia. In M. Belausteguigoitia

- & A. Mingo (Eds.), *Géneros prófugos: Feminismo y educación* (pp. 323–348). Paidós.
- Eisner, E. (1985). *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs* (Second). Macmillan.
- Emmonds, S., Weaving, D., Lara-Bercial, S., & Till, K. (2021). *Youth sport participation trends in Europe. An output of Erasmus+ Sport Project ICOACHKIDS+ .*
- Enright, E., & O’Sullivan, M. (2010). “Can i do it in my pyjamas?” negotiating a physical education curriculum with teenage girls. *European Physical Education Review*, 16(3), 203–222. <https://doi.org/10.1177/1356336X10382967>
- Erikson, F. (2018). A history of qualitative inquiry in social and educational research. In N. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (5th ed., pp. 36–65). SAGE.
- Espinosa, Y., Gómez, D., Lugones, M., & Ochoa, K. (2013). Reflexiones pedagógicas en torno al feminismo descolonial: Una conversa en cuatro voces. In Chaterine Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (pp. 403–442). Ediciones Abya-Yala.
- Fàbregues Feijóo, S. (2015). La conceptualización y operacionalización de la calidad de la investigación basada en métodos mixtos: Un estudio de casos múltiples de cuatro disciplinas. [Tesis Doctoral]. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Farghaly, A. (2018). Comparing and contrasting quantitative and qualitative research approaches in education: The peculiar situation of medical education. *Education in Medicine Journal*, 19(3), 3–11. <https://doi.org/10.21315/eimj2018.10.1.2>
- Farias, C., Wallhead, T., & Mesquita, I. (2019). “The Project Changed My Life”: Sport Education’s Transformative Potential on Student Physical Literacy. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 91(2), 263–278. <https://doi.org/10.1080/02701367.2019.1661948>
- Fernández-Balboa, J. M. (1993a). Critical pedagogy. Making critical thinking really critical. *Analytic Teaching*, 13(2).
- Fernández-Balboa, J. M. (1993b). Sociocultural characteristics of the hidden curriculum in Physical Education. *Quest*, 45(2), 230–254. <https://doi.org/10.1080/00336297.1993.10484086>
- Fernández-Balboa, J. M. (2017). A contrasting analysis of the neo-liberal and socio-critical structural strategies in health and physical education: Reflections on the emancipatory agenda within and beyond the limits of HPE. *Sport, Education and Society*, 22(5), 658–668. <https://doi.org/10.1080/13573322.2017.1329142>

- Fernández García, E., & Piedra de la Cuadra, 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://doi.org/https://doi.org/10.12800/ccd.v5i15.106>
- Ferrão Candau, V. M. (2013). Educación intercultural crítica: Construyendo caminos. In Catherine Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (pp. 145–164). Ediciones Abya-Yala.
- Fetters, M. D., & Molina-Azorin, J. F. (2017). The Journal of Mixed Methods Research starts a new decade: Principles for bringing in the new and divesting of the old language of the field. *Journal of Mixed Methods Research*, 11(1), 3–10. <https://doi.org/10.1177/1558689816682092>
- Fisette, J. L. (2011). Exploring how girls navigate their embodied identities in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 16(2), 179–196. <https://doi.org/10.1080/17408989.2010.535199>
- Fisette, J. L., & Walton, T. A. (2014). “If You Really Knew Me”... I am empowered through action. *Sport, Education and Society*, 19(2), 131–152. <https://doi.org/10.1080/13573322.2011.643297>
- Fitzgerald, H., & Stride, A. (2012). Stories about Physical Education from young people with disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 59(3), 283–293. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2012.697743>
- Fitzpatrick, K. (2013a). *Critical Pedagogy, Physical Education and Urban Schooling* (Vol. 432). Peter Lang.
- Fitzpatrick, K. (2013b). Playing (along) with gender. In S. R. Steinberg (Ed.), *Critical Pedagogy, Physical Education and Urban Schooling* (Vol. 432, pp. 159–187). Peter Lang.
- Fitzpatrick, K. (2018). ¿Qué pasó con la pedagogía crítica? Una reflexión sobre cuatro enfoques críticos de la educación física. In E. Lorente-Catalán & D. Martos-García (Eds.), *Educación física y pedagogía crítica. Propuestas para la transformación personal y social* (pp. 53–75). Universitat de Lleida. Universitat de València.
- Fitzpatrick, K. (2019). What happened to critical pedagogy in physical education? An analysis of key critical work in the field. *European Physical Education Review*, 25(4), 1128–1145. <https://doi.org/10.1177/1356336X18796530>
- Fitzpatrick, K., & May, S. (2022). *Critical Ethnography and Education: Theory, Methodology, and Ethics*.

- Fitzpatrick, K., & McGlashan, H. (2016). Rethinking 'straight' pedagogy: Gender, sexuality and PE. In D. B. Robinson & L. Randall (Eds.), *Social justice in Physical Education: Critical reflections and pedagogies for change* (pp. 102–121). Canadian Scholars.
- Flick, U. (2018a). *Doing triangulation and mixed methods* (2nd ed.). SAGE.
- Flick, U. (2018b). Triangulation. In Norman K Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (5th ed., pp. 444–459). SAGE.
- Flintoff, A. (1994). 'One of the boys?': *An ethnographic study of gender relations, co-education, and initial teacher education in physical education*. Open University.
- Flintoff, A. (2000). Sexism and homophobia in Physical Education: The challenge for teacher educators. In K. Green & K. Hardman (Eds.), *Physical Education. A reader* (pp. 291–313). Meyer & Meyer Sport.
- Flintoff, A. (2008). Targeting Mr average: participation, gender equity and school sport partnerships. *Sport, Education and Society*, 13(4), 393–411. <https://doi.org/10.1080/13573320802445017>
- Flintoff, A., & Dowling, F. (2019). 'I just treat them all the same, really': teachers, whiteness and (anti) racism in physical education. *Sport, Education and Society*, 24(2), 121–133. <https://doi.org/10.1080/13573322.2017.1332583>
- Flintoff, A., & Scraton, S. (2006). Girls and Physical Education. In D. Kirk, D. Macdonald, & M. O'Sullivan (Eds.), *Handbook of Physical Education* (pp. 767–783). SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781848608009>
- Flores, A. R., Haider-Markel, D. P., Lewis, D. C., Miller, P. R., Tadlock, B. L., & Taylor, J. K. (2020). Public Attitudes about Transgender Participation in Sports: The Roles of Gender, Gender Identity Conformity, and Sports Fandom. *Sex Roles*, 83(5–6), 382–398. <https://doi.org/10.1007/s11199-019-01114-z>
- Flory, S. B., & McCaughy, N. (2013). Culturally relevant Physical Education in urban schools. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 82(1), 49–60. <https://doi.org/10.1080/02701367.2011.10599721>
- Forrest-Lawrence, P. (2019). Case study research. In Pranee Liamputtong (Ed.), *Handbook of research methods in health social sciences* (pp. 317–331). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-10-5251-4>
- Francis, B., & Leathwood, C. (2006). Conclusion. In C. Leathwood & B. Francis (Eds.), *Gender and Lifelong Learning: Critical feminist engagements* (pp. 176–183). Routledge.
- Freedman, E. B. (2009). Small group pedagogy: Consciousness-raising in conservative

- times. In R. Crabtree, D. Sapp, & A. Licona (Eds.), *Feminist Pedagogy: Looking Back to Move Forward* (pp. 117–138). The Johns Hopkins University Press.
- Freeman, M. (2017). *Modes of thinking for qualitative data analysis*. Routledge.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Ediciones.
- Fuentes-Miguel, J., Pereira-García, S., López-Cañada, E., Pérez-Samaniego, V., & Devís-Devís, J. (2018). Más allá del binomio sexo/género: Una propuesta pedagógica trans-queer en Educación Física. In E. Lorente-Catalán & D. Martos-García (Eds.), *Educación física y pedagogía crítica. Propuestas para la transformación personal y social* (pp. 167–192). Universitat de Lleida. Universitat de València.
- Fusch, P. I., Fusch, G. E., & Ness, L. R. (2017). How to conduct a mini-ethnographic case study: A guide for novice researchers. *The Qualitative Report*, 22(3), 923–941. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2017.2580>
- Galindo, M. (2021). *Feminismo bastardo*. Mujeres creando.
- Garay Ibañez de Elejalde, B., Elcoroaristizabal, E., Vizcarra Morales, M. T., Prat Grau, M., Serra Payeras, P., & Soler Prat, S. (2018). ¿Existe sesgo de género en los estudios de ciencias de la actividad física y el deporte? *Retos. Nuevas Tendencias En Educacion Física, Deporte y Recreación*, 34, 150–154.
- García Bonafé, M. (2012). Reflexiones sobre la situación de la mujer en el ámbito deportivo. *I e II Ciclo de Conferencias: Xénero, Actividade Física e Deporte.*, 51–60. <https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/9075>
- Gard, M. (2001). Dancing around the “problem” of boys and dance. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 22(2), 213–225. <https://doi.org/10.1080/01596300120072383>
- Gard, M. (2003). Being someone else: Using dance in anti-oppressive teaching. *Educational Review*, 55(2), 211–223. <https://doi.org/10.1080/0013191032000072236>
- Gard, M. (2008). When a boy’s gotta dance: new masculinities, old pleasures. *Sport, Education and Society*, 13(2), 181–193. <https://doi.org/10.1080/13573320801957087>
- Garrett, R., & Wrench, A. (2018). Redesigning pedagogy for boys and dance in physical education. *European Physical Education Review*, 24(1), 97–113. <https://doi.org/10.1177/1356336X16668201>
- Gerdin, G. (2017). ‘It’s not like you are less of a man just because you don’t play rugby’—boys’ problematisation of gender during secondary school physical education lessons in New Zealand.’ *Sport, Education and Society*, 22(8), 890–904. <https://doi.org/10.1080/13573322.2015.1112781>

- Gerdin, G., & Pringle, R. (2015). The politics of pleasure: an ethnographic examination exploring the dominance of the multi-activity sport-based physical education model. *Sport, Education & Society*, 22(2), 194–213. <https://doi.org/10.1080/13573322.2015.1019448>
- Gil-Quintana, J., Sáenz-Macana, A., López-Cañada, E., Úbeda-Colomer, J., & Pereira-García, S. (2022). LGBTQ people in physical activity and sport in Spain. In I. Hartmann-Tews (Ed.), *Sport, identity and inclusion in Europe. The experiences of LGBTQ people in Sport* (pp. 128–140). Routledge.
- Gil Eusse, K. L. (2021). Pedagogía crítica de la Educación Física colombiana: Del discurso sociocrítico a la intervención pedagógica. *Ágora Para La Educación Física y El Deporte*, 23, 140–158. <https://doi.org/10.24197/aefd.0.2021.140-158>
- Giroux, H. (1999). Modernismo, posmodernismo y feminismo: Pensar de nuevo las fronteras del discurso educativo. In M. Belausteguigoitia & A. Mingo (Eds.), *Géneros prófugos: Feminismo y educación* (pp. 135–188). Paidós.
- Goellner, S. V., Silva, P., & Botelho-Gomes, P. (2013). A sub-representação do futebol praticado por mulheres no jornalismo esportivo de Portugal: Um estudo sobre a Algarve Women's Football Cup. *Movimento (ESEFID/UFRGS)*, 19(3), 171. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.36653>
- Goetz, J. P., & LeCompte, M. D. (1984). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación cualitativa*. Morata.
- Gomez-Baya, D., Mendoza, R., Gaspar De Matos, M., & Tomico, A. (2017). Sport participation, body satisfaction and depressive symptoms in adolescence: A moderated-mediation analysis of gender differences. *European Journal of Developmental Psychology*, 16(2), 183–197. <https://doi.org/10.1080/17405629.2017.1364988>
- Gómez López, M., Alfaro, E., & Vázquez, B. (2018). El acceso de las mujeres al deporte profesional: El caso del fútbol. *Femeris: Revista Multidisciplinar de Estudios de Género*, 3(2), 178–180. <https://doi.org/https://doi.org/10.20318/femeris.2018.4325>
- González-Calvo, G., Gerdin, G., Philpot, R., & Hortigüela-Alcalá, D. (2021). Wanting to become PE teachers in Spain: connections between previous experiences and particular beliefs about school Physical Education and the development of professional teacher identities. *Sport, Education and Society*, 26(8), 931–944. <https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1812563>
- Gorely, T., Holroyd, R., & Kirk, D. (2003). Muscularity, the habitus and the social construction of gender: Towards a gender-relevant physical education. *British Journal of Sociology of Education*, 24(4), 429–448. <https://doi.org/10.1080/01425690301923>

- Granda Vera, J., Alemany Arrebola, I., & Aguilar García, N. (2018). Género y relación con la práctica de la actividad física y el deporte. *Apunts. Educacion Fisica y Deportes*, 132, 123–141. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2018/2\).132.09](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2018/2).132.09)
- Gratton, C., & Jones, I. (2010). *Research methods for sports studies* (2nd ed.). Routledge.
- Guadalupe, T., & Curtner-Smith, M. D. (2019). ‘She was really good at letting us make decisions:’ Influence of purposefully negotiating the physical education curriculum on one teacher and a boys’ middle school minority class. *Curriculum Studies in Health and Physical Education*, 10(2), 109–125. <https://doi.org/10.1080/25742981.2019.1593867>
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Sage Publications, Inc.
- Ha, N. Q. (2011). The riddle of sex: Biological theories of sexual difference in the early twentieth-century. *Journal of the History of Biology*, 44, 505–546. <https://doi.org/10.1007/s10739-010-9257-1>
- Haegele, J. A., & Hodge, S. R. (2015). Quantitative methodology: A guide for emerging Physical Education and adapted Physical Education researchers. *The Physical Educator*, 72, 59–75. <https://web.p.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=4a8dbeb8-4d0b-48f5-bf78-05a4c7243926%40redis>
- Hair, J. F., & Babin, B. J. (2018). *Multivariate data analysis*. Cengage.
- Hallal, P. C., Andersen, L. B., Bull, F. C., Guthold, R., Haskell, W., & Ekelund, U. (2012). Global physical activity levels: Surveillance progress, pitfalls, and prospects. *Lancet*, 380(9838), 247–257. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(12\)60646-1](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(12)60646-1)
- Hamilton, L., & Corbett-Whittier, C. (2013). *Using case study in education research* (M. Lagrange (Ed.)). SAGE.
- Hannon, J., Soohoo, S., Reel, J., & Ratliffe, T. (2009). Gender Stereotyping and the Influence of Race in Sport Among Adolescents. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 80(3), 676–684. <https://doi.org/10.1080/02701367.2009.10599608>
- Haraway, D. (1988). Situated Knowledges : The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575–599.
- Hardin, M., & Greer, J. (2009). The influence of gender-role socialization, media use and sports participation on perceptions of gender-appropriate sports. *Journal of Sport Behavior*, 32(2), 207–226.
- Hardy, E. (2015). The female ‘apologetic’ behaviour within Canadian women’s rugby: Athlete perceptions and media influences. *Sport in Society*, 18(2), 155–167. <https://doi.org/10.1080/17430437.2013.854515>

- Hargreaves, J. (1994). *Sporting females. Critical issues in the history and sociology of women's sport*. Routledge Taylor & Francis Group.
- Harper, D. (2002). Visual Studies Talking about pictures: A case for photo elicitation Talking about pictures: a case for photo elicitation. *Visual Studies*, 17(1), 13–26. <https://doi.org/10.1080/14725860220137345>
- Hernández, F., Vidiella, J., Herraiz García, F., & Sancho Gil, J. (2007). El papel de la violencia en el aprendizaje de las masculinidades. *Revista de Educación*, 342, 103–126.
- Hickey, C. (2008). Physical education, sport and hyper-masculinity in schools. *Sport, Education and Society*, 13(2), 147–161. <https://doi.org/10.1080/13573320801957061>
- Hill, J. (2015). 'If you miss the ball, you look like a total muppet!' Boys investing in their bodies in physical education and sport. *Sport, Education and Society*, 20(6), 762–779. <https://doi.org/10.1080/13573322.2013.820695>
- Hill, J., Philpot, R. A., Walton-Fisette, J. L., Sutherland, S., Flemons, M., Ovens, A., Phillips, S., & Flory, S. B. (2018). Conceptualising social justice and sociocultural issues within physical education teacher education: international perspectives. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(5), 469–483. <https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1470613>
- Hinojosa-Alcalde, I., Andrés, A., Serra, P., Vilanova, A., Soler, S., & Norman, L. (2017). Understanding the gendered coaching workforce in Spanish sport. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 13(4), 485–495. <https://doi.org/10.1177/1747954117747744>
- Hokowhitu, B. (2008). Understanding the Māori and Pacific body: Towards a critical physical education pedagogy. *New Zealand Physical Educator*, 41(3), 81–91.
- hooks, b. (1989). *Talking back: Thinking feminist, thinking black*. South End Press.
- hooks, b. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.
- hooks, b. (2000). *Feminism is for everybody: Passionate Politics*. South End Press. <https://doi.org/10.4324/9781315743189>
- hooks, b. (2003a). *Rock my soul: Black people and self-esteem*. Washington Square Press.
- hooks, b. (2003b). *Teaching community. A Pedagogy of Hope*. Routledge.
- Hopkins, W., Marshall, S., Batterham, A., & Hanin, juri. (2009). Progressive statistics for studies in sports medicine and exercise science. *Med. Sci. Sports Exerc*, 41(1), 3–12. <https://doi.org/10.1249/MSS.0b013e31818cb278>
- Howkins, B. (2019). Critical research on Black sporting experiences in the United States: Athletic activism and the appeal for social justice. In R. Pringle, H. Larsson, & G.

- Gerdin (Eds.), *Critical research in sport, health and physical education. How to make a difference* (pp. 64–77). Routledge.
- Hylton, K. (2015). ‘Race’ talk! Tensions and contradictions in sport and PE. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(5), 503–516. <https://doi.org/10.1080/17408989.2015.1043253>
- Instituto de la Mujer. (n.d.). *Nuestra historia. Los inicios del Instituto*. <https://www.inmujeres.gob.es/eInstituto/historia/home.htm>
- Jarzabkowski, P., Langley, A., & Nigam, A. (2021). Navigating the tensions of quality in qualitative research. *Strategic Organization*, 19(1), 70–80. <https://doi.org/10.1177/1476127020985094>
- Jaspal, R. (2020). Content analysis, thematic analysis and discourse analysis. In G. M. Breakwell, D. B. Wright, & J. Barnett (Eds.), *Research Methods in Psychology* (5th ed., pp. 286–312). SAGE.
- Jewkes, R., Morrell, R., Hearn, J., Lundqvist, E., Blackbeard, D., Lindegger, G., Quayle, M., Sikweyiya, Y., & Gottzén, L. (2015). Hegemonic masculinity: Combining theory and practice in gender interventions. *Culture, Health & Sexuality*, 17(2), 112–127. <https://doi.org/10.1080/13691058.2015.1085094>
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., & Turner, L. A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112–133. <https://doi.org/10.1177/1558689806298224>
- Johnston, S. (2009). Not for queers only: Pedagogy and posmodernism. In R. Crabtree (Ed.), *Feminist Pedagogy: Looking Back to Move Forward* (pp. 80–94). The Johns Hopkins University Press.
- Kågesten, A., Gibbs, S., Blum, R. W., Moreau, C., Chandra-Mouli, V., Herbert, A., & Amin, A. (2016). Understanding factors that shape gender attitudes in early adolescence globally: A mixed-methods systematic review. *PLoS ONE*, 11(6). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0157805>
- Kama, A. (2014). Effeminophobia and PEphobia—boys’ masculinities in physical education: A review of boys’ bodies: Speaking the unspoken. *Journal of LGBT Youth*, 11(1), 90–94. <https://doi.org/10.1080/19361653.2014.841527>
- Katz, J., Heisterkamp, H. A., & Fleming, W. M. (2011). The social justice roots of the mentors in violence prevention model and its application in a high school setting. *Violence Against Women*, 17(6), 684–702. <https://doi.org/10.1177/1077801211409725>
- Kehler, M., & Atkinson, M. (2010). *Boys’ bodies: Speaking the unspoken*. Peter Lang.

- Kerner, C., Haerens, L., & Kirk, D. (2018). Understanding body image in physical education: Current knowledge and future directions. *European Physical Education Review*, 24(2), 255–265. <https://doi.org/10.1177/1356336X17692508>
- Khalidi, K. (2017). Quantitative, qualitative or mixed research: Which research paradigm to use? *Journal of Educational and Social Research*, 7(2), 15–24. <https://doi.org/10.5901/jesr.2017.v7n2p15>
- Kidder, L. H., & Fine, M. (1987). Qualitative and quantitative methods: When stories converge. In M. Mark & R. L. Shotland (Eds.), *New Directions for Program Evaluation* (pp. 57–75). <https://doi.org/10.1002/ev.1459>
- Kirk, D. (1986). A critical pedagogy for teacher education: Toward an inquiry-oriented approach. *Journal of Teaching in Physical Education*, 5(4), 230–246. <https://doi.org/10.1123/jtpe.5.4.230>
- Kirk, D. (1990). *Educación física y currículum: Introducción crítica*. Universitat de Valencia.
- Kirk, D. (1992). *Defining Physical Education: The social construction of a school subject in postwar Britain*. The Falmer Press.
- Kirk, D. (2000a). A task-based Approach to Critical Pedagogy in Sport and Physical Education. In R. Jones & K. Armour (Eds.), *Sociology of Sport: Theory and Practice* (pp. 201–216). Harlow.
- Kirk, D. (2000b). *Towards girl-friendly physical education. The Nike/Youth Sport Trust “Girls in sport” partnership final report*.
- Kirk, D. (2010a). *Physical Education futures*. Routledge, Taylor & Francis Group.
- Kirk, D. (2010b). The “masculinity vortex” of school Physical Education: Beyond the myth of hyper-masculinity. In M. Kehler & M. Atkinson (Eds.), *Boy’s bodies. Spoken the unspoken* (pp. 51–70). Peter Lang.
- Kirk, D. (2019). Quis custodiet ipsos custodes?: On being critical about critical pedagogy in physical education. *Movimento*, 25(1), 1–13. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.96244>
- Kirk, D. (2020). *Precarity, critical pedagogy and physical education*. Routledge.
- Kirk, D., Lamb, C. A., Oliver, K. L., Ewing-Day, R., Fleming, C., Loch, A., & Smedley, V. (2018). Balancing prescription with teacher and pupil agency: Spaces for manoeuvre within a pedagogical model for working with adolescent girls. *The Curriculum Journal*, 29(2), 219–237. <https://doi.org/10.1080/09585176.2018.1449424>

- Kirk, D., & Oliver, K. L. (2014). La misma historia de siempre: reproducción y reciclaje del discurso dominante en la investigación sobre la educación física de las chicas. *Apunts. Educacion Fisica y Deportes*, 116, 7–22. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2014/2\).116.01](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2014/2).116.01)
- Kohlberg, L. (1966). A Cognitive-Development Analysis of Children's Sex Role Concepts and Attitudes. In E. R. Macoby (Ed.), *The development of sex differences* (pp. 82–173). Stanford University Press.
- Kollmayer, M., Schober, B., & Spiel, C. (2018). Gender stereotypes in education: Development, consequences, and interventions. *European Journal of Developmental Psychology*, 15(4), 361–377. <https://doi.org/10.1080/17405629.2016.1193483>
- Korol, C. (2007). *Hacia una pedagogía feminista. Géneros y educación popular*. Editorial El Colectivo, América Libre.
- Kuckartz, U. (2014). *Qualitative text analysis: A guide to methods, practice & using software*. SAGE.
- L'Escola Moderna - Fundació Francesc Ferrer Guàrdia*. (n.d.). Fundació Ferrer i Guàrdia. Retrieved September 15, 2022, from <https://www.ferrerguardia.org/es/la-escuela-moderna>
- Lagarde, M. (2001). *Claves feministas para la autoestima de las mujeres*. Horas y horas.
- Lamb, C. A., Oliver, K. L., & Kirk, D. (2018). “Go for it Girl” adolescent girls' responses to the implementation of an activist approach in a core physical education programme. *Sport, Education and Society*, 23(8), 799–811. <https://doi.org/10.1080/13573322.2018.1484724>
- Lambert, K. (2018). Girls on fire: alternative movement pedagogies to promote engagement of young women in physical activity. *Sport, Education and Society*, 23(7), 720–735. <https://doi.org/10.1080/13573322.2018.1483909>
- Lambert, K. (2020). Re-conceptualizing embodied pedagogies in physical education by creating pre-text vignettes to trigger pleasure ‘in’ movement. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 25(2), 154–173. <https://doi.org/10.1080/17408989.2019.1700496>
- Landi, D. (2018). Toward a queer inclusive physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(1), 1–15. <https://doi.org/10.1080/17408989.2017.1341478>
- Landi, D. (2019a). *LGBTQ youth, Physical Education, and sexuality education: Affect, curriculum, and (new) materialism*. The University of Auckland.
- Landi, D. (2019b). Queer men, affect, and physical education. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(2), 168–187.

<https://doi.org/10.1080/2159676X.2018.1504230/FORMAT/EPUB>

- Landi, D., Fitzpatrick, K., & McGlashan, H. (2016). Models Based Practices in Physical Education: A Sociocritical Reflection. *Journal of Teaching in Physical Education*, 35(4), 400–411. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2016-0117>
- Larsson, H. (2013). Sport physiology research and governing gender in sport—a power–knowledge relation? *Sport, Education and Society*, 18(3), 334–348. <https://doi.org/10.1080/13573322.2011.582095>
- Lawson, H. A. (1983a). Toward a Model of Teacher Socialization in Physical Education: Entry into Schools, Teachers’ Role Orientations, and Longevity in Teaching (Part 2). *Journal of Teaching in Physical Education*, 3(1), 3–15. <https://doi.org/10.1123/jtpe.3.1.3>
- Lawson, H. A. (1983b). Toward a Model of Teacher Socialization in Physical Education: The Subjective Warrant, Recruitment, and Teacher Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 2(3), 3–16. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2.3.3>
- Leavy, P., & Harris, A. (2019). *Contemporary feminist research from theory to practice*. The Guilford Press.
- León, C. M., & Aizpurúa, E. (2020). Do sexist attitudes persist in college students? An analysis of its prevalence, predictors, and gender differences. *Educacion XXI*, 23(1), 275–296. <https://doi.org/10.5944/educxx1.23629>
- Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres., Boletín Oficial del Estado (BOE) (2007).
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación., 122868 (2020).
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, (2007).
- Liamputtong, Pranee. (2019a). *Handbook of research methods in health social sciences*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-10-5251-4>
- Liamputtong, Pranee. (2019b). Qualitative Inquiry. In Pranee Liamputtong (Ed.), *Handbook of research methods in health social sciences* (pp. 9–26). Springer.
- Light, R., & Kentel, J. A. (2010). Soft pedagogy for a hard sport: Disrupting hegemonic masculinity in high school rugby through feminist-informed pedagogy. In M. Kehler & M. Atkinson (Eds.), *Boy’s bodies. Spoken the unspoken* (pp. 133–153). Peter Lang.
- Lincoln, Y. S. (2010). “What a long, strange trip it’s been...”: Twenty-five years of qualitative

and new paradigm research. *Qualitative Inquiry*, 16(1), 3–9.
<https://doi.org/10.1177/1077800409349754>

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications, Inc.

lisahunter, Smith, W., & emerald, e. (2015). Pierre Bourdieu and his conceptual tools. In lisahunter, W. Smith, & E. Emerald (Eds.), *Pierre Bourdieu and Physical Culture* (pp. 3–23). Routledge, Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9780203628744>

Lleixà Arribas, T., Soler i Prat, S., & Serra, P. (2020). Perspectiva de género en la formación de maestras y maestros de Educación Física. *RETOS. Nuevas Tendencias En Educación Física, Deporte y Recreación Número*, 37, 634–642.

Lomas, C. (2013). La coeducación de la masculinidad y el aprendizaje de la equidad. In *Géneros, Masculinidades y diversidad. Educación física, deporte e identidades masculinas* (Issue January). Octaedro.

López-Villar, C. (2014). The beginnings of hockey in 1930s Galicia (Spain): A female phenomenon. *The International Journal of the History of Sport*, 31(9), 1133–1157. <https://doi.org/10.1080/09523367.2014.882911>

López-Villar, C. (2017). *Pioneiras do deporte en Galicia*. Deputación Provincial da Coruña.

López-Villar, C., Noya, L., & Castro-García, M. (2015). Os corpos das mulleres deportistas ao servizo do patriarcado. In A. G. Penín, A. J. L. Díaz, & E. Aguayo Lorenzo (Eds.), *III Xornada Universitaria Galega en Xénero* (pp. 259–269). Universidade da Coruña, Universidade de Vigo, Universidade de Santiago de Compostela

López-Villar, C., Pérez, A., Diéguez, N., Castro-García, M., Carballo, L., & Campaña, F. (2014). A linguaxe como medio de violencia simbólica no deporte. In A. J. López-Díaz, A. González-Penín, & E. Aguayo-Lorenzo (Eds.), *II Xornada Universitaria Galega en Xénero: Roles de xénero nun mundo globalizado* (pp. 225–233). Universidade da Coruña, Universidade de Vigo, Universidade de Santiago de Compostela

Lorente-Catalán, E., & Kirk, D. (2014). Making the case for democratic assessment practices within a critical pedagogy of physical education teacher education. *European Physical Education Review*, 20(1), 104–119. <https://doi.org/10.1177/1356336X13496004>

Luguetti, 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/FORMAT/EPUB>

Luke, C. (1996). Feminist pedagogy theory: Reflections on power and authority. *Educational Theory*, 46(3), 283–302. <https://doi.org/10.4324/9780203699065>

- Luke, C., & Gore, J. M. (1993). Introduction. In *Feminisms and Critical Pedagogy* (pp. 1–15). Routledge.
- Lune, H., & Berg, B. L. (2017). *Qualitative research methods for the social sciences* (9th ed.). Pearson Education.
- 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>
- Macdonald, D., Kirk, D., & Braiuka, S. (1999). The social construction of the physical activity field at the school. *European Physical Education Review*, 5(1), 31–51.
- Maceira Ochoa, L. M. (2006). Más allá de la coeducación: pedagogía feminista. *Educación*, 27–36.
- Maceira Ochoa, L. M. (2008). *El sueño y la práctica de sí. Pedagogía feminista: una propuesta*. El Colegio de México, Centro de Estudios Sociológicos.
- Madison, S. (2012). *Critical Ethnography: Method, ethics, and performance* (M. Byrnie (Ed.); 2nd ed.). SAGE.
- Madolell Orellana, R., Gallardo Vigil, M. Á., & Alemany Arrebola, I. (2020). Los estereotipos de género y las actitudes sexistas de los estudiantes universitarios en un contexto multicultural. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 24(1). <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8148>
- Marsh, H., Hau, K.-T., & Grayson, D. (2005). Goodness of fit evaluation in structural equation modeling. In A. Maydeu-Olivares & J. J. McArdle (Eds.), *Contemporary psychometrics: A festschrift for Roderick P. McDonald* (pp. 275–340). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Martínez-Marín, M. D., & Martínez, C. (2019). Negative and Positive Attributes of Gender Stereotypes and Gender Self-Attributions: A Study with Spanish Adolescents. *Child Indicators Research*, 12(3), 1043–1063. <https://doi.org/10.1007/s12187-018-9569-9>
- Martínez-Martín, I., & Ramírez Artiaga, G. (2017). Des-patriarcalizar y des-colonizar la educación. Experiencias para una formación feminista del profesorado. *Revista Internacional de Educación Para La Justicia Social (RIEJS)*, 6(2), 81–95.
- Martins, J., Marques, A., Sarmiento, H., & Carreiro Da Costa, F. (2015). Adolescents' perspectives on the barriers and facilitators of physical activity: A systematic review of qualitative studies. *Health Education Research*, 30(5), 742–755. <https://doi.org/10.1093/her/cyv042>
- Martos-García, D., Lorente-Catalán, E., & Martínez-Bonafé, J. (2018). Educación física y

- pedagogía crítica: una necesidad educativa. In E. Lorente-Catalán & D. Martos-García (Eds.), *Educación física y pedagogía crítica. Propuestas para la transformación personal y social* (pp. 29–53). Universitat de Lleida. Universitat de València.
- Martinen, R., Johnston, K., Flory, S. B., & Meza, B. (2020). Enacting a body-focused curriculum with young girls through an activist approach: Leveraging the after-school space. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 25(6), 585–599. <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1761954>
- Mayberry, M., & Rees, M. N. (2009). Feminist pedagogy, interdisciplinary praxis, and science education. In R. Crabtree, D. Sapp, & A. Licona (Eds.), *Feminist Pedagogy: Looking Back to Move Forward* (pp. 94–117). The Johns Hopkins University Press.
- McCauley, H., Tancredi, D., Silverman, J., Decker, M., Bryn Austin, S., McCormick, M., Catrina Virata, M., & Miller, E. (2013). Gender-Equitable Attitudes, Bystander Behavior, and Recent Abuse Perpetration Against Heterosexual Dating Partners of Male High School Athletes. *American Journal of Public Health*, 103(10), 1882–1888. <https://doi.org/https://doi.org/10.2105/AJPH.2013.301443>
- McGannon, K. R., & Spence, J. C. (2010). Speaking of the self and understanding physical activity participation: What discursive psychology can tell us about an old problem. *Qualitative Research in Sport and Exercise*, 2(1), 17–38. <https://doi.org/10.1080/19398440903510145>
- McKay, J., & Pearson, K. (1984). Objectives, strategies, and ethics in teaching introductory courses in sociology of sport. *Quest*, 36(2), 134–146. <https://doi.org/10.1080/00336297.1984.10483808>
- McNamee, J., Timken, G. L., Coste, S. C., Tompkins, T. L., & Peterson, J. (2017). Adolescent girls' physical activity, fitness and psychological well-being during a health club physical education approach. *European Physical Education Review*, 23(4), 517–533. <https://doi.org/10.1177/1356336X16658882>
- Mcphie, M. L., & Rawana, J. S. (2012). Unravelling the relation between physical activity, self-esteem and depressive symptoms among early and late adolescents: A mediation analysis. *Mental Health and Physical Activity Journal*, 5, 43–49. <https://doi.org/10.1016/j.mhpa.2012.03.003>
- Meixner, C., & Hathcoat, J. D. (2019). The nature of mixed methods research. In Pranee Liamputtong (Ed.), *Handbook of research methods in health social sciences* (pp. 51–70). Springer.
- Menendez, J. I., & Fernandez-Rio, J. (2017). Hybridising Sport Education and Teaching for Personal and Social Responsibility to include students with disabilities. *European*

- Journal of Special Needs Education*, 32(4), 508–524.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1267943>
- Merriam, S. B., & Grenier, R. S. (2019). *Qualitative research in practice. Examples for discussion and analysis* (2nd ed.). Jossey-Bass.
- Mertens, D. M. (2010). Transformative mixed methods research. *Qualitative Inquiry*, 16(6), 469–474. <https://doi.org/10.1177/1077800410364612>
- Metcalfe, S. N. (2018). Adolescent constructions of gendered identities: The role of sport and (physical) education. *Sport, Education and Society*, 23(7), 681–693.
<https://doi.org/10.1080/13573322.2018.1493574>
- Meza, B., & Marttinen, R. (2019). The GIRL Curriculum: Co-Constructing Learning About Body Image Through Empowering After-School Programming. *Journal of Youth Development*, 14(4). <https://doi.org/10.5195/jyd.2019.771>
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria., 76 Boletín Oficial del Estado 41571 (2022).
- Ministerio de igualdad, G. de E. (n.d.). *Igualdad. Funciones del Ministerio de Igualdad [Ministerio/Funciones]*. Retrieved August 8, 2022, from <https://www.igualdad.gob.es/ministerio/funciones/Paginas/index.aspx>
- Mirhosseini, S.-A. (2020). The quality of qualitative research. In *Doing qualitative research in language education* (pp. 177–198). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-56492-6_9
- Mischel, W. (1966). A social learning view of sex differences in behavior. . In E. E. Maccoby (Ed.), *The Development of Sex Differences* (pp. 56–81). Stanford University Press.
<https://psycnet.apa.org/record/2015-16208-007>
- Moksnes, U. K., & Espnes, G. A. (2013). Self-esteem and life satisfaction in adolescents-gender and age as potential moderators. *Quality of Life Research*, 22, 2921–2928.
<https://doi.org/10.1007/s11136-013-0427-4>
- Monforte, J., & Úbeda-Colomer, J. (2019). ‘Como una chica’: Un estudio provocativo sobre estereotipos de género en educación física. *Retos*, 36, 74–79.
- Montenegro González, C. (2018). Propuesta de didáctica feminista para la enseñanza escolar de las artes visuales: pensar el espacio escolar de otra manera. *Estudios Pedagógicos XLIV* (3), 289-302
- Mooney, A., & Gerdin, G. (2018). Challenging gendered inequalities in boys’ physical education through video-stimulated reflections. *Sport, Education and Society*, 23(8),

761–772. <https://doi.org/10.1080/13573322.2018.1488682>

- Moreno Doña, A., Toro Arévalo, S., & Gómez Gonzalvo, F. (2018). Crítica de la educación física crítica: eurocentrismo pedagógico y limitaciones epistemológicas. *Psychology, Society and Education, 10*(3), 349–362. <https://doi.org/10.25115/psye.v10i1.2104>
- Morgan, D. L. (2019). Commentary-after triangulation, what next? *Journal of Mixed Methods Research, 13*(1), 6–14. <https://doi.org/10.1177/1558689818780596>
- Mosquera González, M. J. (2004). *No violencia en el deporte y en la vida. Guía para docentes y personas interesadas*. Consellería de Familia, Deporte e Voluntariado, Xunta de Galicia.
- Mosquera González, M. J. (2014). ¿Las mujeres no hacen deporte porque no quieren? ¿Los hombres practican el deporte que quieren? El género como variable de análisis de la práctica deportiva de las mujeres y de los hombres. *IV Ciclo de Conferencias Xénero, Actividade Física e Deporte (2012-2013)*. <https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/13594>
- Mosquera González, M. J., Sánchez Pato, A., Romero Zaragoza, M., & Cebrián Sánchez, Y. (2010). La perspectiva de género en la cultura de la No-violencia. Pautas educativas. *Cultura, Ciencia y Deporte, 5*(14), 119. <https://doi.org/10.12800/ccd.v5i14.101>
- Muros Ruiz, B., & Fernández-Balboa, J. M. (2005). Physical education teacher educators' personal perspectives regarding their practice of critical pedagogy. *Journal of Teaching in Physical Education, 24*(3), 243–264. <https://doi.org/10.1123/JTPE.24.3.243>
- Naciones Unidas. (2018). La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. In *Publicación de las Naciones Unidas*. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141_es.pdf
- Neuendorf, K. A. (2019). Content analysis and thematic analysis. *Advanced Research Methods for Applied Psychology, 211–223*. <https://doi.org/10.4324/9781315517971-21>
- Nilges, L. (2006). Feminist strands, perspectives, and methodology for research in physical education. In D. Kirk, D. Macdonald, & M. O'Sullivan (Eds.), *Handbook of Physical Education* (pp. 76–95). SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781848608009.n5>
- Oliver, K. L., Hamzeh, M., & Mccaughtry, N. (2009). Girly Girls Can Play Games / Las Niñas Pueden Jugar Tambien: Co-Creating a Curriculum of Possibilities With Fifth-Grade Girls. *Journal of Teaching in Physical Education, 28*, 90–110.
- Oliver, K. L., & Kirk, D. (2014). Towards an activist approach to research and advocacy for girls and physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy, 21*(3), 313–327. <https://doi.org/10.1080/17408989.2014.895803>

- Oliver, K. L., & Oesterreich, H. A. (2013). Student-centred inquiry as curriculum as a model for field-based teacher education. *Journal of Curriculum Studies*, 45(3), 394–417. <https://doi.org/10.1080/00220272.2012.719550>
- Ovens, A., Flory, S. B., Sutherland, S., Philpot, R., Walton-Fisette, J. L., Hill, J., Phillips, S., & Flemons, M. (2018). How PETE comes to matter in the performance of social justice education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(5), 484–496. <https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1470614>
- Pallarès Piquer, M. (2012). La cultura de género en la actualidad: actitudes del colectivo adolescente hacia la igualdad. *Tendencias Pedagógicas*, 19, 189–209.
- Parker-Jenkins, M. (2018). Problematising ethnography and case study: reflections on using ethnographic techniques and researcher positioning. *Ethnography and Education*, 13(1), 18–33. <https://doi.org/10.1080/17457823.2016.1253028>
- Pastor Pascual, A. (2021). *Chandaleras. Masculinidad femenina vs feminidad obligatoria en el deporte*. Piedra Papel Libros.
- Pereira-García, S., Devís-Devís, J., Pérez-Samaniego, V., Fuentes-Miguel, J., & López-Cañada, E. (2020). The transsexual and intersex people in spanish competitive sport: Three cases. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de La Actividad Fisica y Del Deporte*, 20(80), 539–551. <https://doi.org/10.15366/rimcafd2020.80.005>
- Pereira-García, S., López-Cañada, E., & Elling-Machartzki, A. (2021). Dancing Queer Tango: An Experience of Queer Pedagogy in PESTE. *Journal of Teaching in Physical Education*, 41(1), 99–109. <https://doi.org/10.1123/JTPE.2020-0097>
- Pérez-Villalba, M., & Viñas, J. (2011). *Los hábitos deportivos de la población escolar en España*. Consejo Superior de Deportes. Fundación Deporte Joven. Fundación Alimentum.
- Pérez, L. T., Follegati, L., & Stutzin, V. (2019). Going beyond non-sexist education: Contributions from intersectional feminist pedagogies. *Pensamiento Educativo*, 56(1). <https://doi.org/10.7764/PEL.56.1.2019.1>
- Perry, K.-K. (2013). Hacia una pedagogía feminista negra en Brasil. Conocimientos de las mujeres negras en los movimientos comunitarios. In Catherine Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (pp. 255–274). Ediciones Abya-Yala.
- Pfister, G. (2015). Sportswomen in the German popular press: a study carried out in the context of the 2011 Women's Football World Cup. *Soccer and Society*, 16(5–6), 639–656. <https://doi.org/10.1080/14660970.2014.963314>

- 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>
- Philpot, R., Smith, W., & Ovens, A. (2019). PETE critical pedagogies for a new millenium. *Movimento. Revista de Educação Física Da UFRGS*, 25(e25064). <https://doi.org/10.22456/1982-8918.95142>
- Philpot, R., Smith, W., & Tinning, R. (2021). Kicking at the habitus: students' reading of critical pedagogy in PETE. *Sport, Education and Society*, 26(5), 445–458. <https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1733956>
- Piedra de la Cuadra, J. (2010). *El profesorado de educación física como agente en la coeducación: actitudes de buenas prácticas para la construcción de género en la escuela* [Tesis Doctoral]. Universidad de Sevilla.
- Piedra de la Cuadra, J. (2015). Gays y lesbianas en el deporte: Discurso de jóvenes universitarios españoles en torno a su aceptación. *Movimento. Revista de Educação Física Da UFRGS*, 21(4), 1067–1081. <https://doi.org/https://doi.org/10.22456/1982-8918.54100>
- Piedra de la Cuadra, J. (2017). Masculinity and rhythmic gymnastics. An exploration on the transgression of gender order in sport. *Masculinities and Social Change*, 6(3), 288–303. <https://doi.org/10.17583/MCS.2017.2733>
- Piedra de la Cuadra, J. (2018). Géneros y diversidad. Una aproximación mediática. In Dirección general de igualdad y cooperación Ayto de Sevilla (Ed.), *Re-creando imaginarios. Actas "Cine, deporte y género"* (pp. 45–47).
- Piedra de la Cuadra, J., García-Pérez, R., Fernández-García, E., & Rebollo, M. Á. (2014). Brecha de género en educación física: actitudes del profesorado hacia la igualdad. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de La Actividad Física y Del Deporte*, 14(53), 1–21.
- Piedra de la Cuadra, J., García-Pérez, R., & Latorre, Á. (2013). Género y educación física. Análisis de buenas prácticas. *Profesorado*, 17(1).
- Piedra de la Cuadra, J., Ramírez Macías, G., & Latorre Romero, A. (2014). Visibilizando lo invisible: creencias del profesorado de educación física sobre homofobia y masculinidades. *Retos: Nuevas Tendencias En Educación Física, Deporte y Recreación*, 25, 36–42.
- Pinho, C. (2022). Pensamento feminista negro como orientação teórico-metodológica de uma pedagogia revolucionária. In C. Pinho & T. V. de Lima Mesquita (Eds.), *Pedagogia*

- feminista negra. Primeira aproximaços. Serpente.*
- Pinho, C., & de Lima Mesquita, T. V. (2022). Apresentação. In C. Pinho & T. V. de Lima Mesquita (Eds.), *Pedagogia feminista negra. Primeira aproximaços. Serpente.*
- Pla, M. (1999). El rigor en la investigación cualitativa. *Atención Primaria*, 24(5), 295–300.
- Platero, L., Rosón, M., & Ortega, E. (2017). Barbarismo queer y otras esdrújulas. In Z. *Naturforsch* (Vol. 48b). Bellaterra.
- Postman, N., & Weingartner, C. (1971). *Teaching as a subversive activity*. Penguin.
- Pringle, R. (2008). “No rugby-no fear”: collective stories, masculinities and transformative possibilities in schools. *Sport, Education and Society*, 13(2), 215–237. <https://doi.org/10.1080/13573320801957103>
- Pronger, B. (1995). Rendering the body: The implicit lessons of gross anatomy. *Quest*, 47(4), 427–446. <https://doi.org/10.1080/00336297.1995.10484168>
- Pujadas, X. (2007). El paper de les dones en l’esport barceloní: Una perspectiva històrica. In I. B. Esport (Ed.), *Quader Dones i Esport* (Vol. 1, pp. 7–12). Ajuntament de Barcelona.
- Queirós, A., Faria, D., & Almeida, F. (2017). Strengths and limitations of qualitative and quantitative research methods. *European Journal of Education Studies*, 3(9). 369–387
- Quintão de Almeida, F. (2021). Estudos sociocríticos e/ou pedagogias críticas em Educação Física: na, da ou desde a América Latina? *Ágora Para La Educación Física y El Deporte*, 23, 119–139. <https://doi.org/10.24197/aefd.0.2021.119-139>
- Quintão de Almeida, F. (2022). Pedagogia crítica, saúde e pandemia: uma leitura com David Kirk. *Motrivivencia. Revista de Educação Física, Esporto e Lezer*, 34(65), 1–12. <https://doi.org/https://doi.org/10.5007/2175-8042.2022.89838>
- Ramírez-Macías, G. (2014). El franquismo autárquico, la mujer y la educación física. *Social and Education History*, 3(1), 78–102. <https://doi.org/10.4471/hse.2014.04>
- Rauscher, L., & Cooky, C. (2016). Ready for anything the world gives her?: A critical look at sports-based positive youth development for girls. *Sex Roles*, 74, 288–298. <https://doi.org/10.1007/s11199-014-0400-x>
- Real Decreto 1023/2020, de 17 de noviembre, por el que se actualizan las cuantías, los criterios y el procedimiento de distribución de las transferencias para el desarrollo de nuevas o ampliadas competencias reservadas a las entidades locales en el Pacto, 100537 (2020). <https://www.boe.es>
- Rebollo Catalán, M. Á., García Pérez, R., Piedra de la Cuadra, J., & Vega, L. (2011). Diagnóstico de la cultura de género en educación: actitudes del profesorado hacia la

- igualdad. *Revista de Educación*, 355, 25–36. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2010-355-035>
- Rebollo Catalán, M. Á., Piedra De La Cuadra, J., Sala, A., Sabuco Cantó, A., Saavedra Macías, J., & Bascón Díaz, M. (2012). Gender Equity in Education: Analysis and Description of Best Educational Practices. *Revista de Educación*, 358, 129–152.
- Rees, R., Kavanagh, J., Harden, A., Shepherd, J., Brunton, G., Oliver, S., & Oakley, A. (2006). Young people and physical activity: A systematic review matching their views to effective interventions. *Health Education Research*, 21(6), 806–825. <https://doi.org/10.1093/her/cyl120>
- Rich, A. (1999). Apuntes para una política de la ubicación. In M. Fe (Ed.), *Otramente, lectura y escritura feministas* (pp. 31–51). Fondo de Cultura Económica
- Richardson, L. (2000). Writing: A method of inquiry. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*. SAGE Publications.
- Riessman, C. (2008). *Narrative Methods for the Human Sciences*. SAGE Publications.
- Rockwell, E. (2008). Del campo al texto: dilemas del trabajo etnográfico. In M. Jociles Rubio & A. Franzé Mudanó (Eds.), *¿Es la escuela el problema?: perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación* (pp. 90–111). Trotta.
- Rodríguez Fernández, C., Ospina Betancur, J., & Piedra de la Cuadra, J. (2016). Athletic body stereotypes in the academic training of students in the Physical Activity and Sport Sciences. *Journal of Human Sport and Exercise*, 11(1), 74–88.
- Rodríguez García, J. (2019). Las cláusulas antiembarazo en las relaciones laborales de los deportistas. *Revista Aranzadi de Derecho de Deporte y Entretenimiento*, 62.
- Rodríguez Menéndez, M. del C., & Peña Calvo, J. V. (2005). Identidad de género y contexto escolar: una revisión de modelos. *REIS*, 112, 165–194.
- Rogers, R., Schaenen, I., Schott, C., O'Brien, K., Trigos-Carrillo, L., Starkey, K., & Chasteen, C. C. (2016). Critical discourse analysis in education: A review of the literature, 2004 to 2012. *Review of Educational Research*, 86(4), 1192–1226. <https://doi.org/10.3102/0034654316628993>
- Roni, S. M., Merga, M. K., & Morris, J. E. (2020). *Conducting quantitative research in education*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-13-9132-3>
- Ropers-Huilman, R. (2009). Scholarship on the other side: Power and caring in feminist education. In R. Crabtree, D. Sapp, & A. Licona (Eds.), *Feminist Pedagogy: Looking Back to Move Forward* (pp. 40–59). The Johns Hopkins University Press.

- Røset, L., Green, K., & Thurston, M. (2020). 'Even if you don't care...you do care after all': 'Othering' and physical education in Norway. *European Physical Education Review*, 26(3), 622–641. <https://doi.org/10.1177/1356336X19862303>
- Rovegno, I., & Kirk, D. (1995). Articulations and silences in socially critical work on Physical Education: Toward a broader agenda. *Quest*, 47(4), 447–474. <https://doi.org/10.1080/00336297.1995.10484169>
- Safron, C. (2019). Health, fitness, and affects in an urban after-school program. *Sport, Education and Society*, 25(5), 556–569. <https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1625318>
- Sagone, E., De Caroli, M. E., Falanga, R., Coco, M., & Perciavalle, V. (2018). Flexibility of Gender Stereotypes: Italian Study on Comparative Gender-consistent and Gender-inconsistent Information. *Psicología Educativa*, 24(2), 93–98. <https://doi.org/10.5093/psed2018a14>
- Sainz-de-Baranda, C. (2014). Las mujeres en la prensa deportiva: dos perfiles. *Cuadernos de Psicología Del Deporte*, 14(1), 91–102. <https://doi.org/10.4321/s1578-84232014000100011>
- Sainz-de-Baranda, C., Adá-Lameiras, A., & Blanco-Ruiz, M. (2020). Gender differences in sports news coverage on twitter. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(14), 1–13. <https://doi.org/10.3390/ijerph17145199>
- Saldaña, J. (2015). *Thinking qualitatively. Methods of mind*. SAGE Publications.
- Sánchez-Hernández, N., Martos-García, D., & Soler-Prat, S. (2019). La (re)construcción de la identidad profesional de las profesoras de EF: de la complicidad y la reproducción de las relaciones de género a la disposición al cambio educativo. *Revista Complutense de Educación*, 30(3), 879–893.
- 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. <https://doi.org/10.1080/13573322.2018.1487836>
- Sánchez-Hernández, N., Soler-Prat, S., & Martos-García, D. (2020). Pedagogía crítica para la concienciación en torno a la discriminación de género y la emancipación de las chicas en educación física. *Movimento. Revista Da Escola de Educação Física*, 26, 1–14.
- Sánchez Sáinz, M. (2019). *Pedagogías queer ¿nos arriesgamos a hacer otra educación?* Catarata.
- Sandín Esteban, M. (2000). Criterios de validez en la investigación cualitativa: de la

- objetividad a la solidaridad. *Revista de Investigación Educativa, RIE*, 18(1), 223–242.
- Sanz Guzmán, C. (2016). *Identidades masculinas: estereotipos de género y participación en la educación física, la actividad física y el deporte* [Tesis Doctoral]. Universidad Complutense de Madrid.
- Schaillée, H., Derom, I., Solenes, O., Straume, S., Burgess, B., Jones, V., & Renfree, G. (2021). Gender inequality in sport: perceptions and experiences of generation Z. *Sport, Education and Society*, 26(9), 1011–1025. <https://doi.org/10.1080/13573322.2021.1932454>
- Schwandt, T. (1997). *Qualitative inquiry: A dictionary of terms*. SAGE.
- Scraton, S. (1989). *Shaping up to womanhood: A study of the relationship between gender and girls' physical education in a city-based Local Education Authority* [Tesis Doctoral] University of Liverpool. <https://doi.org/10.21954/ou.ro.0000dfb0>
- 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 Payeras, P., Cantallops, J., Palou, P., & Soler Prat, S. (2020). ¿Siguen existiendo los estereotipos de género en la Educación Física? La visión de las adolescentes. *Journal of Sport and Health Research*, 12(2), 179–192.
- Serra Payeras, P., Rey-Cao, A., Camacho-Miñano, M. J., & Soler-Prat, S. (2021). The gendered social representation of physical education and sport science higher education in Spain. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 27(4), 382–395. <https://doi.org/10.1080/17408989.2021.1879768>
- Serra Payeras, P., Soler Prat, S., Camacho-Miñano, M. J., & Rey-Cao, A. (2019). Gendered career choices: Paths toward studying a degree in Physical Activity and Sport Science. *Frontiers in Psychology*, 10(1986), 1–11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01986>
- Serra Payeras, P., Soler Prat, 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*, 1(15), 324–338. <https://doi.org/10.1080/13573322.2016.1199016>
- Serra Payeras, P., Soler Prat, S., Vilanova Soler, A., & Hinojosa-Alcalde, I. (2019). Masculinización en estudios de las ciencias de la actividad física y el deporte. *Apunts Educación Física y Deportes*, 135, 9–25. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2019/1\).135.01](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2019/1).135.01)
- Serra Payeras, P., Vilanova, A., & Soler Prat, S. (2014). Menos del 20%: claves para entender

- desde una perspectiva teórica el progresivo descenso de la presencia de la mujer en los estudios de Ciencias de la Actividad Física y Deporte. In R. Llipos Goig, C. López de Subijana, J. Aldaz, M. J. Monteagudo, P. Martos, M. Ispizua, & A. Martín (Eds.), *Crisis, cambio social y deporte* (Vol. 9, pp. 375–381). Nau Llibres. <http://www.emeraldinsight.com/doi/10.1108/S1476-285420160000009020>
- Serra Payeras, P., Vizcarra Morales, M. T., Garay Ibáñez de Elejalde, B., Prat Grau, M., & Soler Prat, S. (2016). Análisis del discurso de género en las matrices curriculares de las ciencias de la actividad física y el deporte. *Movimento. Revista Da Escola de Educação Física*, 22(3), 821–834. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.56959>
- Shelley, K., & McCuaig, L. (2018). Close encounters with critical pedagogy in socio-critically informed health education teacher education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(5), 510–523. <https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1470615>
- Sherry, E., Osborne, A., & Nicholson, M. (2016). Images of sports women: A review. *Sex Roles*, 74(7–8), 299–309. <https://doi.org/10.1007/s11199-015-0493-x>
- Shih, P. (2019). Critical ethnography in public health: Politicizing culture and politicizing methodology. In Pranee Liamputtong (Ed.), *Handbook of research methods in health social sciences* (pp. 223–236). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-10-5251-4>
- Shrewsbury, C. M. (1997). What Is Feminist Pedagogy? *Womens Studies Quarterly*, 25(1/2), 166–173.
- Silva, P., Botelho-Gomes, P., & Queirós, P. (2017). As actividades físicas e desportivas têm sexo? O género no desporto. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 28–29, 53–63. <http://boletim.spef.pt/index.php/spef/article/view/122>
- Silva, P., Jaeger, A. A., & Valdivia-Moral, P. (2018). Percepción de los estudiantes sobre comportamientos homofóbicos y heterosexistas en educación física. *Revista de Psicología Del Deporte*, 27(2), 39–46. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6576009>
- Simon, M., Marttinen, R., & Phillips, S. (2020). Marginalized girls' gendered experiences within a constructivist afterschool program (REACH). *Sport, Education and Society*. <https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1764926>
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Morata.
- Soler Prat, S. (2007). *Les relacions de gènere en l'educació física a l'escola primària anàlisi dels processos de reproducció, resistència i canvi a l'aula* [Tesis Doctoral]. Universitat de Barcelona
- Soler Prat, 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(1), 31–42. <https://doi.org/10.1174/113564009787531253>
- Sparkes, A. C., & Smith, B. (2014). *Qualitative research methods in sport, exercise and health: From process to product*. Routledge, Taylor & Francis Group.
- Spears Brown, C., & Bigler, R. (2016). Feminist perspectives on gender development: Contributions to theory and practice. In N. Roberts, L. Curtin, L. Duncan, & L. Cortina (Eds.), *Feminist Perspectives on Building a Better Psychological Science of Gender* (pp. 61–78). Springer International Publishing. https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-3-319-32141-7_5
- Spears Brown, C., & Bilger, R. S. (2016). Feminist perspectives on gender development: Contributions to theory and practice. In T. A. Roberts, N. Curtin, L. E. Duncan, & L. M. Cortina (Eds.), *Feminist perspectives on building a better psychological science of gender* (pp. 61–78). Springer. https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-3-319-32141-7_5
- Stake, R. (1994). Case studies. In N. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 236–247). SAGE.
- Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de casos* (4th ed.). Morata.
- Standal, Ø. F. (2016). Phenomenology and pedagogy in physical education. In *Phenomenology and Pedagogy in Physical Education*. <https://doi.org/10.4324/9781315775982>
- Standing, G. (2011). *The Precariat. The new dangerous class*. Bloomsbury Academic.
- Storrs, D., & Mihelich, J. (2009). Beyond essentialism: Team teaching gender and sexuality. In R. Crabtree, D. Sapp, & A. Licona (Eds.), *Feminist Pedagogy: Looking Back to Move Forward* (pp. 59–80). The Johns Hopkins University Press.
- 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>
- Suárez Valdez, Z. (2012). Etnografía crítica. Surgimiento y repercusiones. *Revista Comunicación*, 21(1), 16–24.
- Sweetman, D., Badiie, M., & Creswell, J. W. (2010). Use of the transformative framework in mixed methods studies. *Qualitative Inquiry*, 16(6), 441–454. <https://doi.org/10.1177/1077800410364610>
- Thomas, J. (1993). *Doing critical ethnography*. (T. S. Mead (Ed.)). SAGE.

<https://doi.org/https://dx.doi.org/10.4135/9781412983945>

- Tinning, R. (1985). Physical education and the cult of slenderness: A critique. *ACHPER National Journal*, 108, 10–13.
- Tinning, R. (2002). Toward a “Modest Pedagogy”: Reflections on the Problematics of Critical Pedagogy. *Quest*, 54(3), 224–240. <https://doi.org/10.1080/00336297.2002.10491776>
- Tinning, R. (2012). The idea of physical education: A memetic perspective. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 17(2), 115–126. <https://doi.org/10.1080/17408989.2011.582488>
- Tinning, R. (2017). Transformative pedagogies and Physical Education. In C. D. Ennis (Ed.), *Routledge handbook of Physical Education pedagogies* (pp. 281–294). Routledge.
- Tinning, R. (2019). Troubled thoughts on critical pedagogy for PETE. *Sport, Education and Society*, 25(9), 978–989. <https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1679105>
- Tischler, A., & McCaughtry, N. (2011). PE is not for me: When boys’ masculinities are threatened. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 82(1), 37–48. <https://doi.org/10.1080/02701367.2011.10599720>
- Tischler, A., & McCaughtry, N. (2014). Shifting and narrowing masculinity hierarchies in physical education: Status matters. *Journal of Teaching in Physical Education*, 33(3), 342–362. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2012-0115>
- Torrebadella Flix, X. (2015). Francisco Ferrer Guardia, postmoderno avanzado y precursor de la educación física crítica. Análisis y reflexión para un giro didáctico. *Educar*, 52(1), 169–191. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.756>
- Torres-Romay, E., & García-Mirón, S. (2020). Patrocinio deportivo femenino. Situación actual y tendencias. *Comunicación y Género*, 3(2), 125–137. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.5209/cgen.70373>
- Turelli, F. C. (2022). “Nothing stops you, nobody.” *Construction of female embodied subjectivity in the Spanish Olympic karate team*. [Tesis Doctoral no publicada] Universidad Autónoma de Madrid.
- Vaismoradi, M., & Snelgrove, S. (2019). Theme in qualitative content analysis and thematic analysis. *Forum: Qualitative Social Research*, 20(3). <https://doi.org/10.17169/fqs-20.3.3376>
- Vaismoradi, M., Turunen, H., & Bondas, T. (2013). Content analysis and thematic analysis: Implications for conducting a qualitative descriptive study. *Nursing and Health Sciences*, 15(3), 398–405. <https://doi.org/10.1111/nhs.12048>

- Valcárcel, A. (2008). *Feminismo en el mundo global*. Catedra.
- Valle Aparicio, J. E. (2015). Educando para prevenir la violencia de género desde las aulas: el caso de los centros de educación infantil y primaria (CEIPS) gallegos. *Innovación Educativa*, 25, 327–342.
- Varea, V., & Tinning, R. (2016). Coming to know about the body in Human Movement Studies programmes. *Sport, Education and Society*, 21(7), 1003–1017. <https://doi.org/10.1080/13573322.2014.979144>
- Verloigne, M., Altenburg, T., Chinapaw, M. J. M., Chastin, S., Cardon, G., & De Bourdeaudhuij, I. (2017). Using a co-creational approach to develop, implement and evaluate an intervention to promote physical activity in adolescent girls from vocational and technical schools: A case control study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14(862). <https://doi.org/10.3390/ijerph14080862>
- Vertinsky, P. A. (1992). Reclaiming space, revisioning the body: The quest for gender-sensitive physical education. *Quest*, 44(3), 373–396. <https://doi.org/10.1080/00336297.1992.10484063>
- Vicente Pedraz, M. (2013). Crítica de la educación física y educación física crítica en España. Estado (crítico) de la cuestión. *Movimento. Revista de Educação Física Da UFRGS*, 19(1), 309–329.
- Viladrich, C., Angulo-Brunet, A., & Doval, E. (2017). Un viaje alrededor de alfa y omega para estimar la fiabilidad de consistencia interna. *Anales de Psicología*, 33(3), 755–782. <https://doi.org/10.6018/ANALESPS.33.3.268401>
- Vilanova, A., Mateu, P., Gil-Quintana, J., Hinojosa-Alcalde, I., Hartmann-Tews, I. (2022). Facing hegemonic masculine structures: Experiences of gay men studying physical activity and sport science in Spain. *Sport, Education and Society*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/13573322.2022.2103666>
- Vilanova, A., Soler, S., & Anderson, E. (2018). Examining the experiences of the first openly gay male team sport athlete in Spain. *International Review for the Sociology of Sport*, 101269021878086. <https://doi.org/10.1177/1012690218780860>
- Villanueva-Blasco, V. J., & Grau-Alberola, E. (2019). Gender and age differences in the internalization of gender stereotypes in early and mid adolescence. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 17(47), 107–128. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v17i47.2184>
- Vors, O., & Bourcier, L. A. (2021). Synthesis and literature review of different mixed methods designs in pedagogical research in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 27(2), 117–129. <https://doi.org/10.1080/17408989.2021.1999920>


- Waddington, I., Malcolm, D., & Cobb, J. (1998). Gender stereotyping and Physical Education. *European Physical Education Review*, 4(1), 34–46.
- Walseth, K., Aartun, I., & Engelsrud, G. (2017). Girls' bodily activities in physical education: How current fitness and sport discourses influence girls' identity construction. *Sport, Education and Society*, 22(4), 442–459. <https://doi.org/10.1080/13573322.2015.1050370>
- Walseth, K., Engebretsen, B., & Elvebakk, L. (2018). Meaningful experiences in PE for all students: An activist research approach. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(3), 235–249. <https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1429590>
- Walsh, R., & Koelsch, L. E. (2012). Building Across Fault Lines in Qualitative Research. *The Humanistic Psychologist*, 40(4), 380–390. <https://doi.org/10.1080/08873267.2012.724260>
- Walton-Fisette, J. L., Philpot, R. A., Phillips, S., Flory, S. B., Hill, J., Sutherland, S., & Flemons, M. (2018). Implicit and explicit pedagogical practices related to sociocultural issues and social justice in physical education teacher education programs. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(5), 497–509. <https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1470612>
- Walton-Fisette, J. L., Richards, K. A. R., Centeio, E. E., Pennington, T. R., & Hopper, T. (2019). Exploring Future Research in Physical Education: Espousing a Social Justice Perspective. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 90(4), 440–451. <https://doi.org/10.1080/02701367.2019.1615606>
- Walton-Fisette, J. L., & Sutherland, S. (2018). Moving forward with social justice education in physical education teacher education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(5), 461–468. <https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1476476>
- Watson, A., Elliott, J., & Mehta, K. (2015). Perceived barriers and facilitators to participation in physical activity during the school lunch break for girls aged 12–13 years. *European Physical Education Review*, 21(2), 257–271. <https://doi.org/10.1177/1356336X14567545>
- Watson, B. (2018). Young people doing dance doing gender: Relational analysis and thinking intersectionally. *Sport, Education and Society*, 23(7), 652–663. <https://doi.org/10.1080/13573322.2018.1493988>
- Weaver-Hightower, M. (2003). The “boy turn” in research on gender and education. *Review of Educational Research*, 73(4), 471–498. <https://doi.org/10.3102/00346543073004471>
- Weick, K. E. (1984). Small wins: Redefining the scale of social problems. *American Psychologist*, 39(1), 40–49. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.39.1.40>

- Weiler, K. (1991). Freire and a Feminist Pedagogy of Difference. *Harvard Educational Review*, 61(4), 449–475. <https://doi.org/10.17763/haer.61.4.a102265jl68rju84>
- West, C., & Fenstermaker, S. (1995). Doing Difference. *Gender & Society*, 9(1), 8–37.
- West, C., & Zimmerman, D. H. (1987). Doing gender. *Gender & Society*, 1(2), 125–151.
- Wheaton, B., Watson, B., Mansfield, L., & Caudwell, J. (2018). Feminist epistemologies, methodologies and methods. In L. Mansfield, J. Caudwell, B. Wheaton, & B. Watson (Eds.), *The palgrave handbook of feminism and sport, leisure and physical education* (pp. 203–208). Palgrave Macmillan.
- Wilkinson, S. D., & Penney, D. (2016). The involvement of external agencies in extra-curricular physical education: Reinforcing or challenging gender and ability inequities? *Sport, Education and Society*, 21(5), 741–758. <https://doi.org/10.1080/13573322.2014.956714>
- Wood, J. T. (2009). Bringing different voices into the classroom. In R. Crabtree, D. Sapp, & A. Licona (Eds.), *Feminist Pedagogy: Looking Back to Move Forward* (pp. 138–149). The Johns Hopkins University Press.
- Yin, R. (2009). *Case Study Research: Design and methods* (V. Knight (Ed.); 4th ed.). SAGE.
- Zuest, L. (2022). Physical Education and the quest for relevance in the age of precarity: Lessons from the weight inclusive thinking project (WIT). *Quest*, 74(2), 137–151. <https://doi.org/10.1080/00336297.2022.2068448>


ANEXOS

Anexos relativos al Estudio Diagnóstico: sondeando la realidad

Anexo 1. Escala SDG/t (Rebollo Catalán et al., 2011)



UNIVERSIDADE DA CORUÑA



ESCALA ACTITUDES HACIA LA COEDUCACIÓN
(SDG/t; Rebollo Catalán et al., 2011)

Su instituto ha sido invitado a participar en un estudio para conocer las actitudes hacia la coeducación del profesorado en centros de Educación Secundaria Obligatoria. El estudio, enmarcado dentro de la tesis doctoral titulada "Pedagogía feminista y educación física: diseño y análisis de la intervención Deportigualízate", está siendo llevado a cabo por la doctoranda Marina Castro García, bajo la supervisión de su directora de tesis, la Dra. Cristina López Villar.

Por este motivo, solicitamos que conteste esta escala, con la mayor sinceridad y realismo posible. Como verá, no vamos a pedir ningún dato personal que le identifique. Además, analizaremos todos los cuestionarios de manera anónima y global, por lo que será imposible que se le pueda identificar, o relacionar los resultados con su opinión personal.

Una vez finalizada la investigación, las escalas serán custodiadas por la Dra. Cristina López Villar y pondremos a su disposición los resultados de esta investigación, si así lo solicitara. Asimismo, le informamos de que los resultados podrán ser utilizados con fines de docencia, investigación, publicación científica y/o divulgación.

La participación en este estudio es voluntaria y no remunerada. Si decide no participar en esta investigación, por favor, indíquelo marcando una X en la siguiente casilla:

¡Gracias por su colaboración! 😊

En caso de tener cualquier consulta o precisar aclaraciones, así como para pedir los resultados finales del estudio, puede localizar a la investigadora principal, Cristina López Villar:

- En su despacho situado en la Facultad de Ciencias del Deporte y la Educación Física, (Avd. Che Guevara 121. Bastiagueiro, Oleiros).
- En el teléfono 981 167000 ext. 4002.
- En el correo electrónico cristina.lopezv@udc.es



¿Cómo definiría su sexo/género?: _____

¿Qué edad tiene?: _____

Indique la titularidad del centro en el que trabaja:

- Público
- Concertado
- Privado

A continuación, le presentamos 30 afirmaciones neutras ante las cuales podrás estar desde 1 (Muy en desacuerdo) hasta 5 (Muy de acuerdo). Recuerde la importancia de contestar con la mayor sinceridad posible.

	Completamente en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Completamente de acuerdo
1. La actual legislación sobre coeducación beneficia y promociona a la mujer por encima del hombre.	1	2	3	4	5
2. La actual legislación sobre coeducación perjudica a los chicos.	1	2	3	4	5
3. Si el material didáctico es bueno, no importa que tenga elementos sexistas.	1	2	3	4	5
4. Leyes de igualdad eran necesarias desde hace ya mucho tiempo.	1	2	3	4	5
5. La actual legislación sobre género en la escuela puede beneficiar no solo a las mujeres.	1	2	3	4	5
6. Las leyes referentes al género en la escuela tratan un problema inexistente.	1	2	3	4	5
7. Es indiferente que un profesor o profesora sea homosexual.	1	2	3	4	5
8. Cuando se cambió a la escuela mixta empezaron los problemas de disciplina.	1	2	3	4	5
9. La escuela mixta genera más problemas de los que resuelve.	1	2	3	4	5
10. Parece lógico que el cuidado del material de laboratorio de ciencias sea una responsabilidad que asuman fundamentalmente los profesores hombres.	1	2	3	4	5
11. Un criterio que uso a la hora de seleccionar un material didáctico es que el lenguaje no sea sexista.	1	2	3	4	5

12. En clase utilizo siempre el masculino para referirme a los chicos y a las chicas porque es correcto.	1	2	3	4	5
13. Cuando en un cartel o documento público del centro se ha utilizado un lenguaje sexista me preocupo de hacerlo saber al equipo docente y/o directivo.	1	2	3	4	5
14. Solo me fijo si un texto tiene lenguaje sexista cuando me hacen fijarme en ello.	1	2	3	4	5
15. Cuando tengo que poner un ejemplo para explicar un concepto, evito utilizar la imagen tradicional de hombres y mujeres.	1	2	3	4	5
16. El género no es algo que se trabaje en mi programación.	1	2	3	4	5
17. En los documentos de trabajo (programaciones, memorias, ...) procuro utilizar un lenguaje no sexista.	1	2	3	4	5
18. Suelo tardar más tiempo en explicar un concepto a las chicas que a los chicos.	1	2	3	4	5
19. No me relaciono bien con las profesoras lesbianas porque son más agresivas.	1	2	3	4	5
20. En las charlas del profesorado me avergüenza especialmente las bromas y chistes machista que ridiculizan a las mujeres y/o homosexuales.	1	2	3	4	5
21. Creo que los chicos resuelven los problemas y actividades prácticas antes que las chicas.	1	2	3	4	5
22. Me gusta más trabajar con las niñas porque son más estudiosas.	1	2	3	4	5
23. Me gusta más trabajar con los niños porque son más dinámicos.	1	2	3	4	5
24. Es una exageración crear la figura de coordinador/a de coeducación en los centros de Educación Secundaria.	1	2	3	4	5
25. Los hombres están más capacitados para puestos directivos.	1	2	3	4	5
26. Los chicos están más preparados para algunas materias que las chicas.	1	2	3	4	5
27. Rellenar encuestas sobre sexismo en las aulas no sirve para nada.	1	2	3	4	5
28. La dirección y el mando son más innatos en los chicos que en las chicas.	1	2	3	4	5
29. El trabajo con chicas es más complicado porque se distraen con facilidad.	1	2	3	4	5
30. No sé por qué se ha creado la figura de persona responsable de coeducación.	1	2	3	4	5

Anexo 2. Cuestionario CEGAFD (Granda Vera et al., 2018)



CUESTIONARIO ESTEREOTIPOS DE GÉNERO HACIA LA ACTIVIDAD FÍSICA Y EL DEPORTE

(CEGAFD; Granda Vera et al., 2018)

Tu instituto ha sido invitado a participar en un estudio para conocer las creencias del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria en relación con la actividad física y el deporte. El estudio, enmarcado dentro de la tesis doctoral titulada "Pedagogía feminista y educación física: diseño y análisis de la intervención Deportigualízate", está siendo llevado a cabo por la doctoranda Marina Castro García, bajo la supervisión de su directora de tesis, la Dra. Cristina López Villar.

Por este motivo, solicitamos que contestes este cuestionario, con la mayor sinceridad y realismo posible. Como verás, no vamos a pedir ningún dato personal que te identifique. Además, analizaremos todos los cuestionarios de manera anónima y global, por lo que será imposible que se te pueda identificar a ti, o relacionar los resultados con tu opinión personal.

Una vez finalizada la investigación, los cuestionarios serán custodiados por la Dra. Cristina López Villar y pondremos a tu disposición los resultados de esta investigación, si así lo solicitaras. Asimismo, te informamos de que los resultados podrán ser utilizados con fines de docencia, investigación, publicación científica y/o divulgación.

La participación en este estudio es voluntaria y no remunerada. Si decides no participar en esta investigación, por favor, indícalo marcando una X en la siguiente casilla:

¡Gracias por tu colaboración! 😊

En caso de tener cualquier consulta o precisar aclaraciones, así como para pedir los resultados finales del estudio, puedes localizar a la investigadora principal, Cristina López Villar:

- En su despacho situado en la Facultade de Ciencias del Deporte y la Educación Física, (Avd. Che Guevara 121. Bastiagueiro, Oleiros).
- En el teléfono 981 167000 ext. 4002.
- En el correo electrónico cristina.lopezv@udc.es



¿Cómo definirías tu sexo/género?: _____

¿Qué edad tienes?: _____

Indica la titularidad de tu instituto:

- Público
- Concertado
- Privado

Indica en qué curso estás:

- 1º ESO
- 2º ESO
- 3º ESO
- 4º ESO

¡Empezamos! A continuación, te presentamos 35 afirmaciones neutras ante las cuales podrás estar desde 1 (Muy en desacuerdo) hasta 4 (Muy de acuerdo). Recuerda la importancia de contestar con la mayor sinceridad posible.

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
1. Desde que era pequeña/o mi madre me inculcó el interés por la actividad física o el deporte.	1	2	3	4
2. Desde que era pequeña/o mi padre me inculcó el interés por la actividad física o el deporte.	1	2	3	4
3. En mi casa, practican más actividad física o deporte las mujeres que los hombres.	1	2	3	4
4. Las chicas y los chicos reciben el mismo apoyo de su madre y su padre para dedicarse al deporte	1	2	3	4
5. Generalmente, los chicos reciben más ánimos de sus familias que las chicas a la hora de realizar actividad física.	1	2	3	4
6. A los chicos se les da mejor que a las chicas cualquier actividad física que sea de fuerza, agresividad.	1	2	3	4

7. Conozco menos mujeres deportistas famosas que hombres deportistas famosos.	1	2	3	4
8. El hombre obtiene más beneficios por su esfuerzo en el deporte.	1	2	3	4
9. Es difícil para las mujeres entrar al mundo del deporte.	1	2	3	4
10. Existe igualdad de oportunidades para hombres y mujeres en el deporte.	1	2	3	4
11. Las chicas pueden desarrollar sus capacidades físicas tanto como los chicos.	1	2	3	4
12. Las chicas pueden ser tan buenas como los chicos jugando al fútbol.	1	2	3	4
13. En general, las chicas son más débiles que los chicos.	1	2	3	4
14. Las mujeres deben preocuparse más que los hombres de su aspecto físico.	1	2	3	4
15. Las mujeres deportistas tienen más dificultades que los hombres para abrirse campo en el deporte.	1	2	3	4
16. Las mujeres son más débiles que los hombres en el aspecto físico	1	2	3	4
17. Los chicos pueden ser tan buenos bailarines como las chicas.	1	2	3	4
18. Los chicos suelen participar más en actividades físicas y deportivas competitivas que las chicas.	1	2	3	4
19. Los deportes "brutos" (como el boxeo, el rugby, karate...) es propio de los chicos y no es normal que lo practiquen las chicas.	1	2	3	4
20. Si un chico practica una actividad física considerada de chicas piensa que será criticado por familiares y amistades.	1	2	3	4
21. Aunque a una chica le guste las actividades de musculación es difícil que lo practique porque no suele haber grupos de mujeres para practicar.	1	2	3	4
22. El hombre es superior a la mujer en cualquier deporte gracias a su capacidad física.	1	2	3	4
23. En general, los chicos están más capacitados que las chicas para realizar actividad física.	1	2	3	4
24. Hay actividades físicas más apropiadas para las mujeres y otras que lo son para los hombres.	1	2	3	4
25. Hay actividades físicas que no suelen practicar las chicas porque son más típicas de chicos.	1	2	3	4

26. En general, las chicas son más torpes en los deportes.	1	2	3	4
27. Las chicas suelen tener más problemas que los chicos si quieren realizar actividades físicas.	1	2	3	4
28. Las mujeres cuando ganan un partido pueden abrazarse o besarse con sus amigas para demostrar su cariño, pero los hombres no.	1	2	3	4
29. Los chicos suelen estar más interesados por la actividad física que las chicas porque ellos son mejores.	1	2	3	4
30. Practicar determinada actividad física no es cuestión de ser chico o chica es cuestión de querer hacerlo.	1	2	3	4
31. En la clase de Educación Física si hay que hacer grupos se eligen primero a los chicos porque son mejores que las chicas.	1	2	3	4
32. En las clases de Educación Física, el profesor normalmente exige más a los chicos que a las chicas.	1	2	3	4
33. La profesora de Educación Física suele exigir más a los chicos que a las chicas.	1	2	3	4
34. La mayoría de las actividades que se hacen en las clases de Educación Física, están pensadas más para los chicos que para las chicas.	1	2	3	4
35. A las mujeres les falta voluntad para triunfar en los deportes.	1	2	3	4

Anexo 3. Análisis por ítem de los resultados de las actitudes del profesorado hacia la coeducación

A continuación, con la finalidad de comprender con mayor profundidad los resultados del profesorado Estudio Diagnóstico, se presentarán el análisis de cada ítem por separado, tras aplicar la prueba de chi cuadrado. Para facilitar la comprensión de los resultados se presentará el análisis de los ítems separados por factores, y tan solo se hará referencia a las relaciones estadísticamente significativas entre los ítems y las variables estudiadas. En este sentido, en caso de que no exista una relación estadísticamente significativa, no aparecerá en las tablas ni el texto. Así, en la Tabla I aparece el análisis en relación con la variable sexo, en la Tabla II en relación con la variable grupo de edad y, finalmente, en la Tabla III, en relación con la variable titularidad del centro.

Factor sociocultural.

El factor sociocultural, el cual recoge contenidos referidos a las políticas de igualdad y organización de centro, destaca por ser en la que hay más profesorado con un perfil coeducativo (tal y como se ha indicado en la Tabla 22., 97'8%). No obstante, se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en la variable sexo y grupo de edad. En este sentido, mientras que el 100% de las docentes están completamente de acuerdo con respecto a que es indiferente que un profesor o profesora sea homosexual, por parte de los docentes, falta rotundidad ($p = ,047$). En relación con la edad, destaca que más de la mitad del profesorado joven (menor de 30 años), indica con la opción de “indiferente” su respuesta en relación con la legislación sobre coeducación; así como un alto porcentaje de profesorado de 31-40 años (77,8%) que indicando que la legislación no beneficia a la mujer sobre el hombre, destacando un 12% y un 9,5% de profesorado de 41-50 años y más de 51 años, respectivamente, que indican que la actual legislación de coeducación sí promociona a la mujer por encima del hombre ($p = ,008$). También destaca que el 33,3% del profesorado más joven, indica estar completamente de acuerdo ante la afirmación de que la escuela mixta genera más problemas de los que resuelva, categoría de respuesta totalmente vacía en relación con el resto de los grupos de edad ($p = ,000$).

Factor relacional.

Este factor mide cuestiones referidas a la práctica docente, así como a las expectativas y relaciones de género. A pesar de que la mayoría del profesorado se sitúa en el perfil coeducativo, tal y como ya se ha presentado anteriormente, destaca por ser la categoría con mayor porcentaje de perfil adaptativo (25,6%, frente al 2,2% en el factor Sociocultural o el 5,6% en el Personal).

En este factor, existen diferencias significativas en las variables sexo y edad. Aspecto que queda materializado al analizar en profundidad ciertos ítems. En este sentido, las profesoras muestran mayor compromiso en el uso de un lenguaje inclusivo ($p = ,014$), prestan más atención al material didáctico ($p = ,005$), detectan mejor el lenguaje sexista ($p = ,007$) y tienen una actitud más crítica y comprometida frente a él (ítem 13, $p = ,002$). Con respecto a este último ítem, son los grupos de menor y mayor edad (<30 años y >51 años) quienes muestran mayor concienciación ($p = ,008$).

Asimismo, cerca del 20% de los profesores dice no avergonzarse de comentarios o chistes machistas, frente a una respuesta unánime por parte de las profesoras señalando que sí se avergüenzan ($p = ,000$); aspecto que, de nuevo, se repite en los grupos de menor y mayor edad, siendo los grupos intermedios (31-40 y 41-50 años) quienes muestran mayor indiferencia o desacuerdo ($p = ,000$).

Otra cuestión que llama la atención es la aceptación del uso del masculino genérico como correcto, donde el 43'2% de profesoras afirma estar completamente en desacuerdo, frente al 15'1% de profesores ($p = ,001$); en cuanto a la diferencia por la edad, vuelven a ser los dos grupos intermedios (31-40 y 41-50 años) los que muestran una posición más adaptativa y/o bloqueadora ($p = ,000$).

En relación con la preocupación por evitar imágenes estereotípicas, son los hombres y los grupos de edad intermedia quienes muestran mayor grado de indiferencia o desacuerdo ($p = ,04$ y $p = ,008$, respectivamente). Por último, mientras la totalidad del profesorado más joven dice trabajar el género en su programación, en el resto de los grupos no siempre es así, como

en el caso del grupo 31-40 años, donde el 22'2% declara no hacerlo o el de 41-50 años, donde el 24'5% señala serle indiferente ($p = ,011$).

Factor personal.

Finalmente, está el factor Personal, relacionado con las creencias y valores personales con respecto al género. A pesar de que, como ya se ha visto, el 92'2% del profesorado se sitúa en un perfil coeducativo, existe un 2'2% de profesorado con un perfil bloqueador. Además, cabe señalar que mientras el 32'2% del profesorado expresa estar muy en desacuerdo con que crear una figura de coordinación de coeducación en los centros escolares es una exageración, existe el mismo porcentaje que indica serle indiferente; lo que según la escala señala la existencia de una postura adaptativa, y por lo tanto, un tipo de respuesta en la que no se toma partido, para mantenerse en una opción políticamente correcta.

En este factor se encuentran diferencias estadísticamente significativas en las variables sexo y grupo de edad, aspecto que se materializa al fijarnos en ciertos ítems (tabla II). El profesorado de menor de edad muestra un total desacuerdo frente a la afirmación de que los chicos son más resolutivos, siendo los grupos intermedios quienes demuestran tener creencias más estereotipadas ($p = ,031$).

Asimismo, en general, se muestra no tener preferencias marcadas a la hora de trabajar con chicos o chicas; no obstante, la opinión masculina es menos unánime que la femenina (el 75'7% de profesoras frente al 58'5% de profesores; $p = ,032$).

En cuanto a la edad, mientras que la totalidad del profesorado más joven muestra estar en desacuerdo frente a la afirmación de que es una exageración crear la figura de coordinador/a de coeducación, el 11'1% del profesorado entre 31-40 años dice estar muy de acuerdo, destacando porcentajes similares en la categoría de indiferencia en los otros grupos de edad ($p = ,004$).

Además, existe un alto porcentaje de profesorado que marca la opción “indiferente” frente al ítem 27, destacando que la totalidad del profesorado más joven está completamente en

desacuerdo con esta afirmación, y existe un 14'3% del grupo de mayor edad que está de acuerdo o completamente de acuerdo ($p = ,026$).

Tabla I.*Relaciones significativas entre los ítems la variable sexo.*

ÍTEM	CATEGORÍA RESPUESTA	SEXO		Chi ²	Sig.
		masculino	femenino		
(P7) Es indiferente que un profesor o profesora sea homosexual.	Completamente en desacuerdo	3,8%	0,0%	6,13	,047
	En desacuerdo	0,0%	0,0%		
	Indiferente	0,0%	0,0%		
	De acuerdo	11,3%	0,0%		
	Completamente de acuerdo	84,9%	100,0%		
(P11) Un criterio que uso a la hora de seleccionar un material didáctico es que el lenguaje no sea sexista.	Completamente en desacuerdo	0,0%	0,0%	12,676	,005
	En desacuerdo	7,5%	0,0%		
	Indiferente	26,4%	18,9%		
	De acuerdo	24,5%	5,4%		
	Completamente de acuerdo	41,5%	75,7%		
(P12) En clase utilizo siempre el masculino para referirme a los chicos y a las chicas porque es correcto.	Completamente en desacuerdo	15,1%	43,2%	19,808	,001
	En desacuerdo	39,6%	24,3%		
	Indiferente	39,6%	10,8%		
	De acuerdo	5,7%	16,2%		
	Completamente de acuerdo	0,0%	5,4%		
(P13) Cuando en un cartel o documento público del centro se ha utilizado un lenguaje sexista me preocupó de hacerlo saber al equipo docente y/o directivo.	Completamente en desacuerdo	0,0%	0,0%	14,434	,002
	En desacuerdo	20,8%	0,0%		
	Indiferente	20,8%	13,5%		
	De acuerdo	34,0%	29,7%		

	Completamente de acuerdo	24,5%	56,8%		
	Completamente en desacuerdo	15,1%	43,2%		
(P14) Solo me fijo si un texto tiene lenguaje sexista cuando me hacen fijarme en ello.	En desacuerdo	47,2%	40,5%	12,183	,007
	Indiferente	17,0%	13,5%		
	De acuerdo	20,8%	2,7%		
	Completamente de acuerdo	0,0%	0,0%		
	Completamente en desacuerdo	11,3%	0,0%		
(P15) Cuando tengo que poner un ejemplo para explicar un concepto, evito utilizar la imagen tradicional de hombres y mujeres.	En desacuerdo	3,8%	0,0%	10,055	,040
	Indiferente	17,0%	5,4%		
	De acuerdo	20,8%	32,4%		
	Completamente de acuerdo	47,2%	62,2%		
	Completamente en desacuerdo	0,0%	0,0%		
(P17) En los documentos de trabajo (programaciones, memorias, ...) procuro utilizar un lenguaje no sexista.	En desacuerdo	18,9%	0,0%	10,619	,014
	Indiferente	3,8%	8,1%		
	De acuerdo	28,3%	18,9%		
	Completamente de acuerdo	49,1%	73,0%		
	Completamente en desacuerdo	11,3%	0,0%		
(P20) especialmente las bromas y chistes machista que ridiculizan a las mujeres y/o homosexuales.	En desacuerdo	7,5%	0,0%	24,165	,000
	Indiferente	24,5%	0,0%		
	De acuerdo	3,8%	0,0%		
	Completamente de acuerdo	52,8%	100,0%		
	Completamente en desacuerdo	58,5%	75,7%		
(P22) Me gusta más trabajar con las niñas porque son más estudiosas.	En desacuerdo	13,2%	18,9%	8,579	,035
	Indiferente	17,0%	0,0%		

	De acuerdo	11,3%	5,4%		
	Completamente de acuerdo	0,0%	0,0%		
	Completamente en desacuerdo	58,5%	75,7%		
	En desacuerdo	20,8%	24,3%		
(P23) Me gusta más trabajar con los niños porque son más dinámicos.	Indiferente	13,2%	0,0%	8,786	,032
	De acuerdo	7,5%	0,0%		
	Completamente de acuerdo	0,0%	0,0%		

Tabla II.

Relaciones significativas entre los ítems y la variable grupo de edad.

ÍTEMES	CATEGORÍA RESPUESTA	GRUPOS DE EDAD				Chi ²	Sig.
		<30	31-40	41-50	>51		
(P1) La actual legislación sobre coeducación beneficia y promociona a la mujer por encima del hombre.	Completamente en desacuerdo	33,3%	77,8%	26,0%	52,4%	22,153	,008
	En desacuerdo	0,0%	11,1%	40,0%	33,3%		
	Indiferente	66,7%	11,1%	22,0%	4,8%		
	De acuerdo	0,0%	0,0%	12,0%	9,5%		
	Completamente de acuerdo	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%		
(P2) La actual legislación sobre coeducación perjudica a los chicos	Completamente en desacuerdo	100,0%	77,8%	44,0%	81,0%	15,584	,016
	En desacuerdo	0,0%	11,1%	38,0%	19,0%		
	Indiferente	0,0%	11,1%	18,0%	0,0%		
	De acuerdo	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%		
	Completamente de acuerdo	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%		
	Completamente en desacuerdo	66,7%	77,8%	94,1%	85,7%		

(P9). La escuela mixta genera más problemas de los que resuelve.	En desacuerdo	0,0%	22,2%	2,0%	14,3%	35,995	,000
	Indiferente	0,0%	0,0%	3,9%	0,0%		
	De acuerdo	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%		
	Completamente de acuerdo	33,3%	0,0%	0,0%	0,0%		
(P12) En clase utilizo siempre el masculino para referirme a los chicos y a las chicas porque es correcto.	Completamente en desacuerdo	0,0%	11,1%	13,7%	71,4%	38,556	,000
	En desacuerdo	33,3%	44,4%	31,4%	28,6%		
	Indiferente	66,7%	22,2%	37,3%	0,0%		
	De acuerdo	0,0%	22,2%	13,7%	0,0%		
(P13) Cuando en un cartel o documento público del centro se ha utilizado un lenguaje sexista me preocupó de hacerlo saber al equipo docente y/o directivo.	Completamente de acuerdo	0,0%	0,0%	3,9%	0,0%	18,812	,027
	Muy de acuerdo	33,3%	22,2%	31,4%	57,1%		
	De acuerdo	33,3%	22,2%	43,1%	9,5%		
	Indiferente	33,3%	11,1%	15,7%	23,8%		
	En desacuerdo	0,0%	44,4%	9,8%	9,5%		
(P15) Cuando tengo que poner un ejemplo para explicar un concepto, evito utilizar la imagen tradicional de hombres y mujeres.	Muy en desacuerdo	0,0%	11,1%	7,8%	0,0%	26,845	,008
	En desacuerdo	0,0%	0,0%	0,0%	9,5%		
	Indiferente	33,3%	0,0%	15,7%	4,8%		
	De acuerdo	0,0%	11,1%	39,2%	9,5%		
(P16) El género no es algo que se trabaje en mi programación.	Muy de acuerdo	66,7%	77,8%	37,3%	76,2%	21,338	,011
	Muy en desacuerdo	66,7%	33,3%	22,4%	66,7%		
	En desacuerdo	33,3%	44,4%	46,9%	14,3%		
	Indiferente	0,0%	0,0%	24,5%	9,5%		
	De acuerdo	0,0%	22,2%	6,1%	9,5%		
	Muy de acuerdo	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%		

(P20) En las charlas del profesorado me avergüenza especialmente las bromas y chistes machista que ridiculizan a las mujeres y/o homosexuales.	Muy en desacuerdo	0,0%	33,3%	3,9%	0,0%	60,568	,000
	En desacuerdo	0,0%	0,0%	0,0%	19,0%		
	Indiferente	0,0%	11,1%	23,5%	0,0%		
	De acuerdo	33,3%	0,0%	0,0%	0,0%		
	Muy de acuerdo	66,7%	55,6%	72,5%	81,0%		
(P21) Creo que los chicos resuelven los problemas y actividades prácticas antes que las chicas.	Muy en desacuerdo	100,0%	88,9%	74,5%	81,0%	22,643	,031
	En desacuerdo	0,0%	0,0%	15,7%	0,0%		
	Indiferente	0,0%	0,0%	9,8%	9,5%		
	De acuerdo	0,0%	0,0%	0,0%	9,5%		
	Muy de acuerdo	0,0%	11,1%	0,0%	0,0%		
(P24) Es una exageración crear la figura de coordinador/a de coeducación en los centros de Educación Secundaria.	Muy en desacuerdo	33,3%	22,2%	19,6%	61,9%	24,372	,004
	En desacuerdo	66,7%	11,1%	31,4%	19,0%		
	Indiferente	0,0%	66,7%	37,3%	19,0%		
	De acuerdo	0,0%	0,0%	11,8%	0,0%		
	Muy de acuerdo	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%		
(P27) Rellenar encuestas sobre sexismo en las aulas no sirve para nada.	Muy en desacuerdo	33,3%	55,6%	58,8%	71,4%	23,215	,026
	En desacuerdo	66,7%	11,1%	27,5%	0,0%		
	Indiferente	0,0%	33,3%	11,8%	14,3%		
	De acuerdo	0,0%	0,0%	0,0%	9,5%		
	Muy de acuerdo	0,0%	0,0%	2,0%	4,8%		

Tabla III.

Relaciones significativas entre los ítems y la variable grupo de edad.

ÍTEMS	CATEGORÍA RESPUESTA	TITULARIDAD CENTRO		Chi ²	Sig.
		<i>Concertado/privado</i>	público		
(P13) Cuando en un cartel o documento público del centro se ha utilizado un lenguaje sexista me preocupó de hacerlo saber al equipo docente y/o directivo.	Completamente en desacuerdo	0,0%	0,0%	9,859	,020
	En desacuerdo	0,0%	15,1%		
	Indiferente	35,3%	13,7%		
	De acuerdo	47,1%	28,8%		
	Completamente de acuerdo	17,6%	42,5%		
(P15) Cuando tengo que poner un ejemplo para explicar un concepto, evito utilizar la imagen tradicional de hombres y mujeres.	Completamente en desacuerdo	23,5%	2,7%	12,436	,014a,b,*
	En desacuerdo	0,0%	2,7%		
	Indiferente	11,8%	12,3%		
	De acuerdo	35,3%	23,3%		
	Completamente de acuerdo	29,4%	58,9%		
(P16) El género no es algo que se trabaje en mi programación.	Completamente en desacuerdo	35,3%	39,4%	9,248	,026a,*
	En desacuerdo	64,7%	31,0%		
	Indiferente	0,0%	19,7%		
	De acuerdo	0,0%	9,9%		
	Completamente de acuerdo	0,0%	0,0%		
(P17) En los documentos de trabajo (programaciones, memorias, ...) procuro utilizar un lenguaje no sexista.	Completamente en desacuerdo	0,0%	0,0%	8,157	,043a,b,*
	En desacuerdo	5,9%	12,3%		
	Indiferente	17,6%	2,7%		
	De acuerdo	35,3%	21,9%		
	Completamente de acuerdo	41,2%	63,0%		

	Completamente en desacuerdo	88,2%	97,3%		
(P26)	En desacuerdo	0,0%	0,0%		
Los chicos están más preparados para algunas materias que las chicas	Indiferente	11,8%	0,0%	9,172	,010a,b,*
	De acuerdo	0,0%	2,7%		
	Completamente de acuerdo	0,0%	0,0%		

Anexo 4. Análisis por ítem de los resultados de los estereotipos de género del alumnado

A continuación, con la finalidad de comprender con mayor profundidad los resultados del alumnado Estudio Diagnóstico, se presentarán el análisis de cada ítem por separado, tras aplicar la prueba de chi cuadrado. Para facilitar la comprensión de los resultados se presentará el análisis de los ítems separados por los factores originales, y tan solo se hará referencia a las relaciones estadísticamente significativas entre los ítems y las variables estudiadas. En este sentido, en caso de que no exista una relación estadísticamente significativa, no aparecerá en las tablas ni el texto. Así, en la Tabla IV aparece el análisis en relación con la variable sexo, en la Tabla V en relación con la variable curso y, finalmente, en la Tabla VI, en relación con la variable titularidad del centro.

Factor 1: diferencias asociadas al género y su relación con la actividad física y el deporte.

En relación con el primer factor, encontramos que ante los ítems relacionados con la asociación de los chicos como mejores y más capaces en la actividad física, alrededor de la mitad del alumnado dice estar muy en desacuerdo; no obstante, cerca del 20% afirma estar muy de acuerdo con dicha creencia de superioridad.

Sin embargo, tal y como se muestra en la tabla VI, existen diferencias significativas ante ciertas cuestiones en función del sexo, curso y titularidad del centro del alumnado. Así, las chicas ($p = ,000$), el alumnado de menor edad ($p = ,013$) y el alumnado de centros públicos ($p = ,018$), demuestran tener menos prejuicios en relación con la capacidad física. Esto se ve claramente ante la afirmación “los chicos suelen estar más interesados por la AF que las chicas porque ellos son mejores”, donde el 64'1% de las chicas dicen estar muy en desacuerdo (frente al 48% de los chicos, quienes, a su vez, dicen estar de acuerdo o muy de acuerdo en un 17%).

En la misma línea, mientras que el 12'6% del alumnado de centros públicos expresa estar de acuerdo ante esta afirmación, en el grupo de centros privados/concertados, el porcentaje aumenta al 22'2%.

Asimismo, son ellas quienes rechazan más radicalmente la presunta superioridad masculina en el deporte (mientras que el 74% de las chicas dice estar muy en desacuerdo, ellos lo hacen en un 56%; $p = ,000$); y así lo expresa casi el 80% del alumnado de 1º ESO afirmando su total desacuerdo, frente a un porcentaje de alrededor del 60% por parte del resto de grupos ($p = ,019$). Ante esta última cuestión, vuelve a ser el alumnado de la pública quien expresa un mayor desacuerdo ante la afirmación del ítem 21 (exactamente, el 7% frente al 15'5% del alumnado de la privada/concertada; $p = ,007$).

Además, hay un 10% más de chicas que de chicos que señala no estar de acuerdo ante la afirmación de que a las mujeres les falta voluntad para triunfar ($p = ,031$). Finalmente, en el ítem 17, se repite la tendencia anterior con respecto a que el grado de acuerdo del alumnado aumenta conforme asciende el curso ($p = ,000$).

Factor 2: deporte y género.

En relación con el factor 2, vemos como hay un porcentaje de alumnado capaz de percibir la realidad social del deporte, en tanto que alrededor del 60% reconoce que hombres y mujeres no practican deporte en las mismas condiciones ni con las mismas ventajas.

Aun así, las respuestas varían de forma significativa en función de las variables estudiadas (tabla VII). Así, son las chicas quienes se muestran más conscientes de sus dificultades para abrirse campo en el deporte ($p = ,000$), mientras que los chicos tienen una opinión más inclinada al desacuerdo o, dicho de otra manera, a la negación de este hecho; concienciación que se repite entre el alumnado de mayor de edad ($p = ,003$). En este sentido, vuelven a ser las chicas ($p = ,018$), el alumnado de los cursos superiores ($p = ,000$) y el de los centros privado/concertados ($p = ,003$), quienes son más consciente de que, para las mujeres, es más difícil entrar en el mundo del deporte.

Finalmente, conforme asciende el curso, aumenta el grado de acuerdo con respecto a cuestiones como que son los chicos quienes reciben más ánimos a la hora de realizar actividad física o que los hombres obtienen mayores beneficios en el deporte ($p = ,000$; y $p = ,034$; respectivamente).

Factor 3: estereotipos sobre la actividad física y deporte asociados al género.

En cuanto al tercer factor, cabe destacar que el 70% del alumnado dice estar muy en desacuerdo o en desacuerdo ante la afirmación de que “a los chicos se les da mejor que a las chicas cualquier actividad física que sea de fuerza o agresividad”; en la misma línea, destaca un 80% que no está de acuerdo con que los deportes de contacto sean más propios del sexo masculino. Sin embargo, ante cuestiones más amplias como que hay actividades más tipificadas para chicas o para chicos, las respuestas no son tan contundentes.

No obstante, tal y como se expone en la tabla VIII, destacan diferencias en función de las variables. De nuevo, son las chicas quienes rechazan en mayor medida todos estos estereotipos asociados a las prácticas físico-deportivas: no creen que ellos sean mejores en cualquier actividad de fuerza o agresividad ($p = ,000$; destacando que el 36% de los chicos sí lo cree), que existan actividades más apropiadas para ellos o para ellas ($p = ,000$; frente al 42% de los chicos que sí lo cree), o que los deportes “brutos” sean más propios de los chicos (el 62% está en desacuerdo, frente al 40% de los chicos; $p = ,000$).

En este sentido, el alumnado más joven es quien destaca por tener menos estereotipos; por ejemplo, ante el ítem 6 ($p = ,000$) o el ítem 24 ($p = ,008$). Además, el alumnado de centros públicos rechaza en mayor medida estas cuestiones sobre estereotipos asociados al género. Así, mientras el 6'2% del alumnado de la pública dice estar muy de acuerdo con que a los chicos se les dé mejor cualquier actividad de fuerza o agresividad, el alumnado de los centros privados/concertados que señala esta opción asciende al 14'9% ($p = ,01$). Otro ejemplo, es que el alumnado de los centros privados también está considerablemente más de acuerdo con que no es normal que las chicas practiquen deportes “brutos”, teniendo un porcentaje de acuerdo del 30'9%, frente al 13'3% del alumnado de centros públicos ($p = ,000$).

Finalmente, hay un 10% más de chicas que de chicos que está de acuerdo frente al ítem 20, tendencia que se repite a favor de los centros de titularidad privada/concertada ($p = ,019$ y $p = ,014$, respectivamente).

Factor 4: creencias sobre la actividad física y deporte y género.

Con respecto al factor 4, en general, hay una prevalencia de creencias tradicionales y sexistas. Por ejemplo, el alumnado que dice estar muy en desacuerdo con que las chicas son más débiles que los chicos, no alcanza el 44%. En el mismo sentido, poco más de la mitad (52'7%) afirma rotundamente que las chicas puedan desarrollar sus capacidades físicas tanto como los chicos.

De nuevo, se dan diferencias en función de las variables (tabla IX), pudiendo apreciar como la mayoría de las chicas está de acuerdo con que ellas pueden desarrollar sus capacidades igual que los chicos (91%, frente al 71'1% de los chicos; $p = ,000$). Asimismo, el porcentaje de acuerdo más rotundo en relación con la igualdad de capacidad de las mujeres en una actividad como el fútbol, se da entre ellas (96'6%, donde el 87'2% afirma estar *muy* de acuerdo); sin embargo, en los chicos, el grado de acuerdo se da en un 92'2% (pero solo el 66'7% dice estar *muy* de acuerdo; $p = ,000$). Siguiendo esta línea, los chicos que dicen estar de acuerdo con que las chicas son más débiles que ellos, duplica en proporción al de las chicas ($p = ,000$).

Tal y como ocurría en el factor 3, en éste, vuelve a ser el alumnado más joven quien muestra menos creencias sexistas en todos los ítems. Por ejemplo, mientras que el 88'5% del alumnado de primer curso está muy de acuerdo con que las chicas pueden ser tan buenas como los chicos jugando al fútbol, el porcentaje disminuye conforme ascendemos en el curso, y solo el 68'3% del alumnado de 4ºESO muestra tal nivel de acuerdo ($p < ,014$).

Factor 5: las clases de educación física y el género.

Finalmente, se expone el quinto factor. El 25% del alumnado cree que habitualmente se elige antes a los chicos que a las chicas para la creación de grupos porque son mejores. Además,

el 89% del alumnado no considera que las clases de EF sean creadas pensando más en los chicos, por lo que se podría considerar que la mayoría del alumnado se siente incluido en la planificación docente. Por último, el 26% opina que la profesora de EF exige más a los chicos; en el caso de los profesores, el porcentaje asciende al 35%.

Al igual que anteriormente, existen diferencias significativas entre el alumnado (tabla X). En este caso, cabe destacar que es el alumnado de mayor edad quien considera que el profesorado de EF, en general, exige más a los chicos que a las chicas; y es que, mientras el 32'9% del alumnado de 4ºESO dice estar de acuerdo con que las profesoras muestran esta desigualdad, el porcentaje va disminuyendo conforme desciende el curso, llegando a ser de un 10'5% entre el alumnado de 1º ($p = ,000$). Al preguntar por el profesor, la situación se mantiene muy parecida (llegando al 40'6% en el caso de 4ºESO, y descendiendo hasta al 23% en 1º; $p < ,018$).

A la hora de analizar los datos en función de la titularidad del centro, esta tendencia se mantiene, y se puede ver como siguen siendo los profesores quienes son considerados más exigentes con los chicos que las profesoras. En este caso, es el alumnado de los centros privados/concertados quienes dicen estar en desacuerdo, en mayor medida, con este trato desigual ($p = ,000$).

Tabla IV.

Relaciones significativas entre los ítems y la variable sexo.

ÍTEMS	CATEGORÍA RESPUESTA	SEXO		Chi ²	Sig.
		femenino	masculino		
(P1) Desde que era pequeña/o mi madre me inculcó el interés por la actividad física o el deporte.	Muy en desacuerdo	1,5%	6,3%	10,274	,016
	En desacuerdo	15,2%	16,7%		
	De acuerdo	48,6%	44,3%		
	Muy de acuerdo	34,7%	32,7%		
(P3) En mi casa, practican más actividad física o deporte las mujeres que los hombres.	Muy en desacuerdo	20,2%	34,2%	33,168	,000
	En desacuerdo	41,7%	46,1%		
	De acuerdo	28,7%	17,1%		
	Muy de acuerdo	9,3%	2,6%		
(P5) Generalmente, los chicos reciben más ánimos de sus familias que las chicas a la hora de realizar actividad física.	Muy en desacuerdo	35,7%	32,7%	10,367	,016
	En desacuerdo	24,1%	34,0%		
	De acuerdo	28,2%	26,6%		
	Muy de acuerdo	11,9%	6,7%		
(P6) A los chicos se les da mejor que a las chicas cualquier actividad física que sea de fuerza, agresividad.	Muy en desacuerdo	49,2%	33,9%	20,109	,000
	En desacuerdo	27,9%	29,4%		
	De acuerdo	17,6%	25,9%		
	Muy de acuerdo	5,3%	10,8%		
(P7) Conozco menos mujeres deportistas famosas que hombres deportistas famosos.	Muy en desacuerdo	14,6%	5,0%	16,78	,001
	En desacuerdo	15,0%	15,5%		

	De acuerdo	37,7%	43,8%		
	Muy de acuerdo	32,7%	35,6%		
	Muy en desacuerdo	12,8%	15,2%		
(P9) Es difícil para las mujeres entrar al mundo del deporte.	En desacuerdo	24,6%	33,3%	10,113	,018
	De acuerdo	42,4%	38,1%		
	Muy de acuerdo	20,2%	13,3%		
	Muy en desacuerdo	29,6%	19,5%		
(P10) Existe igualdad de oportunidades para hombres y mujeres en el deporte.	En desacuerdo	43,0%	37,4%	20,738	,000
	De acuerdo	17,8%	24,0%		
	Muy de acuerdo	9,7%	19,2%		
	Muy en desacuerdo	3,4%	6,0%		
(P11) Las chicas pueden desarrollar sus capacidades físicas tanto como los chicos.	En desacuerdo	5,3%	17,7%	29,62	,000
	De acuerdo	31,6%	30,7%		
	Muy de acuerdo	59,7%	45,6%		
	Muy en desacuerdo	2,5%	3,8%		
(P12) Las chicas pueden ser tan buenas como los chicos jugando al fútbol.	En desacuerdo	0,6%	4,1%	40,573	,000
	De acuerdo	9,7%	25,5%		
	Muy de acuerdo	87,2%	66,7%		
	Muy en desacuerdo	52,0%	34,0%		
(P13) En general, las chicas son más débiles que los chicos.	En desacuerdo	31,3%	35,6%	27,518	,000
	De acuerdo	15,0%	25,1%		
	Muy de acuerdo	1,6%	5,4%		

(P14) Las mujeres deben preocuparse más que los hombres de su aspecto físico.	Muy en desacuerdo	69,1%	55,1%	14,686	,000
	En desacuerdo	21,9%	34,5%		
	De acuerdo	7,2%	7,6%		
	Muy de acuerdo	1,9%	2,8%		
(P15) Las mujeres deportistas tienen más dificultades que los hombres para abrirse campo en el deporte.	Muy en desacuerdo	9,7%	15,9%	22,762	,000
	En desacuerdo	18,4%	26,1%		
	De acuerdo	46,4%	45,2%		
	Muy de acuerdo	25,5%	12,7%		
(P16) Los chicos pueden ser tan buenos bailarines como las chicas	Muy en desacuerdo	1,9%	2,2%	67,042	,000
	En desacuerdo	0,6%	4,4%		
	De acuerdo	12,1%	36,5%		
	Muy de acuerdo	85,4%	56,9%		
(P18) Los deportes “brutos” (como el boxeo, el rugby, karate...) es propio de los chicos y no es normal que lo practiquen las chicas.	Muy en desacuerdo	61,8%	40,3%	30,037	,000
	En desacuerdo	25,8%	37,8%		
	De acuerdo	9,3%	15,9%		
	Muy de acuerdo	3,1%	6,0%		
(P19) Si un chico practica una actividad física considerada de chicas piensa que será criticado por familiares y amistades	Muy en desacuerdo	17,8%	24,8%	10,156	,017
	En desacuerdo	27,2%	32,2%		
	De acuerdo	41,9%	31,2%		
	Muy de acuerdo	13,1%	11,8%		
	Muy en desacuerdo	12,9%	20,1%	9,921	,019
	En desacuerdo	31,7%	35,5%		

(P20) Aunque a una chica le guste las actividades de musculación es difícil que lo practique porque no suele haber grupos de mujeres para practicar.	De acuerdo	42,9%	33,2%		
	Muy de acuerdo	12,5%	11,2%		
(P21) El hombre es superior a la mujer en cualquier deporte gracias a su capacidad física.	Muy en desacuerdo	73,7%	56,2%		
	En desacuerdo	18,8%	33,0%	22,577	,000
	De acuerdo	6,0%	7,3%		
	Muy de acuerdo	1,6%	3,5%		
(P22) En general, los chicos están más capacitados que las chicas para realizar actividad física.	Muy en desacuerdo	51,7%	35,5%		
	En desacuerdo	34,0%	35,1%	26,254	,000
	De acuerdo	12,1%	24,3%		
	Muy de acuerdo	2,2%	5,1%		
(P23) Hay actividades físicas más apropiadas para las mujeres y otras que lo son para los hombres.	Muy en desacuerdo	39,3%	28,4%		
	En desacuerdo	33,6%	29,4%	18,678	,000
	De acuerdo	21,7%	30,4%		
	Muy de acuerdo	5,3%	11,8%		
(P25) En general, las chicas son más torpes en los deportes.	Muy en desacuerdo	76,6%	59,9%		
	En desacuerdo	18,8%	29,9%	21,105	,000
	De acuerdo	2,8%	6,1%		
	Muy de acuerdo	1,9%	4,1%		
(P27) Las mujeres cuando ganan un partido pueden abrazarse o besarse con sus amigas para demostrar su cariño pero los hombres no.	Muy en desacuerdo	71,0%	52,2%		
	En desacuerdo	19,6%	33,4%	24,189	,000
	De acuerdo	5,0%	8,6%		

	Muy de acuerdo	4,4%	5,7%		
(P28) Los chicos suelen estar más interesados por la actividad física que las chicas porque ellos son mejores.	Muy en desacuerdo	64,1%	48,6%		
	En desacuerdo	25,3%	34,1%	16,051	,000
	De acuerdo	7,8%	12,2%		
	Muy de acuerdo	2,8%	5,1%		
(P29) Practicar determinada actividad física no es cuestión de ser chico o chica es cuestión de querer hacerlo.	Muy en desacuerdo	2,5%	5,7%		
	En desacuerdo	1,9%	5,7%	34,7	,000
	De acuerdo	3,8%	14,0%		
	Muy de acuerdo	91,8%	74,5%		
(P34) A las mujeres les falta voluntad para triunfar en los deportes.	Muy en desacuerdo	69,8%	59,7%		
	En desacuerdo	18,1%	26,8%	8,878	,031
	De acuerdo	8,1%	7,7%		
	Muy de acuerdo	4,0%	5,8%		

Tabla V.*Relaciones significativas entre los ítems y la variable curso.*

ÍTEMS	CATEGORÍA RESPUESTA	CURSO				Chi ²	Sig.
		1° ESO	2° ESO	3° ESO	4° ESO		
(P4) Las chicas y los chicos reciben el mismo apoyo de su madre y su padre para dedicarse al deporte	Muy en desacuerdo	9,3%	3,6%	4,3%	7,0%	30,877	,000
	En desacuerdo	11,6%	15,2%	19,0%	27,6%		
	De acuerdo	27,9%	32,6%	37,2%	38,9%		
	Muy de acuerdo	51,2%	48,6%	39,4%	26,5%		
(P5) Generalmente, los chicos reciben más ánimos de sus familias que las chicas a la hora de realizar actividad física.	Muy en desacuerdo	52,3%	38,0%	36,8%	19,7%	42,64	,000
	En desacuerdo	24,4%	35,0%	26,8%	29,0%		
	De acuerdo	15,1%	19,7%	28,1%	38,8%		
	Muy de acuerdo	8,1%	7,3%	8,3%	12,6%		
(P6) A los chicos se les da mejor que a las chicas cualquier actividad física que sea de fuerza, agresividad.	Muy en desacuerdo	59,3%	37,2%	47,8%	28,6%	41,745	,000
	En desacuerdo	25,6%	32,8%	27,8%	28,1%		
	De acuerdo	12,8%	18,2%	18,7%	32,4%		
	Muy de acuerdo	2,3%	11,7%	5,7%	10,8%		
(P7) Conozco menos mujeres deportistas famosas que hombres deportistas famosos.	Muy en desacuerdo	11,5%	10,9%	12,9%	4,3%	40,733	,000
	En desacuerdo	24,1%	19,7%	15,9%	6,5%		
	De acuerdo	37,9%	42,3%	41,4%	40,5%		
	Muy de acuerdo	26,4%	27,0%	29,7%	48,6%		
(P8) El hombre obtiene más beneficios por su esfuerzo en el deporte.	Muy en desacuerdo	19,5%	12,5%	19,6%	11,8%	18,116	,034
	En desacuerdo	29,9%	26,5%	18,7%	17,7%		

	De acuerdo	31,0%	28,7%	30,9%	34,9%		
	Muy de acuerdo	19,5%	32,4%	30,9%	35,5%		
	Muy en desacuerdo	28,7%	13,8%	15,3%	5,4%		
(P9) Es difícil para las mujeres entrar al mundo del deporte.	En desacuerdo	24,1%	34,8%	27,1%	29,2%	33,421	,000
	De acuerdo	33,3%	38,4%	41,9%	42,7%		
	Muy de acuerdo	13,8%	13,0%	15,7%	22,7%		
	Muy en desacuerdo	10,5%	25,0%	24,8%	30,8%		
(P10) Existe igualdad de oportunidades para hombres y mujeres en el deporte.	En desacuerdo	38,4%	32,4%	42,6%	44,3%	56,209	,000
	De acuerdo	15,1%	25,0%	22,2%	18,4%		
	Muy de acuerdo	36,0%	17,6%	10,4%	6,5%		
	Muy en desacuerdo	1,1%	5,8%	5,2%	4,9%		
(P11) Las chicas pueden desarrollar sus capacidades físicas tanto como los chicos.	En desacuerdo	6,9%	12,4%	8,2%	16,8%	22,922	,006
	De acuerdo	28,7%	24,1%	31,6%	37,0%		
	Muy de acuerdo	63,2%	57,7%	55,0%	41,3%		
(P12) Las chicas pueden ser tan buenas como los chicos jugando al fútbol.	Muy en desacuerdo	1,1%	4,3%	3,5%	2,7%		
	En desacuerdo	1,1%	2,2%	1,3%	4,3%		
Las chicas pueden ser tan buenas como los chicos jugando al fútbol.	De acuerdo	9,2%	13,0%	17,7%	24,7%	20,678	,014
	Muy de acuerdo	88,5%	80,4%	77,5%	68,3%		
	Muy en desacuerdo	60,0%	43,8%	42,8%	35,5%		
(P13) En general, las chicas son más débiles que los chicos.	En desacuerdo	28,2%	30,7%	36,2%	34,4%	19,739	,020
	De acuerdo	10,6%	22,6%	17,5%	25,3%		
	Muy de acuerdo	1,2%	2,9%	3,5%	4,8%		

(P15) Las mujeres deportistas tienen más dificultades que los hombres para abrirse campo en el deporte.	Muy en desacuerdo	25,3%	12,3%	10,9%	9,3%	24,585	,003
	En desacuerdo	25,3%	27,5%	17,8%	22,4%		
	De acuerdo	39,1%	39,9%	50,4%	47,5%		
	Muy de acuerdo	10,3%	20,3%	20,9%	20,8%		
(P17) Los chicos suelen participar más en actividades físicas y deportivas competitivas que las chicas.	Muy en desacuerdo	19,5%	13,1%	14,0%	2,7%	36,614	,000
	En desacuerdo	33,3%	29,9%	24,6%	27,2%		
	De acuerdo	36,8%	35,8%	50,4%	52,7%		
	Muy de acuerdo	10,3%	21,2%	11,0%	17,4%		
(P18) Los deportes “brutos” (como el boxeo, el rugby, karate...) es propio de los chicos y no es normal que lo practiquen las chicas.	Muy en desacuerdo	55,2%	42,8%	57,1%	48,4%	23,638	,005
	En desacuerdo	26,4%	31,2%	32,0%	34,2%		
	De acuerdo	9,2%	20,3%	7,8%	14,1%		
	Muy de acuerdo	9,2%	5,8%	3,0%	3,3%		
(P19) Si un chico practica una actividad física considerada de chicas piensa que será criticado por familiares y amistades	Muy en desacuerdo	39,1%	27,2%	15,7%	15,2%	37,178	,000
	En desacuerdo	28,7%	30,1%	26,5%	33,7%		
	De acuerdo	26,4%	34,6%	40,4%	38,6%		
	Muy de acuerdo	5,7%	8,1%	17,4%	12,5%		
(P20) Aunque a una chica le guste las actividades de musculación es difícil que lo practique porque no suele haber grupos de mujeres para practicar.	Muy en desacuerdo	26,7%	17,4%	17,5%	9,3%	19,64	,020
	En desacuerdo	36,0%	33,3%	30,7%	36,6%		
	De acuerdo	26,7%	34,1%	41,2%	42,6%		
	Muy de acuerdo	10,5%	15,2%	10,5%	11,5%		
(P21) El hombre es superior a la mujer en cualquier deporte gracias a su capacidad física.	Muy en desacuerdo	79,3%	60,1%	65,8%	60,2%	19,891	,019
	En desacuerdo	14,9%	26,1%	25,1%	32,6%		

	De acuerdo	4,6%	8,7%	6,1%	6,6%		
	Muy de acuerdo	1,1%	5,1%	3,0%	0,6%		
(P22) En general, los chicos están más capacitados que las chicas para realizar actividad física.	Muy en desacuerdo	56,3%	39,7%	43,3%	41,5%	20,991	,013
	En desacuerdo	25,3%	41,9%	36,4%	31,1%		
	De acuerdo	13,8%	13,2%	16,5%	25,7%		
	Muy de acuerdo	4,6%	5,1%	3,9%	1,6%		
(P24) Hay actividades físicas que no suelen practicar las chicas porque son más típicas de chicos.	Muy en desacuerdo	25,3%	20,3%	19,3%	12,6%	22,136	,008
	En desacuerdo	44,8%	31,9%	32,5%	32,2%		
	De acuerdo	19,5%	39,1%	38,6%	47,5%		
	Muy de acuerdo	10,3%	8,7%	9,6%	7,7%		
(P28) Los chicos suelen estar más interesados por la actividad física que las chicas porque ellos son mejores.	Muy en desacuerdo	72,1%	50,7%	55,3%	54,9%	17,207	,046
	En desacuerdo	22,1%	32,6%	27,2%	33,5%		
	De acuerdo	4,7%	10,9%	12,3%	9,3%		
	Muy de acuerdo	1,2%	5,8%	5,3%	2,2%		
(P30) En la clase de Educación Física si hay que hacer grupos se eligen primero a los chicos porque son mejores que las chicas	Muy en desacuerdo	54,0%	40,1%	49,8%	29,0%	26,603	,002
	En desacuerdo	28,7%	32,8%	28,2%	39,3%		
	De acuerdo	10,3%	15,3%	15,9%	19,7%		
	Muy de acuerdo	6,9%	11,7%	6,2%	12,0%		
(P31) En las clases de Educación Física, el profesor normalmente exige más a los chicos que a las chicas.	Muy en desacuerdo	51,7%	38,4%	32,2%	27,5%	19,928	,018
	En desacuerdo	25,3%	29,0%	30,4%	31,9%		
	De acuerdo	16,1%	20,3%	19,8%	24,7%		
	Muy de acuerdo	6,9%	12,3%	17,6%	15,9%		

(P32) La profesora de Educación Física suele exigir más a los chicos que a las chicas.	Muy en desacuerdo	59,3%	47,6%	43,8%	27,5%	41,769	,000
	En desacuerdo	30,2%	28,6%	28,3%	39,6%		
	De acuerdo	7,0%	19,8%	14,2%	19,2%		
	Muy de acuerdo	3,5%	4,0%	13,7%	13,7%		

Tabla VI.

Relaciones significativas entre los ítems y la variable titularidad de centro.

ÍTEMS	CATEGORÍA RESPUESTA	TITULARIDAD CENTRO		Chi ²	Sig.
		<i>Público</i>	<i>Concertado o Privado</i>		
(P6) A los chicos se les da mejor que a las chicas cualquier actividad física que sea de fuerza, agresividad.	Muy en desacuerdo	42,9%	36,6%	11,334	,010
	En desacuerdo	29,0%	27,6%		
	De acuerdo	22,0%	20,9%		
	Muy de acuerdo	6,2%	14,9%		
(P8) El hombre obtiene más beneficios por su esfuerzo en el deporte.	Muy en desacuerdo	16,9%	11,9%	12,744	,005
	En desacuerdo	20,6%	25,2%		
	De acuerdo	34,1%	22,2%		
	Muy de acuerdo	28,4%	40,7%		
(P9) Es difícil para las mujeres entrar al mundo del deporte.	Muy en desacuerdo	15,5%	8,1%	14,219	,003
	En desacuerdo	29,8%	25,7%		
	De acuerdo	40,4%	39,7%		

	Muy de acuerdo	14,3%	26,5%		
	Muy en desacuerdo	22,2%	33,8%		
(P10) Existe igualdad de oportunidades para hombres y mujeres en el deporte.	En desacuerdo	40,7%	39,0%	10,057	,018
	De acuerdo	21,4%	18,4%		
	Muy de acuerdo	15,8%	8,8%		
	Muy en desacuerdo	10,8%	13,2%		
(P17) Los chicos suelen participar más en actividades físicas y deportivas competitivas que las chicas.	En desacuerdo	28,4%	25,0%	11,861	,008
	De acuerdo	48,2%	38,2%		
	Muy de acuerdo	12,6%	23,5%		
	Muy en desacuerdo	53,8%	41,9%		
(P18) Los deportes “brutos” (como el boxeo, el rugby, karate...) es propio de los chicos y no es normal que lo practiquen las chicas.	En desacuerdo	32,9%	27,2%	23,51	,000
	De acuerdo	9,7%	22,8%		
	Muy de acuerdo	3,6%	8,1%		
	Muy en desacuerdo	20,1%	25,2%		
(P19) Si un chico practica una actividad física considerada de chicas piensa que será criticado por familiares y amistades	En desacuerdo	31,9%	21,5%	13,674	,003
	De acuerdo	37,6%	33,3%		
	Muy de acuerdo	10,4%	20,0%		
	Muy en desacuerdo	17,0%	14,1%		
(P20) Aunque a una chica le guste las actividades de musculación es difícil que lo practique porque no suele haber grupos de mujeres para practicar.	En desacuerdo	35,8%	25,9%	10,673	,014
	De acuerdo	37,2%	41,5%		
	Muy de acuerdo	10,0%	18,5%		
	Muy en desacuerdo	65,1%	64,0%		

(P21) El hombre es superior a la mujer en cualquier deporte gracias a su capacidad física.	En desacuerdo	27,5%	20,6%	12,134	
	De acuerdo	5,8%	9,6%		
	Muy de acuerdo	1,6%	5,9%		
(P27) Las mujeres cuando ganan un partido pueden abrazarse o besarse con sus amigas para demostrar su cariño pero los hombres no.	Muy en desacuerdo	63,3%	55,9%	11,641	,009
	En desacuerdo	27,1%	24,3%		
	De acuerdo	5,8%	10,3%		
(P28) Los chicos suelen estar más interesados por la actividad física que las chicas porque ellos son mejores.	Muy de acuerdo	3,8%	9,6%	10,027	,018
	Muy en desacuerdo	57,3%	53,3%		
	En desacuerdo	30,9%	24,4%		
(P31) En las clases de Educación Física, el profesor normalmente exige más a los chicos que a las chicas.	De acuerdo	8,4%	16,3%	18,503	,000
	Muy de acuerdo	3,4%	5,9%		
	Muy en desacuerdo	30,9%	49,6%		
(P32) La profesora de Educación Física suele exigir más a los chicos que a las chicas.	En desacuerdo	30,5%	27,4%	21,705	,000
	De acuerdo	22,8%	13,3%		
	Muy de acuerdo	15,8%	9,6%		
	Muy en desacuerdo	37,6%	58,1%		
	En desacuerdo	32,9%	28,7%		
	De acuerdo	17,6%	9,3%		
	Muy de acuerdo	12,0%	3,9%		

Anexos relativos al Estudio de Caso 1: explorando “*Deportigualízate*”

Anexo 5. Documento para el centro escolar



CONTIDO

1. PRESENTACIÓN.

2. RESPONSABLE DA PROPOSTA.

3. XUSTIFICACIÓN DA PROPOSTA.

- Perspectiva lexislativa.
- Perspectiva científico-social.

4. A PROPOSTA DE INTERVENCIÓN.

- Alumnado destinatario.
- Obxectivos.
- Duración e localización.
- Metodoloxía.
- Toma de datos.
- Respecto das persoas participantes.
- Recursos materiais.

5. CONTACTO.

6. FONTES DOCUMENTAIS.

1. Presentación.

As desigualdades de xénero seguen constituíndo, a día de hoxe, unha preocupación para os diferentes sectores da sociedade. No caso concreto da educación secundaria, estas desigualdades tradúcense, en moitos casos, en problemas de convivencia.

Ademais, a **adolescencia preséntase como un momento chave e crítico para intervir en prol da igualdade**, polo que é fundamental levar a cabo accións con este colectivo.

O presente programa pretende **previr o sexismo a través da temática deportiva** como eixo principal, dado que o deporte está moi presente nos medios de comunicación e na sociedade, pero moitas veces ven acompañado de mensaxes sexistas.

Dito programa, traballará para que o alumnado mellore as súas habilidades á hora de detectar o sexismo, e elabore estratexias para enfrontarse a el, a través dunha **metodoloxía práctica e dinámica**, empregando os principios da pedagogía feminista.

Así mesmo, tomaranse datos para poder avaliar a proposta e o seu efecto no alumnado, co fin de poder elaborar un informe ao finalizar a intervención.



2. Responsable da proposta.

A persoa encarga de implementar a intervención é Marina Castro García. Graduada en Ciencias da Actividade Física e do Deporte pola Universidade da Coruña (UDC), con Máster en Profesorado de ESO, Bacharelato, F.P e Ensino de idiomas (UDC).

Actualmente é profesora e investigadora predoutoral na Facultade de Ciencias do Deporte e a Educación Física (UDC), formando parte do grupo de investigación "Educación, Saúde e Actividade Física: Estudos de Xénero", da mesma facultade. Pola súa traxectoria académica e profesional, conta con dilatada experiencia no trato con adolescentes e no ámbito da igualdade.



 @deportigualizate

 marina.castro@udc.es

 607 973 477



3. Xustificación da proposta.

A proposta xustifícase tanto desde a perspectiva lexislativa como desde unha perspectiva científico-social.

Perspectiva lexislativa.

O marco presente en materia de igualdade introduce diferentes orientacións no contexto educativo, o programa que aquí se presenta parte das indicacións legais que existen tanto a nivel nacional como internacional.

En primeiro lugar, atopamos a "*Ley para la Igualdad efectiva de hombres y mujeres*", aprobada en marzo de 2007, e que inclúe criterios orientadores das políticas públicas en diversas materias, entre elas a de educación, na que se fai unha mención expresa á coeducación. Así, no capítulo II do Título II establécense como fins do sistema educativo "**a educación no respecto dos dereitos e liberdades fundamentais e na igualdade**" (p. 12616) e no marco do principio de calidade, "**a eliminación dos obstáculos que dificultan a igualdade efectiva entre mulleres e homes e o fomento da igualdade plena entre unhas e outros**" (p. 12616). Ademais, ínstate ás administracións educativas a garantir o dereito á educación en condicións de igualdade, así como a incorporación do principio de igualdade de oportunidades en todo o currículo e en todas as etapas educativas.

En segundo lugar, atopamos y a Ley Orgánica 1/2004 de *Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género* (capítulo I, artigos 4-8). Onde se introduce a obrigación dos centros de "**asegurar que os Consellos Escolares impulsan medidas que fomentan a igualdade real entre homes e mulleres**" (p.34).



En terceiro lugar, é importante resaltar medidas recentes, dado que en abril de 2019, houbo un pacto de Estado contra a violencia de Xénero. Nel sinálase que “a situación de desigualdade e as relacións de poder dos homes sobre as mulleres (...) impide a efectiva realización da igualdade entre mulleres e homes” (p. 40344), constituíndo unha vulneración dos dereitos humanos. Dito pacto establece unha serie de medidas e introduce no apartado 1.1 as medidas orientadas á educación, que son un total de 56, entre as que se inclúe a necesidade de promover nos centros educativos **talleres e actividades** para a prevención da(s) violencia(s), instándose a realizar campañas de prevención e sensibilización, a elaborar materiais informativos, a fomentar o xogo igualitario, por citar algunhas, que permitan frear as conductas machistas.

Finalmente, cumpre destacar que o presente programa tamén pretende garantir o cumprimento dos Obxectivos de Desenvolvemento Sostible (ODS) da nova axenda 2030. Deste xeito, ten unha implicación directa co ODS 4, **educación de calidade** (fomentando unha mellor educación para o estudiantado); o ODS 5, **igualdade de xénero** (desenvolvendo unha intervención específica de prevención do sexismo); e o ODS 17, **alianzas para acadar os obxectivos** (promovendo unha rede entre a Universidade, o Concello e os centros educativos).



Perspectiva científico-social.

A **violencia de xénero é a máxima consecuencia dun sistema baseado no sexismo** e na desigualdade entre mulleres e homes. A escola, pode contribuír á transformación de relacións de poder entre o alumnado realizando os cambios necesarios para asegurar unha socialización igualitaria que respecte a diversidade de identidades existentes, e permita o desenvolvemento persoal tanto das alumnas como dos alumnos.

A cultura de xénero define os roles percibidos, as expectativas, as responsabilidades e as oportunidades tanto para as mozas como para os mozos (World Health Organization, 2010). Esta cultura de xénero, materialízase nos **estereotipos de xénero**, os cales representan os pensamentos sobre os tratados físicos e as características psicosociais para ambos os sexos, influenciando as percepcións sobre a masculinidade e a feminidade (Brannon, 2017). Ademais, os estereotipos caracterízanse pola súa bipolaridade, o seu carácter vinculante (Moreno Murcia, Sicilia Camacho, Martínez Galindo, & Alonso Villodre, 2008) e a súa xerarquización (Connell, 2008; Tischler & McCaughtry, 2014), constituíndo en si mesmos unha **representación de violencia simbólica** (Metcalfe, 2018).

Os estereotipos vanse asimilando a través do proceso de socialización, onde xogan un **papel fundamental a familia e a escola**. A través da asimilación de determinados modelos ou referentes simbólicos sobre que é ser muller e que é ser home, interiorízanse ideas preconcebidas ou representacións que condicionan a vida persoal e social das persoas (Alvariñas-Villaverde & Pazos-González, 2018; Monforte & Úbeda-Colomer, 2019); ademais, vanse naturalizando, feito que provoca que se asuman certos preconceitos como verdades absolutas e, por conseguinte, que sexa de maior dificultade o seu cuestionamento e deconstrución (Campbell, Gray, Kelly, & Maclsaac, 2018; Gerdin, 2017).



Sen ir máis lonxe, a "Encuesta sobre los hábitos deportivos de la población escolar en España" realizado polo Concejo Superior de Deportes (2017), detecta a permanencia de estereotipos de xénero asociados ao deporte, e é que se segue asociando a **competitividade**, o **liderado**, a **resistencia** e a **forza aos homes**, mentres que as **mulleres identifícanse** coa **dozura**, a **empatía**, a **expresión** e a **colaboración**; feito que ademais se reflicte na diferenciación de tipo de práctica físico deportiva en mozos e mozas.

Ademais, o último Barómetro de Xuventude e Xénero (publicado en 2019 polo "Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud" en colaboración co Goberno de España), sinala que aínda **persisten imaxes tradicionais sobre a feminidade e a masculinidade**; que **7 de cada 10 xoves sentíronse discriminados nalgún momento da súa vida polo seu aspecto físico ou xénero**; e que, a pesar de que cada vez hai máis mozas conscientes e comprometidas co cambio cara a unha sociedade máis igualitaria e equitativa, aínda **persiste un gran colectivo masculino con actitudes de reticencia**.

Na mesma liña, o noso grupo de investigación, recentemente investigou as crenzas e estereotipos de xénero na actividade física e no deporte, do alumnado de Educación Secundaria Obrigatoria da provincia da Coruña. Entre as conclusións finais destacan a **falta de rotundidade fronte a determinadas afirmacións sexistas**; a **persistencia de ideas ou actitudes sexistas** preconcebidas; e o **maior rexeitamento de estereotipos de xénero por parte das rapazas** que dos rapaces.

A desigualdade e **a(s) violencia(s) de xénero** non son sempre físicas, directas ou recoñecibles, senón que **tamén son sutís, mediadas e invisibles** (Han, 2016), e estes resultados sobre as ideas e actitudes do alumnado adolescente, así o demostra. Por iso, a cuestión do xénero segue a ocupar un lugar de preocupación cultural educativa (Piedra, García-Pérez, & Latorre, 2013), e é que **é necesario educar a capacidade de**



percibir a desigualdade e as prácticas discriminatorias e de violencia de xénero que operan de forma oculta no contexto educativo e, en concreto, no físico-deportivo (Beltrán-Carillo & Devís-Devís, 2019; Monforte & Úbeda-Colomer, 2019).

O **contexto deportivo** ofrece unha contorna única para examinar a socialización de xénero (Hannon, Soohoo, Reel, & Ratliffe, 2009), posto que é considerado un microcosmos onde se reflexan todos os valores hexemónicos da sociedade.

Porén, tamén é percibido como un **lugar primordial para enfrontarse á ideoloxía de xénero** (Collison, Darnell, Giulianotti, & Howe, 2017), así como para desenvolver estratexias en prol da igualdade.



Con todo, a investigación sinala que o número de programas que interveñen sobre a problemática das relacións de xénero neste contexto é escaso (Sánchez Hernández, Martos García, Soler, & Flintoff, 2018); ademais, existe unha carencia de programas enfocados ás masculinidades do alumnado, feito que contrasta coa importancia que a evidencia científica outórgalle a este aspecto (Jewkes et al., 2015; Kågesten et al., 2016; Kama, 2014; Tischler & McCaughtry, 2014; Watson, 2018).

Por todo isto, xustifícase a **necesidade de desenvolver un programa de prevención de actitudes sexistas do colectivo adolescente a través da contorna físico-deportiva**, ofrecendo unha intervención novedosa, actual, e deseñada de acordo á evidencia científica.



4. A proposta de intervención.

A continuación, pasarase a describir con detalle todos os elementos fundamentais do programa.

Persoas destinatarias.

Segundo as investigacións recentes, a adolescencia móstrase como un período clave e crítico para o traballo en prol da igualdade. Por iso, a intervención está pensada para mozos e mozas de 3º e 4º ESO.

En función do grupo destinatario, modificaranse algunhas actividades empregadas, así como a metodoloxía, coa finalidade de adaptarse ás características e intereses propios de cada grupo de idade.

Obxectivos.

O programa ten como finalidade que o alumnado mellore as súas habilidades á hora de detectar o sexismo, poida elaborar estratexias para enfrontarse a el, e sexa capaz de cuestionarse aspectos relacionados coa masculinidade e a feminidade enfocándonos na temática deportiva. Para iso, plantéxanse os seguintes obxectivos específicos (OE):

OE 1: Identificar as desigualdades asociadas aos estereotipos sociais e á problemática que conlevan para acadar unha igualdade efectiva.

OE 2: Tomar conciencia de como a socialización que recibimos como homes e mulleres ven condicionada polos estereotipos xénero e como estes inflúen na construción da masculinidade e feminidade.



OE 3: Identificar situacións e reflexionar sobre o poder dos axentes de socialización (escola, familia, sistema deportivo e medios de comunicación) na construción social do xénero.

OE 4: Analizar o papel do deporte na creación e mantemento de estereotipos sobre o corpo e situacións sexistas na nosa sociedade.

OE 5: Desenvolver actitudes e habilidades para detectar o sexismo e as violencias de xénero normalizadas para poder afrontalas de forma positiva.

OE 6: Sentirse axente de cambio, propoñendo iniciativas que permitan sensibilizar ao resto da comunidade educativa sobre as desigualdades de xénero e fomentar unha convivencia libre de violencias machistas.

Duración e localización.

Esta proposta deseñouse para ter unha duración de **6 sesións** de 50 minutos (duración das clases en horario lectivo) dentro da aula, **complementadas cun caderno de traballo individual** que o alumnado empregará fóra da aula.

Ademais, está pensada para ser desenrolada dentro da materia de **Valores Éticos**.

Segundo o establecido no Decreto polo que se establece o currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria e do Bacharelato, dita materia debe centrarse, por unha banda, en dotar ao alumnado de instrumentos de racionalidade e obxectividade precisos para que os seus xuízos valorativos teñan rigor, coherencia e fundamento racional. Isto está directamente relacionado co traballo de estereotipos que propón este programa.



Por outra banda, o Decreto sinala que esta materia ten que favorecer a construción dunha sociedade libre, igualitaria e xusta, cunha cidadanía consciente e respectuosa que defende a igualdade; para iso, é preciso darlle ao alumnado as oportunidades precisas para poderse decatarse das inxustizas derivadas do sistema de xénero, e teña ferramentas para enfrontarse a elas.

Con todo, tamén se podería levar a cabo no horario de **Acción Titorial**, ou incluso **de forma integrada** con outras materias como **Educación Física** (debido á súa relación coa temática a tratar).

Metodoloxía.

A nivel de metodoloxía, o programa está baseado nos principios da **pedagogía feminista** (Crabtree et al. 2009; hooks, 1994):

- Recoñecer a existencia do sexismo e o heterosexismo na sociedade.
- Ter por obxectivo a transformación e acción social.
- Incorporar a interseccionalidade.
- Fomentar a análise crítica da contorna.
- Aplicar a ética do coidado e establecer relacións non xerárquicas.
- Estructurar a clase de forma participativa e dinámica.
- Fomentar a aprendizaxe conceptual, pero tamén a persoal.

Desta forma, as actividades fundaméntanse en **estilos de ensinanza-aprendizaxe abertos**, favorecendo sempre o rol do alumnado como protagonistas do proceso. Asemade, cumpre destacar que, coa finalidade de conectar coa diversidade do estudantado, as actividades son de diferente natureza: discursivas, analíticas, reflexivas e motrices; e pensadas para diferentes distribucións: individuais, pequeno grupo e grupo grande (a totalidade da clase).



Cada unha das actividades, ten unha finalidade concreta dentro de catro grandes bloques temáticos:

- A problemática das desigualdades.
- A construción social do xénero.
- A construción social do xénero no deporte.
- O alumnado como axente do cambio.

Toma de datos.

Co obxectivo de afondar no impacto do programa nas persoas participantes así como avaliar a intervención, recorrerase a **reflexións escritas** do alumnado antes e despois da intervención; así como ao **diario da investigadora** e ao **caderno de traballo individual**, que serán empregados durante todo o proceso.

Asemade, ao finalizar a intervención, pedirase ao alumnado que avalíe, dende a súa vivencia, a experiencia. Todos os datos serán **anonimizados** e unicamente pedirase o sexo e idade da persoa en cuestión. De cara a recoller estes datos, seguirase o **protocolo establecido polo centro**. En función dos resultados da experiencia, poderíase solicitar a posibilidade de realizar algunha entrevista individual e en profundidade co alumnado.

Os datos serán sempre custodiados pola directora da tese doutoral* e utilizaranse só con fins estritamente académicos (análise de datos), ou para elaborar algún tipo de **informe para o centro escolar** en caso de así solicitalo.

(*) Dra. Cristina López Villar



Respecto das persoas participantes.

Durante a intervención e a recollida de datos, vaise garantir o respecto das persoas participantes, usando unha linguaxe inclusiva, desenvolvendo un trato digno e axeitado para todas as persoas integrantes do proxecto, respectando as diferentes opinións e ideas, procurando un diálogo real e multidireccional, fomentando as relacións de equidade e igualdade, e ofrecendo unha contorna e clima positivo e de confianza.

Todas as accións desenvolveranse no eido do instituto, polo que, en caso de ocorrer algún acontecemento adverso durante a realización das sesións, cumprírase co protocolo de acción estipulado no centro. Se se producise algún tipo de malestar coa responsable da investigación, o alumnado pode dirixirse ao seu profesor/a, que estará presente en todas as sesións, así como a calquera persoa do grupo directivo do centro.

Recursos materiais.

Para a correcta consecución da intervención, so é preciso ter a disposición un espazo cómodo (aula, cafetería, etc.). En caso de ser posible, tamén sería interesante poder dispoñer dun ordenador e un proxector. O resto de materiais necesarios (cartolinas, cores, etc.) serán facilitados pola persoa encargada da intervención.



5. Contacto.

En caso de ter calquera consulta ou precisar aclaracións, así como para pedir os resultados finais do estudo, pode localizar á investigadora responsable, a Dra. Cristina López Villar:

- No seu despacho, situado na Facultade de Ciencias do Deporte a Educación Física, (Avd. Che Guevara 121. Bastiagueiro, Oleiros).
- No teléfono 981 167000 ext. 4002.
- No correo electrónico: cristina.lopezv@udc.es



6. Fontes documentais.

Alvariñas-Villaverde, M., & Pazos-González, M. (2018). Estereotipos de género en Educación Física, una revisión centrada en el alumnado. REDIE: Revista Electrónica de Investigación Educativa, 20(4), 154–163.

Beltrán-Carillo, V. J., & Devís-Devís, J. (2019). El pensamiento del alumnado inactivo sobre sus experiencias negativas en educación física: los discursos del rendimiento, salutismo y masculinidad hegemónica. RICYDE: Revista Internacional de Ciencias Del Deporte, XV(55), 20–34. <https://doi.org/10.5232/ricyde>

Brannon, L. (2017). Gender: Psychological Perspectives (7th Editio). <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>

Campbell, D., Gray, S., Kelly, J., & Maclsaac, S. (2018). Inclusive and exclusive masculinities in physical education: a Scottish case study. Sport, Education and Society, 23(3), 216–228. <https://doi.org/10.1080/13573322.2016.1167680>

Collison, H., Darnell, S., Giulianotti, R., & Howe, P. D. (2017). The Inclusion Conundrum: A Critical Account of Youth and Gender Issues Within and Beyond Sport for Development and Peace Interventions. Social Inclusion, 5(2), 223. <https://doi.org/10.17645/si.v5i2.888>

Connell, R. (2008). Masculinity construction and sports in boys' education: A framework for thinking about the issue. Sport, Education and Society, 13(2), 131–145. <https://doi.org/10.1080/13573320801957053>

Crabtree, R., Sapp, D., & Licona, A. (2009). Introduction: The passion and the praxis of feminist pedagogy. In R. Crabtree, D. Sapp, & A. Licona (Eds.), *Feminist Pedagogy: Looking Back to Move Forward* (pp. 1–26). The Johns Hopkins University Press.

Gerdin, G. (2017). 'It's not like you are less of a man just because you don't play rugby'—boys' problematisation of gender during secondary school physical education lessons in New Zealand.' Sport, Education and Society, 22(8), 890–904. <https://doi.org/10.1080/13573322.2015.1112781>

Hannon, J., Soohoo, S., Reel, J., & Ratliffe, T. (2009). Gender Stereotyping and the Influence of Race in Sport Among Adolescents. Research Quarterly for Exercise and Sport, 80(3), 676–684. <https://doi.org/10.1080/02701367.2009.10599608>



Hooks, B. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.

Jewkes, R., Morrell, R., Hearn, J., Lundqvist, E., Blackbeard, D., Lindegger, G., ... Gottzén, L. (2015). Hegemonic masculinity: combining theory and practice in gender interventions. *Culture, Health & Sexuality*, 17(2), 112–127. <https://doi.org/10.1080/13691058.2015.1085094>

Kågesten, A., Gibbs, S., Blum, R. W., Moreau, C., Chandra-Mouli, V., Herbert, A., & Amin, A. (2016). Understanding Factors that Shape Gender Attitudes in Early Adolescence Globally: A Mixed-Methods Systematic Review. *PLoS ONE*, 11(6). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0157805>

Kama, A. (2014). Effeminophobia and PEphobia-Boys' Masculinities in Physical Education: A Review of Boys' Bodies: Speaking the Unspoken. *Journal of LGBT Youth*, 11(1), 90–94. <https://doi.org/10.1080/19361653.2014.841527>

Metcalfe, S. (2018). Adolescent constructions of gendered identities: the role of sport and (physical) education. *Sport, Education and Society*, 23(7), 681–693. <https://doi.org/10.1080/13573322.2018.1493574>

Millán Pérez, J., & Pérez Coello, A. (2012). Estudio de revisión sobre estereotipos de género, adolescencia y la práctico físico-deportiva: un análisis bibliográfico y bibliométrico. I e II Ciclo de Conferencias: Xénero, Actividade Física e Deporte., 125–148. Retrieved from <https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/9079>

Monforte, J., & Úbeda-Colomer, J. (2019). ' Como una chica ': un estudio provocativo sobre estereotipos de género en educación física. *Retos*, (36), 74–79.

Moreno Murcia, J. A., Sicilia Camacho, Á., Martínez Galindo, C., & Alonso Villodre, N. (2008). Coeducación y climas de aprendizaje en educación física. Aportaciones desde la teoría de Metas de Logro. *RICYDE: Revista Internacional de Ciencias Del Deporte*, 4, 42–64. <https://doi.org/10.5232/ricyde2008.01104>

Piedra, J., García-Pérez, R., & Latorre, Á. (2013). Género y educación física. Análisis de buenas prácticas. *Profesorado*, 17(1). Retrieved from <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev171ART13.pdf>



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. <https://doi.org/10.1080/13573322.2018.1487836>

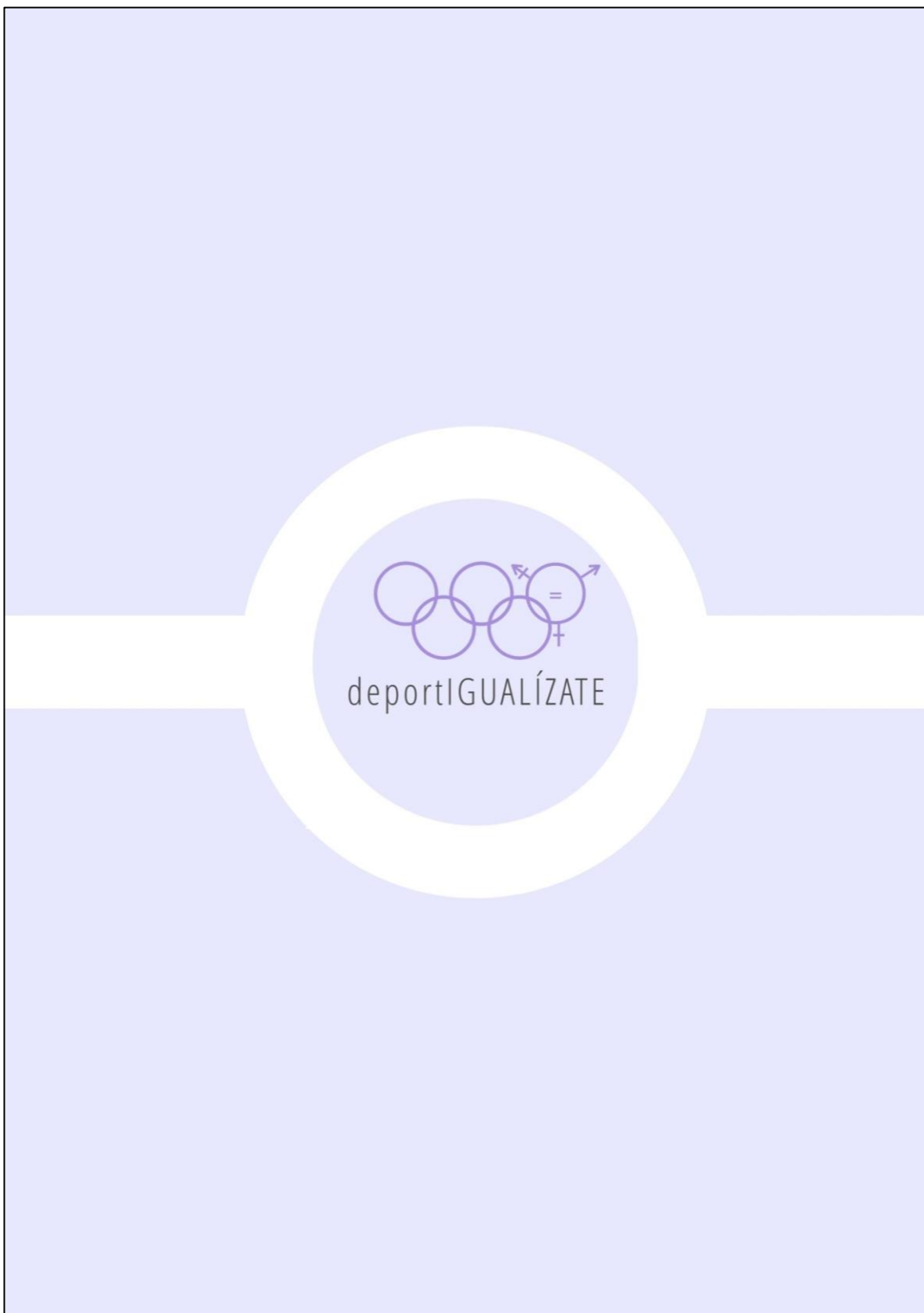
Tischler, A., & McCaughtry, N. (2014). Shifting and Narrowing Masculinity Hierarchies in Physical Education: Status Matters. *Journal of Teaching in Physical Education*, 33(3), 342–362. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2012-0115>

Vera, J. G., Arrebola, I. A., & García, N. A. (2018). Género y relación con la práctica de la actividad física y el deporte. *Apunts. Educacion Fisica y Deportes*, (132), 123–141. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2018/2\).132.09](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2018/2).132.09)

Watson, B. (2018). Young people doing dance doing gender: relational analysis and thinking intersectionally. *Sport, Education and Society*, 23(7), 652–663. <https://doi.org/10.1080/13573322.2018.1493988>

World Health Organization. (2010). Global Recommendation on Physical Activity for Health. Retrieved from <https://www.who.int/dietphysicalactivity/global-PA-recs-2010.pdf>





Anexo 6. Reflexión escrita individual



Tu instituto ha sido invitado a participar en un estudio para explorar la intervención *Deportigualzate*. El estudio, enmarcado dentro de la tesis doctoral titulada "Pedagogía feminista y educación física: diseño y análisis de la intervención *Deportigualzate*", está siendo llevado a cabo por la doctoranda Marina Castro García, bajo la supervisión de su directora de tesis, la Dra. Cristina López Villar.

Por este motivo, solicitamos que contestes las preguntas que verás a continuación, con la mayor sinceridad y realismo posible. Como verás, no vamos a pedir ningún dato personal que te identifique. Además, analizaremos todas las respuestas de manera anónima y global, por lo que será imposible que se te pueda identificar a ti, o relacionar los resultados con tu opinión personal.

Una vez finalizada la investigación, las respuestas serán custodiadas por la Dra. Cristina López Villar y pondremos a tu disposición los resultados de esta investigación, si así lo solicitaras. Asimismo, te informamos de que los resultados podrán ser utilizados con fines de docencia, investigación, publicación científica y/o divulgación.

La participación en la toma de datos es voluntaria y no remunerada. Si decides que tus datos no sean usados como parte del estudio, por favor, indícalo marcando una X en la siguiente casilla:

¡Gracias por tu colaboración! 😊

En caso de tener cualquier consulta o precisar aclaraciones, así como para pedir los resultados finales del estudio, puedes localizar a la investigadora principal, Cristina López Villar:

- En su despacho situado en la Facultad de Ciencias del Deporte y la Educación Física, (Avd. Che Guevara 121. Bastiagueiro, Oleiros).
- En el teléfono 981 167000 ext. 4002.
- En el correo electrónico cristina.lopezv@udc.es



¿Cómo definirías tu sexo/género?: _____

¿Crees que en el país que vives hay igualdad de género? ¿Y en tu instituto, hay igualdad de género? ¿Qué opinas del caso del deporte? Explica tu respuesta y pon, como mínimo, tres ejemplos de situaciones concretas que la justifiquen 😊

Anexo 7. Cuaderno de trabajo individual





¡HOLA! Si tienes esto entre tus manos, es por que has sido seleccionado o seleccionada para participar en un programa de igualdad de la Universidade da Coruña ☺

Entre todos y todas, iremos descubriendo qué es esto de la igualdad, cómo nos afectan las desigualdades, el poder que tiene la sociedad sobre nuestra manera de pensar y actuar, qué podemos hacer para enfrentarnos a contextos donde no se producen situaciones equitativas, etc. Para ello, realizaremos actividades en el aula y las complementaremos con este cuaderno. En él, encontrarás actividades de cinco tipos:



Pensar y reflexionar.



Cubrir o escribir



Investigar, indagar o preguntar



Responder (sin hacer trampas buscando información)



Para hacer en grupo

El cuaderno es personal, y debes escribir **SIEMPRE** lo que pienses, la nota no dependerá del contenido en sí, sino de la **capacidad y nivel de reflexión** que demuestres. Si en algún momento el espacio no te llega, coge un folio a parte y continúa ¡tú no te cortes!

Si a lo largo del proceso te surge alguna pregunta o necesitas aclarar algo, no dudes en preguntar en clase o contactar conmigo:



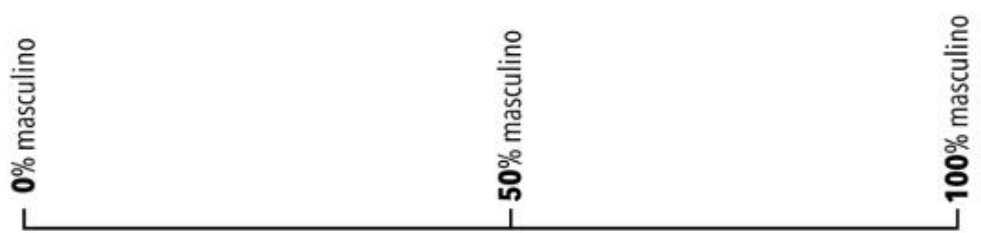
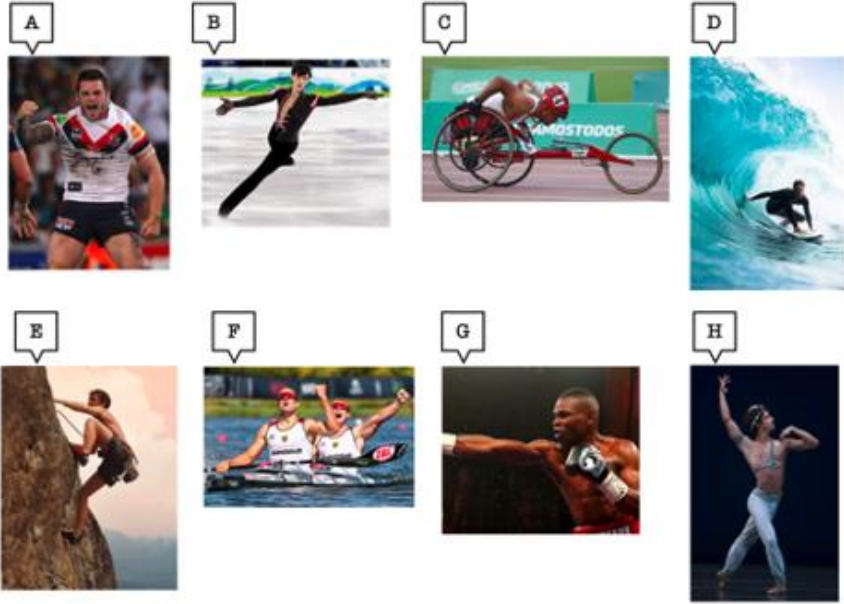
marina.castro@udc.es

¿EMPEZAMOS?





¡VAMOS A EMPEZAR! ... Coloca las **letras** de las siguientes imágenes en **la escala** que tienes abajo, en función de cuán masculino lo consideres:

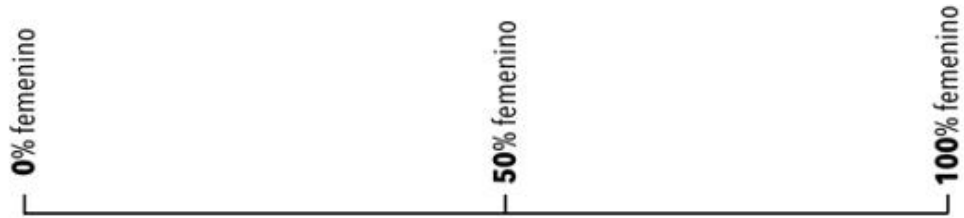
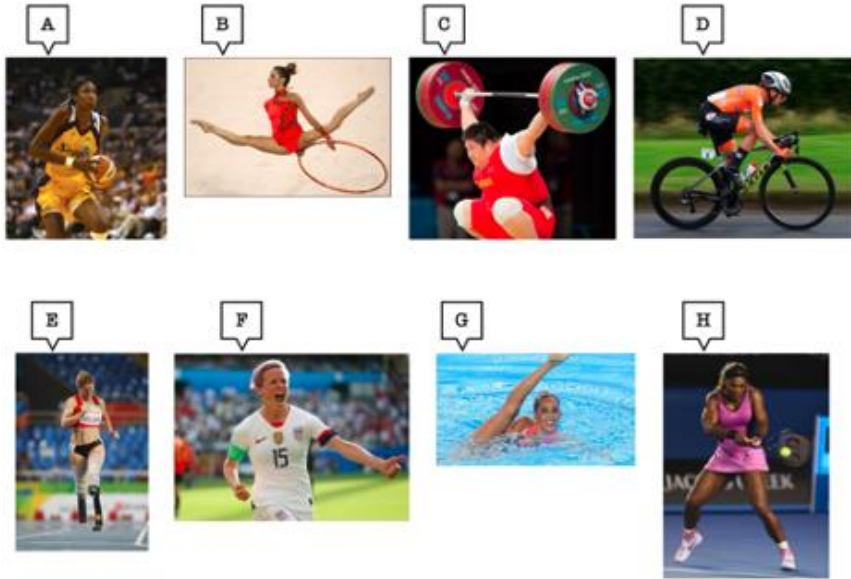




Explica las **razones** por las que has decidido ordenar así cada una de las imágenes:



Vamos con cuerpos de mujeres. De nuevo, coloca las **letras** de las siguientes imágenes en **la escala** que tienes abajo, en función de cuán femenino lo consideres:





Explica las **razones** por las que has decidido ordenar así cada una de las imágenes:



A continuación, hay una lista de cualidades:

1. Marca las 6 con las que más identificada o identificado te sientas (si se te ocurre alguna más que no está, añádelas 😊):



- Amabilidad.
- Fortaleza (psíquica).
- Fortaleza (física).
- Valentía.
- Rebeldía.
- Obediencia.
- Independencia.
- Alegría.
- Dulzura.
- Sensibilidad.
- Debilidad (psíquica).
- Debilidad (física).
- Dependencia.
- Responsabilidad.
- Paciencia.
- Fragilidad.
- Poca habilidad motriz.
- Pasividad.
- Mucha habilidad motriz.
- Timidez.
- Racionalidad.
- Autoridad.
- Competitividad.
- Extroversión.
- Subjetividad.
-
-
-
-

2. Pregúntale a alguien de tu entorno con cuáles se siente más identificado o identificada, y marca 6.



- Amabilidad.
- Fortaleza (psíquica).
- Fortaleza (física).
- Valentía.
- Rebeldía.
- Obediencia.
- Independencia.
- Alegría.
- Dulzura.
- Sensibilidad.
- Debilidad (psíquica).
- Debilidad (física).
- Dependencia.
- Responsabilidad.
- Paciencia.
- Fragilidad.
- Poca habilidad motriz.
- Pasividad.
- Mucha habilidad motriz.
- Timidez.
- Racionalidad.
- Autoridad.
- Competitividad.
- Extroversión.
- Subjetividad.
-
-
-
-



Junto con la persona a la que has "entrevistado", **relacionad** cada cualidad con lo que creéis que está **socialmente considerado como masculino o femenino:**

- Amabilidad.
- Fortaleza (psíquica).
- Fortaleza (física).
- Valentía.
- Rebeldía.
- Obediencia.
- Independencia.
- Alegría.
- Dulzura. MASCULINO
- Sensibilidad.
- Debilidad (psíquica).
- Debilidad (física). FEMENINO
- Dependencia.
- Responsabilidad.
- Paciencia.
- Fragilidad.
- Poca habilidad motriz.
- Pasividad.
- Mucha habilidad motriz.
- Timidez.
- Racionalidad.
- Autoridad.
- Competitividad.
- Extroversión.
- Subjetividad.



¿Se corresponde lo que está socialmente considerado como masculino o femenino, con lo que tú has seleccionado? ¿Y con lo que ha seleccionado la persona a la que le has preguntado?

¿Por qué crees que ocurre esto? ¿Qué consecuencias tiene para cada uno de nosotros y nosotras, lo que está socialmente aceptado y lo que no? ¿Estás de acuerdo con lo que dice la sociedad? Dale alas a tu parte más reflexiva ...



¿Sabes la diferencia entre **género** y **sexo**? Si es que sí, responde. Si es que no, aventúrate a responder.

¿Y entre **identidad de género** y **orientación sexual**? Si es que sí, responde. Si es que no, aventúrate a responder.



Investiga lo que es cada una y saca tu lado más creativo diseñando un **panfleto informativo**:



¿Qué quieren que creamos los medios de comunicación? ¿Qué quieren vendernos? ¿Qué quieren hacernos ver? ¡VAMOS A COMPROBARLO! Para ello, coge un **PERIÓDICO DEPORTIVO** y, primero, rellena la siguiente ficha con los datos que aparecen:

NOMBRE DEL PERIÓDICO:	
Deportes sobre los que se habla y número de veces:	
Nº de imágenes de <u>hombres</u> :	Nº de imágenes de <u>mujeres</u> :
Nº de noticias de <u>hombres</u> :	Nº de noticias de <u>mujeres</u> :
Nº de titulares sobre los <u>hombres</u> que hacen referencia a ...	Nº de titulares sobre las <u>mujeres</u> que hacen referencia a ...
<input type="checkbox"/> Logros deportivos <input type="checkbox"/> Temas no relacionados con el deporte <input type="checkbox"/> Otros Indica cual:	<input type="checkbox"/> Logros deportivos <input type="checkbox"/> Temas no relacionados con el deporte <input type="checkbox"/> Otros Indica cual:
¿Algo más que te haya llamado la atención?	



¿A qué conclusiones llegas tras el análisis?



En grupos de 3 ó 4 personas, poned en común las **conclusiones** a las que habéis llegado tras el análisis del periódico y escribidlas (cada persona en su cuaderno) a continuación:

Después, **diseñad** un mural / póster / viñeta / cómic / camiseta / un insta-storie ... **¡lo que queráis!** Donde se visibilice una de vuestras conclusiones ... o todas 😊



*(Esta actividad, tenéis que entregarla en un **folio/cartulina/... a parte**, no tenéis que hacer nada de nada en el cuadernillo)*



Ya estamos llegando al final y, por eso, **vamos a hacer algo en el instituto** para que participe el resto de alumnado y profesorado y les ayudemos a reflexionar sobre todos los conceptos que hemos ido trabajando. ¿Qué actividad crees que podríamos llevar a cabo? *Puedes exponer una de las que hemos hecho, u otra que se te ocurra.*

ARGUMENTOS de porqué crees que esa es la mejor opción:

-
-
-
-



Ahora que hemos terminado ... te vuelvo a repetir las preguntas con las que empezamos ... **¿Crees que en el país que vives hay igualdad de género? ¿Y en tu instituto, hay igualdad de género? ¿Qué opinas del caso del deporte?** Explica tu respuesta y, si el programa que te ha servido para algo, este es el momento de expresar tu opinión. ¡Gracias! 😊

Anexo 8. Definición de temas

REFLEXIONES INDIVIDUALES PRE-INTERVENCIÓN.

La desigualdad de género desde el discurso social, fuera de su entorno.

El alumnado identifica el sexismo de una forma superficial, aludiendo a narrativas que circulan en el discurso social, y relacionándolo como algo ajeno a su realidad, a su entorno o a su vida. Dentro de estas narrativas, se identifican tres posturas diferenciadas: estudiantes que describen el sexismo desde discursos situados en lo políticamente correcto, estudiantes que normalizan las violencias, y estudiantes con discursos abiertamente machistas.

REFLEXIONES INDIVIDUALES POST-INTERVENCIÓN.

La desigualdad de género partiendo de su entorno.

El alumnado reflexiona sobre el sexismo desde su entorno y su realidad, situando el problema desde la esfera próxima. Al situar el discurso, detectan las desigualdades específicas en España, pero también en el caso concreto del deporte. Además, aluden a desigualdades en su instituto, mostrando así una “desnormalización” de las violencias.

EVALUACIONES ANÓNIMAS DE LA PROPUESTA.

Elementos positivos.

Al evaluar la propuesta, se hace alusión a muchos elementos positivos, tanto en relación a aspectos metodológico-didácticos, como a aspectos relacionados con los aprendizajes adquiridos.

Elementos negativos o a mejorar.

Las personas participantes identifican algunos elementos negativos de la intervención, proponiendo mejoras.

Anexos relativos al Estudio de Caso 2: mejorando y evaluando “Deportigualízate”

Anexo 9. Cuestionario abierto sobre la formación de género recibida en la Facultad, grupo control

Cuestionario sobre formación de género

A continuación, se presentan una serie de cuestiones para reflexionar, a las que te invitamos a responder de forma **voluntaria y no remunerada**. Se trata de una **tarea anónima**, por ello, te pedimos que respondas con la máxima sinceridad posible y que justifiques tus respuestas, puedes extenderte tanto como precises.

Estas cuestiones tienen por objetivo recabar información sobre el grupo con el que se va a llevar a cabo la intervención *Deportigualízate*, y está enmarcado dentro de la **tesis doctoral titulada “Pedagogía feminista y educación física: diseño y análisis de la intervención *Deportigualízate*”**, la cual está siendo llevada a cabo por la doctoranda Marina Castro García, bajo la supervisión de su directora de tesis, la Dra. Cristina López Villar.

Si deseas participar, lee el formulario de consentimiento y selecciona la opción “Sí, acepto participar”. Se creará una identificación personal para cada participante, asegurando el anonimato y todos los datos recogidos serán confidenciales de acuerdo con la LO 3/2018, del 5 de diciembre, de protección de datos personales y garantías de los derechos digitales y el Reglamento (UE) 2016/679 del Parlamento Europeo y del Consejo, del 27/04/2016, relativo a la protección de las personas físicas en lo que respecta al tratamiento de los datos personales y a la libre circulación de estos datos por el que se deroga la Directiva 96/46CE (Reglamento general de protección de datos).

Puedes ejercer el **derecho de acceso, rectificación y cancelación en cualquier momento y sin justificación**, tal y como se establece en la Ley. Para ello, podrás dirigirte a la **Dra. Cristina López Villar**, como responsable del fichero de datos y propietaria de la base de datos.

- De manera escrita (por correo electrónico cristina.lopezv@udc.es; o postal Avd. Che Guevara 121. Bastiagueiro, Oleiros).
- De manera oral (por teléfono 981 167000 ext. 4002).

Al responder a las cuestiones, **nos autorizas a utilizar los datos con fines de docencia, investigación, publicación científica y/o divulgación.**

* Obligatorio

1. He leído la introducción y acepto participar en esta investigación, conociendo que podré dejar de responder cuando lo considere pertinente. Al ser voluntaria, no existirá ninguna recompensa o beneficio. *

Sí, acepto participar.

No, no acepto participar.

2. ¿Cómo definirías tu sexo/género? *

Escriba su respuesta

Siguiente

Cuestionario sobre formación de género

Cuestionario

Recuerda que se trata de una tarea anónima, por ello, te pedimos que respondas con la máxima sinceridad posible y que justifiques tus respuestas, puedes extenderte tanto como precises.

3. ¿En qué asignaturas del grado en CAFD se han incluido contenidos relacionados con el género?
¿Cuáles han sido dichos contenidos?

Escriba su respuesta

4. ¿Crees que esos contenidos son (o van a ser) útiles para tu futura labor profesional? ¿Por qué?

Escriba su respuesta

Atrás Siguiente

Cuestionario sobre formación de género

¡Gracias por tu colaboración! :)

Atrás Enviar

Anexo 10. Cuestionario abierto sobre la formación de género recibida en la Facultad, grupo experimental

Cuestionario sobre formación de género

A continuación, se presentan una serie de cuestiones para reflexionar, a las que te invitamos a responder de forma **voluntaria** y **no remunerada**. Se trata de una **tarea anónima**, por ello, te pedimos que respondas con la máxima sinceridad posible y que justifiques tus respuestas, puedes extenderte tanto como precises.

Estas cuestiones tienen por objetivo recabar información sobre el grupo con el que se va a llevar a cabo la intervención *Deportigualizate*, y está enmarcado dentro de la **tesis doctoral titulada "Pedagogía feminista y educación física: diseño y análisis de la intervención *Deportigualizate*"**, la cual está siendo llevada a cabo por la doctoranda Marina Castro García, bajo la supervisión de su directora de tesis, la Dra. Cristina López Villar.

Si deseas participar, lee el formulario de consentimiento y selecciona la opción "Sí, acepto participar". Se creará una identificación personal para cada participante, asegurando el anonimato y todos los datos recogidos serán confidenciales de acuerdo con la LO 3/2018, del 5 de diciembre, de protección de datos personales y garantías de los derechos digitales y el Reglamento (UE) 2016/679 del Parlamento Europeo y del Consejo, del 27/04/2016, relativo a la protección de las personas físicas en lo que respecta al tratamiento de los datos personales y a la libre circulación de estos datos por el que se deroga la Directiva 96/46CE (Reglamento general de protección de datos).

Puedes ejercer el **derecho de acceso, rectificación y cancelación en cualquier momento y sin justificación**, tal y como se establece en la Ley. Para ello, podrás dirigirte a la **Dra. Cristina López Villar**, como responsable del fichero de datos y propietaria de la base de datos.

- De manera escrita (por correo electrónico cristina.lopezv@udc.es; o postal Avd. Che Guevara 121. Bastiagueiro, Oleiros).

- De manera oral (por teléfono 981 167000 ext. 4002).

Al responder a las cuestiones, **nos autorizas a utilizar los datos con fines de docencia, investigación, publicación científica y/o divulgación.**

* Obligatorio

1. He leído la introducción y acepto participar en esta investigación, conociendo que podré dejar de responder cuando lo considere pertinente. Al ser voluntaria, no existirá ninguna recompensa o beneficio. *

Sí, acepto participar.

No, no acepto participar.

2. ¿Cómo definirías tu sexo/género? *

Escriba su respuesta

Siguiente

Cuestionario sobre formación de género

Cuestionario

Recuerda que se trata de una tarea anónima, por ello, te pedimos que respondas con la máxima sinceridad posible y que justifiques tus respuestas, puedes extenderte tanto como precises.

3. ¿Cuál ha sido la principal motivación por la que te has matriculado en esta asignatura?

Escribe su respuesta

4. ¿En qué asignaturas del grado en CAFD se han incluido contenidos relacionados con el género? ¿Cuáles han sido dichos contenidos?

Escribe su respuesta

5. ¿Crees que esos contenidos son (o van a ser) útiles para tu futura labor profesional? ¿Por qué?

Escribe su respuesta

6. Dentro de esta asignatura, habrá una intervención concreta sobre coeducación. ¿Crees que es necesaria? ¿Por qué?

Escribe su respuesta

7. ¿Has recibido anteriormente formación al respecto de la coeducación? ¿Puedes indicar algún ejemplo?

Escribe su respuesta

Atrás Siguiente

Cuestionario sobre formación de género

...

¡Gracias por tu colaboración! :)

Atrás Enviar

Anexo 11. Escala SDG/t (Fernández García y Piedra de la Cuadra, 2010)



ESCALA SDG/t (versión adaptada, Fernández García y Piedra de la Cuadra, 2010)

A continuación, se presentan una serie de cuestiones para analizar las actitudes y creencias hacia la coeducación de las y los futuros profesionales de la Educación Físico Deportiva, a las que te invitamos a responder de forma **voluntaria y no remunerada**. Se trata de una **tarea anónima**, por ello, te pedimos que respondas con la máxima sinceridad posible.

Estas cuestiones tienen por objetivo recabar información para una investigación enmarcada dentro de la **tesis doctoral titulada "Pedagogía feminista y educación física: diseño y análisis de la intervención *Deportigualizate*"**, la cual está siendo llevada a cabo por la doctoranda Marina Castro García, bajo la supervisión de su directora de tesis, la Dra. Cristina López Villar.

Si deseas participar, lee el formulario de consentimiento y selecciona la opción "Sí, acepto participar". Se creará una identificación personal para cada participante, asegurando el anonimato y todos los datos recogidos serán confidenciales de acuerdo con la LO 3/2018, del 5 de diciembre, de protección de datos personales y garantías de los derechos digitales y el Reglamento (UE) 2016/679 del Parlamento Europeo y del Consejo, del 27/04/2016, relativo a la protección de las personas físicas en lo que respecta al tratamiento de los datos personales y a la libre circulación de estos datos por el que se deroga la Directiva 96/46CE (Reglamento general de protección de datos).

Puedes ejercer el **derecho de acceso, rectificación y cancelación en cualquier momento y sin justificación**, tal y como se establece en la Ley. Para ello, podrás dirigirte a la **Dra. Cristina López Villar**, como responsable del fichero de datos y propietaria de la base de datos.

- De manera escrita (por correo electrónico cristina.lopezv@udc.es; o postal Avd. Che Guevara 121. Bastiagueiro, Oleiros).
- De manera oral (por teléfono 981 167000 ext. 4002).

Al responder a las cuestiones, **nos autorizas a utilizar los datos con fines de docencia, investigación, publicación científica y/o divulgación.**

*** Obligatorio**

1

He leído la introducción y acepto participar en esta investigación, conociendo que podré dejar de responder cuando lo considere pertinente. Al ser voluntaria, no existirá ninguna recompensa o beneficio. *

Sí, acepto participar.

No, no acepto participar.

2

¿Cómo definirías tu sexo/género? *

Escriba su respuesta

Siguiente

Página 1 de 3

ESCALA SDG/t (versión adaptada, Fernández García y Piedra de la Cuadra, 2010)

Cuando termine el taller, te invitaremos a completar una segunda encuesta. Con el objetivo de poder relacionar de forma anónima ambos cuestionarios, necesitamos crear un código de identificación personalizado (que en ningún momento nos permitirá identificarte a ti personalmente)

3
Primera letra de tu primer apellido (A-Z)

4
Día de nacimiento (01-31)

5
Año de nacimiento (por ejemplo: 1994)



Escala

A continuación presentamos 30 afirmaciones neutras ante las cuales podrás estar de acuerdo o en desacuerdo. Rogamos que marques aquella casilla que más se aproxime a tu opinión personal.

Siendo:

1 = Completamente en desacuerdo

2 = En desacuerdo

3 = Indiferente

4 = De acuerdo

5 = Completamente de acuerdo

3

¡Empezamos!

	1	2	3	4	5
La actual legislación sobre coeducación beneficia y promueve a la mujer por encima del hombre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La actual legislación sobre coeducación perjudica a los chicos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Si el material didáctico es bueno, no importa que tenga elementos sexistas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Leyes de igualdad eran necesarias desde hace ya mucho tiempo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La actual legislación sobre género en la escuela puede beneficiar no solo a las mujeres	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Las leyes referente al género en la escuela tratan un problema inexistente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es indiferente que un profesor o profesora sea homosexual	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cuando se cambió a la escuela mixta empezaron los problemas de disciplina	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>


La escuela mixta genera más problemas de los que resuelve	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Parece lógico que el cuidado del material de laboratorio de ciencias sea una responsabilidad que asuman fundamentalmente los profesores hombres	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Un criterio que debe usarse a la hora de seleccionar un material didáctico es que el lenguaje no sea sexista	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
En clase utilizo siempre el masculino para referirme a los chicos y a las chicas porque es correcto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cuando un cartel o documento público del centro utiliza un lenguaje sexista me preocupo de hacerlo saber al equipo docente y/o directivo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Solo me fijo si un texto tiene lenguaje sexista cuando me hacen fijarme en ello	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cuando tengo que poner un ejemplo para explicar un concepto, evito utilizar la imagen tradicional de hombres y mujeres	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El género no es algo que deba trabajar en mi programación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
En los documentos de trabajo (programaciones, memorias,...) procuro utilizar un lenguaje no sexista	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Suele tardarse más tiempo en explicar un concepto a las chicas que a los chicos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Las relaciones con las profesoras lesbianas no son buenas porque éstas son más agresivas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Me avergüenza especialmente las bromas y chistes machista que ridiculizan a las mujeres y/o homosexuales

4

Seguimos ;-)


	1	2	3	4	5
Creo que los chicos resuelven los problemas y actividades prácticas antes que las chicas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me gusta más trabajar con las niñas porque son más estudiosas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me gusta más trabajar con los niños porque son más dinámicos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es una exageración crear la figura de coordinador/a de coeducación en los centros educativos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los hombres están más capacitados para puestos directivos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los chicos están más preparados para algunas materias que las chicas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Rellenar encuestas sobre sexismo en las aulas no sirve para nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La dirección y el mando son más innatos en los chicos que en las chicas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El trabajo con chicas es más complicado porque se distraen con facilidad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
No sé por qué debería crearse la figura de persona responsable de coeducación en los centros educativos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

ESCALA SDG/t...

Sección

5

¡Gracias por tu colaboración!



Escriba su respuesta

Atrás

Enviar

Página 3 de 3

Anexo 12. Reflexión escrita individual



En el marco de la asignatura "Mujer y Deporte", vas a recibir la formación *Deportigualizate*. Con la finalidad de estudiarla y evaluarla, se está llevando a cabo una investigación enmarcada dentro de la tesis doctoral titulada "Pedagogía feminista y educación física: diseño y análisis de la intervención *Deportigualizate*", está siendo llevado a cabo por la doctoranda Marina Castro García, bajo la supervisión de su directora de tesis, la Dra. Cristina López Villar.

Por este motivo, solicitamos que contestes las preguntas que verás a continuación, con la mayor sinceridad y realismo posible. Como verás, no vamos a pedir ningún dato personal que te identifique. Además, analizaremos todas las respuestas de manera anónima y confidencial, de tal manera que no puedas ser identificable, o identificada/identificado.

Una vez finalizada la investigación, las respuestas serán custodiadas por la Dra. Cristina López Villar y pondremos a tu disposición los resultados de esta investigación, si así lo solicitaras. Asimismo, te informamos de que los resultados podrán ser utilizados con fines de docencia, investigación, publicación científica y/o divulgación.

La participación en la toma de datos es voluntaria y no remunerada. Si decides que tus datos no sean usados como parte del estudio, por favor, indícalo marcando una X en la siguiente casilla:

¡Gracias por tu colaboración! 😊

En caso de tener cualquier consulta o precisar aclaraciones, así como para pedir los resultados finales del estudio, puedes localizar a la investigadora principal, Cristina López Villar:


- En su despacho situado en la Facultad de Ciencias del Deporte y la Educación Física, (Avd. Che Guevara 121. Bastiagueiro, Oleiros).
- En el teléfono 981 167000 ext. 4002.
- En el correo electrónico cristina.lopezv@udc.es



¿Cómo definirías tu sexo/género?: _____

¿Consideras que existen desigualdades de género en el deporte? ¿Y en la educación? ¿Qué sucede en el caso concreto de la educación física? Pon ejemplos para justificar tu respuesta.

Anexo 13. Buzón anónimo de sugerencias



Buzón - Deportigualízate

A continuación, se presentan una serie de cuestiones para mejorar la intervención, puedes responder de forma **voluntaria** y **no remunerada**. Se trata de una **tarea anónima**, por ello, te pedimos que respondas con la máxima sinceridad posible.

Si deseas participar, lee el formulario de consentimiento y selecciona la opción "Sí, acepto participar". Se creará una identificación personal para cada participante, asegurando el anonimato y todos los datos recogidos serán confidenciales de acuerdo con la LO 3/2018, del 5 de diciembre, de protección de datos personales y garantías de los derechos digitales y el Reglamento (UE) 2016/679 del Parlamento Europeo y del Consejo, del 27/04/2016, relativo a la protección de las personas físicas en lo que respecta al tratamiento de los datos personales y a la libre circulación de estos datos por el que se deroga la Directiva 96/46CE (Reglamento general de protección de datos).

Puedes ejercer el **derecho de acceso, rectificación y cancelación en cualquier momento y sin justificación**, tal y como se establece en la Ley. Para ello, podrás dirigirte a la **Dra. Cristina López Villar**, como responsable del fichero de datos y propietaria de la base de datos.

- De manera escrita (por correo electrónico cristina.lopezv@udc.es; o postal Avd. Che Guevara 121. Bastiagueiro, Oleiros).
- De manera oral (por teléfono 981 167000 ext. 4002).


Al responder a las cuestiones, **nos autorizas a utilizar los datos con fines de docencia, investigación, publicación científica y/o divulgación.**

1. He leído la introducción y acepto participar en esta investigación, conociendo que podré dejar de responder cuando lo considere pertinente. Al ser voluntaria, no existirá ninguna recompensa o beneficio.

Sí, acepto participar.

No, no acepto participar.

Siguiente



Buzón - Deportigualízate

...

Preguntas - BUZÓN

2. ¿Qué es lo más te ha gustado de la sesión de hoy? ¿Qué te llevas de positivo?

3. ¿Qué es lo que menos te ha gustado de la sesión de hoy? ¿Cómo lo mejorarías?

4. A raíz de la sesión de hoy ... ¿te ha quedado alguna duda? ¿te gustaría que profundizáramos más algún tema? ¿te ha surgido alguna reflexión que te gustaría comentar? ¡Adelante! 😊

[Atrás](#) [Enviar](#)

Anexo 14. Cuaderno de trabajo individual

1



¡HOLA! Si tienes esto entre tus manos, es por que vas a participar en un programa de coeducación para profesionales de la educación físico-deportiva en formación.

Entre todas y todos, iremos descubriendo qué es esto de la igualdad, cómo nos afectan las desigualdades, el poder que tiene la sociedad sobre nuestra manera de pensar y actuar, qué podemos hacer para enfrentarnos a contextos donde no se producen situaciones equitativas, etc. Mientras experimentamos actividades concretas a llevar a cabo en distintos contextos para prevenir el sexismo en el deporte.

Para ello, realizaremos actividades en el aula y las complementaremos con este cuaderno. En él, encontrarás actividades de cinco tipos:

	Pensar y reflexionar
	Cubrir o escribir
	Investigar, indagar o preguntar
	Responder (sin hacer trampas buscando información)
	Para hacer en grupo

El cuaderno es personal, y debes escribir **SIEMPRE** lo que pienses, la nota no dependerá del contenido en sí, sino de la **capacidad y nivel de reflexión** que demuestres. Si en algún momento el espacio no te llega, coge un folio a parte y continúa ¡tú no te cortes!

Si a lo largo del proceso te surge alguna pregunta o necesitas aclarar algo, no dudes en preguntar en clase o contactar conmigo:



marina.castro@udc.es




BUZÓN SUGERENCIAS



FOLLOW ME ON
Instagram
@deportigualizate



Junto con la persona a la que has "entrevistado", **marca** cada cualidad en función de lo que creéis que está **socialmente considerado como masculino o femenino:**

	MASCULINO	FEMENINO
Amabilidad		
Fortaleza (psíquica).		
Fortaleza (física).		
Valentía.		
Rebeldía.		
Obediencia.		
Independencia.		
Alegría.		
Dulzura.		
Sensibilidad.		
Debilidad (psíquica).		
Debilidad (física).		
Dependencia.		
Responsabilidad.		
Paciencia.		
Fragilidad.		
Poca habilidad motriz.		
Pasividad.		
Mucha habilidad motriz.		
Timidez.		
Racionalidad.		
Autoridad.		
Competitividad.		
Extroversión.		
Subjetividad.		



Ya estamos llegando al final y, por eso, **vamos a hacer algo en la facultad / vuestro club deportivo** para que participen el resto de las personas y les ayudemos a reflexionar sobre todos los conceptos que hemos ido trabajando. ¿Qué actividad crees que podríamos llevar a cabo? *Puedes exponer una de las que hemos hecho, u otra que se te ocurra.*


ARGUMENTOS de porqué crees que esa es la mejor opción:

-
-
-
-



Ahora que hemos terminado ... te repito las preguntas con las que empezamos ... **¿Consideras que existen desigualdades de género en el deporte? ¿Y en la educación? ¿Qué sucede en el caso concreto de la educación física?** Explica tu respuesta y, si el programa que te ha servido para algo, este es el momento de expresar tu opinión. ¡Gracias! 😊

Anexo 15. Evaluación anónima de la propuesta.



Evaluación intervención - Deportigualízate

A continuación, se presentan una serie de cuestiones para poder evaluar y mejorar la propuesta formativa sobre Coeducación que se ha llevado a cabo en la asignatura. Puedes responder de forma **voluntaria y no remunerada**. Se trata de una **tarea anónima**, por ello, te pedimos que respondas con la máxima sinceridad posible.

Si deseas participar, lee el formulario de consentimiento y selecciona la opción "Sí, acepto participar". Se creará una identificación personal para cada participante, asegurando el anonimato y todos los datos recogidos serán confidenciales de acuerdo con la LO 3/2018, del 5 de diciembre, de protección de datos personales y garantías de los derechos digitales y el Reglamento (UE) 2016/679 del Parlamento Europeo y del Consejo, del 27/04/2016, relativo a la protección de las personas físicas en lo que respecta al tratamiento de los datos personales y a la libre circulación de estos datos por el que se deroga la Directiva 96/46CE (Reglamento general de protección de datos).

Puedes ejercer el **derecho de acceso, rectificación y cancelación en cualquier momento y sin justificación**, tal y como se establece en la Ley. Para ello, podrás dirigirte a la **Dra. Cristina López Villar**, como responsable del fichero de datos y propietaria de la base de datos.

- De manera escrita (por correo electrónico cristina.lopezv@udc.es; o postal Avd. Che Guevara 121. Bastiagueiro, Oleiros).
- De manera oral (por teléfono 981 167000 ext. 4002).

Al responder a las cuestiones, **nos autorizas a utilizar los datos con fines de docencia, investigación, publicación científica y/o divulgación.**

*** Obligatorio**

1. He leído la introducción y acepto participar en esta investigación, conociendo que podré dejar de responder cuando lo considere pertinente. Al ser voluntaria, no existirá ninguna recompensa o beneficio.

Sí, acepto participar.

No, no acepto participar.

2. ¿Cómo definirías tu sexo/género? *

Escriba su respuesta

3. ¿A cuántas sesiones has asistido? *


1

2

3

4 (todas)

Siguiente



Evaluación intervención - Deportigualízate

* Obligatorio

Evaluación de Deportigualízate

Recuerda que se trata de una tarea anónima, por ello, te pedimos que respondas con la máxima sinceridad posible y que justifiques tus respuestas, puedes extenderte tanto como precises.

4. ¿Cómo valoras los contenidos tratados en la intervención? (siendo 1 la puntuación más baja y 5 la más alta) *

1 2 3 4 5

5. Justifica tu respuesta y/o añade cualquier comentario que consideres importante con relación a los contenidos. *

Escribe su respuesta

6. ¿Cómo valoras la metodología empleada en el programa? (siendo 1 la puntuación más baja y 5 la más alta) *

1 2 3 4 5

7. Justifica tu respuesta y/o añade cualquier comentario que creas importante sobre el trabajo y desempeño de la persona encargada de la actividad. *

Escribe su respuesta

8. ¿Cuánto se han cumplido tus expectativas sobre esta intervención? (siendo 1 la puntuación más baja y 5 la más alta) *

1 2 3 4 5

9. Justifica tu respuesta y/o añade cualquier comentario que consideres importante al respecto del grado de cumplimiento de tus expectativas. *

Escribe su respuesta

10. ¿Cuál es tu satisfacción general con la propuesta? (siendo 1 la puntuación más baja y 5 la más alta) *

1 2 3 4 5

11. ¿Qué es lo que valoras más positivamente de este programa? *

Escriba su respuesta

12. ¿Qué cambios o mejoras propones para la intervención? *

Escriba su respuesta

13. ¿Qué aprendizaje (o aprendizajes) te llevas de esta experiencia? *

Escriba su respuesta

14. ¿Crees que este tipo de intervenciones son necesarias en la formación de CAFYD? Justifica tu respuesta. *

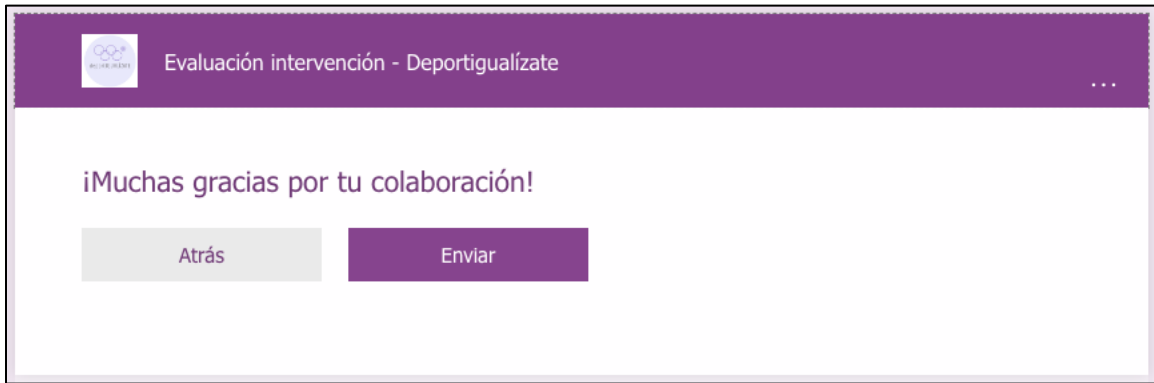
Escriba su respuesta

15. Si necesitas o quieres comentar algún aspecto más, este es el momento ;-)

Escriba su respuesta

Atrás

Siguiente



Anexo 16. Consentimiento informado para participar en el grupo de discusión



Has sido invitada/o a participar en un estudio en el que se utilizan como instrumentos de investigación los grupos de discusión y observación sistemática. El estudio, enmarcado dentro de la tesis doctoral titulada "Pedagogía feminista y educación física: diseño y análisis de la intervención *Deportigualízate*", está siendo llevado a cabo por la doctoranda Marina Castro García, bajo la supervisión de su directora de tesis, la Dra. Cristina López Villar.

Por este motivo, te invitamos a participar, de forma voluntaria y no remunerada, en un grupo de discusión. El objeto de estos grupos es intercambiar experiencias, opiniones y puntos de vista sobre vuestras experiencias y vivencias en el programa "Deportigualízate". En estos grupos, no hay opiniones buenas ni malas y es muy importante que digas lo que sientes.

Los grupos serán grabados (mediante voz e imagen) para posteriormente poder analizar los datos. No obstante, los datos se tratarán de forma confidencial, tu identidad no será revelada en ningún momento, y tu nombre aparecerá de forma seudonimizada. Una vez finalizado el proyecto, las grabaciones serán custodiadas por el grupo de investigación y se conservarán el tiempo imprescindible para cumplir con el análisis de los datos. Posteriormente, serán destruidas y pondremos a tu disposición los resultados de esta investigación, si así lo solicitaras.

El tratamiento, la comunicación y la cesión de los datos de carácter personal de todas las personas participantes, se rige por lo dispuesto en Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre de protección de datos de carácter personal y el Real Decreto 1720/2007, de 21 de diciembre, por el que se aprueba el Reglamento de desarrollo de la citada Ley Orgánica 15/1999; la Ley Orgánica 3/2018, del 5 de diciembre, de protección de datos personales y garantías de los derechos digitales y el Reglamento (UE) 2016/679 del Parlamento Europeo y del Consejo, del 27/04/2016, relativo a la protección de las personas físicas en lo que respecta al tratamiento de los datos personales y a la libre circulación de estos datos por el que se deroga la Directiva 96/46CE (Reglamento general de protección de datos).



Los datos recogidos para el estudio estarán identificados mediante un código según el grupo focal y sólo las investigadoras del estudio podrán relacionar dichos datos contigo; de tal manera que podrás tu identidad no podrá ser identificada ni identificable. Puedes ejercer el derecho de acceso, rectificación y cancelación en cualquier momento y sin justificación, tal y como se establece en la Ley. Para ello, podrás dirigirte a la Dra. Cristina López Villar, como responsable del fichero de datos y propietaria de la base de datos. Al firmar este documento, nos autorizas a utilizar los datos con fines de docencia, investigación, publicación científica y/o divulgación.

Para ejercer cualquier de dichos derechos, deberás hacerlo contactando con Cristina López Villar:

- De manera escrita (por correo electrónico cristina.lopezv@udc.es; o postal Avd. Che Guevara 121. Bastiagueiro, Oleiros).
- De manera oral (por teléfono 981 167000 ext. 4002).

Si estás de acuerdo en participar, firma a continuación.

Quiero participar en la investigación que se me ha propuesto y he podido preguntar y resolver dudas con las personas del equipo investigador.

FIRMADO: _____

DNI: _____

FECHA: _____

Anexo 17. Guion del grupo de discusión

Introducción.

- Dar las gracias por venir.
- Recordar objetivo del grupo de discusión: intercambiar experiencias, opiniones y puntos de vista sobre las experiencias y vivencias en *Deportigualízate*; para evaluar la intervención.
- Informar de que todo lo que se diga es anónimo y confidencial, pedir que se respete, asimismo, esa confidencialidad ("lo que se dice en la sala, se queda en la sala").
- Explicar de que todo va a ser grabado.
- Indicar que se van a hacer preguntas, pero que no tienen que ceñirse únicamente a ellas, sino que también se pueden explicar más cosas, irse por otros caminos, etc.
- Recordar que no tienen que contestar las preguntas que no quieran.
- Entregar consentimientos informados.
- Preguntar si hay dudas.
- Empezar.

GRUPO DE DISCUSIÓN DE CHICAS

En el programa se realizaron actividades para reflexionar sobre las desigualdades y su problemática. Muchas de vosotras señalasteis que, a partir de esas actividades, sois capaces de identificar nuevas desigualdades que antes no erais capaces de identificar.

1. ¿Por qué creéis que pasaba esto? *[área temática 1: la problemática de las desigualdades; nivel sociocultural]*
2. Ahora que han pasado unos meses desde la finalización del programa, ¿sois capaces de detectar nuevas situaciones en vuestras actividades deportivas/entornos deportivos que antes no detectabais y que son ejemplos de desigualdades de género? (Ejemplos concretos) *[área temática 2: la construcción social del género; nivel sociocultural]*
3. Tras el programa ¿os habéis encontrado en alguna situación en la que denunciarais, dierais un toque de atención o similar para parar alguna situación machista? (Ejemplos concretos) *[área temática 3: el alumnado como agente de cambio; nivel relacional]*
4. ¿Creéis que el programa os ayudó a descubrir algún aspecto de vuestra socialización como mujeres que favorezcan o propicien la desigualdad en el contexto deportivo? *[área temática 2: la construcción social del género; nivel sociocultural; nivel sociocultural, relacional y personal]*
5. Uno de los objetivos del programa, era incluir el empoderamiento femenino. ¿Consideráis que se consiguió? ¿qué le falta o qué le sobra a la intervención para lograrlo? *[área temática 1: la problemática de las desigualdades; nivel individual]*
6. ¿Qué dinámica, actividad o elemento del programa consideráis que tuvo mayor impacto positivo en cada una de vosotras? ¿Por qué? *[área temática 2: la construcción social del género; nivel individual]*
7. Desde que terminó el programa ¿habéis tenido la oportunidad de desarrollar alguna acción concreta a favor de la igualdad? *[área temática 3: el alumnado como agente de cambio; nivel relacional]*
8. ¿Consideráis que esta propuesta universitaria tiene transferencia a otros contextos?

GRUPO DE DISCUSIÓN DE CHICOS

En el programa se realizaron actividades para reflexionar sobre las desigualdades y su problemática. Muchas de vosotras señalasteis que, a partir de esas actividades, sois capaces de identificar nuevas desigualdades que antes no erais capaces de identificar.

1. ¿Por qué creéis que pasaba esto? *[área temática 1: la problemática de las desigualdades; nivel sociocultural]*
9. Ahora que han pasado unos meses desde la finalización del programa, ¿sois capaces de detectar nuevas situaciones en vuestras actividades deportivas/entornos deportivos que antes no detectabais y que son ejemplos de desigualdades de género? (Ejemplos concretos) *[área temática 2: la construcción social del género; nivel sociocultural]*
2. Tras el programa ¿os habéis encontrado en alguna situación en la que denunciarais, dierais un toque de atención o similar para parar alguna situación machista? (Ejemplos concretos) *[área temática 3: el alumnado como agente de cambio; nivel relacional]*
3. ¿Creéis que el programa os ayudó a descubrir algún aspecto de vuestra socialización como hombres que favorezcan o propicien la desigualdad en el contexto deportivo? *[área temática 2: la construcción social del género; nivel sociocultural; nivel sociocultural, relacional y personal]*
4. Uno de los objetivos del programa, era incluir el trabajo de nuevas masculinidades y apelar directamente a los chicos. ¿Consideráis que se consiguió? ¿qué le falta o qué le sobra a la intervención para lograrlo? *[área temática 1: la problemática de las desigualdades; nivel individual]*
5. ¿Qué dinámica, actividad o elemento del programa consideráis que tuvo mayor impacto positivo en cada una de vosotras? ¿Por qué? *[área temática 2: la construcción social del género; nivel individual]*
6. Desde que terminó el programa ¿habéis tenido la oportunidad de desarrollar alguna acción concreta a favor de la igualdad? *[área temática 3: el alumnado como agente de cambio; nivel relacional]*
7. ¿Consideráis que esta propuesta universitaria tiene transferencia a otros contextos?

Anexo 18. Ejemplos de codificación

Codificación en una fase inicial.

Codificación inicial: El texto original trata sobre la normalización del machismo, la jerarquía de poder, y la experiencia de una entrenadora. Las anotaciones manuscritas incluyen:

- Normalización del machismo:** Se resalta el título y se anota "interesante que en el grupo de chicos no salen comentando al respecto de la orientación sexual...".
- Jerarquía de poder:** Se anota "interesante que en el grupo de chicos no salen comentando al respecto de la orientación sexual...".
- Experiencia de la entrenadora:** Se anota "¿por qué crees que te da cosa con el entrenador y no con el niño al que entrenas?".
- Reflexión sobre el machismo:** Se anota "¿cómo se siente cuando se habla de machismo?".

Codificación en una fase avanzada.

Codificación avanzada: El software muestra el siguiente código aplicado al texto:

- uso lenguaje que forma de v...
- aprendizaje del machismo por...
- agentes de cambio gracias al...
- callar/marchar/borrar como es...
- jerarquía de poder, abuso y vi...
- Toma de conciencia, más allá...
- sentirse culpable
- justificación del machismo

Anexo 19. Ejemplo conexión de códigos y generación de temas iniciales



Anexo 20. Definición de temas

REFLEXIONES INDIVIDUALES PRE-INTERVENCIÓN.

Normalización de la violencia en la sociedad heteropatriarcal:

El alumnado identifica el sexismo como un problema estructural y normalizado en nuestro día a día, sustentado en una sociedad heteropatriarcal. No obstante, ponen el foco en las chicas y reconocen que está habiendo un avance positivo, a pesar de señalar la falta de concienciación. Para que esta desigualdad estructural se mantenga, el alumnado señala al contexto físico-deportivo (incluyendo la educación física), como agente (re)productor de violencia.

Barreras para las mujeres deportistas:

Además de identificar el sexismo como un problema generalizado, hay una estudiante que identifica que existen barreras para las mujeres deportistas, haciendo alusión a las peores condiciones contractuales.

REFLEXIONES INDIVIDUALES POST-INTERVENCIÓN.

Normalización de la violencia en la sociedad heteropatriarcal:

El alumnado identifica el sexismo como un problema estructural y normalizado en nuestro día a día. El machismo se manifiesta latentemente de diferentes formas, afecta a todas las esferas y ámbitos de la sociedad, y se presenta como un problema generalizado y, sobre todo, de base. Para que esta desigualdad estructural se mantenga, el alumnado señala a los medios de comunicación y al contexto físico-deportivo (incluyendo la educación física), como agentes (re)productores de gran importancia.

Barreras para las mujeres deportistas:

Además de identificar el sexismo como un problema generalizado, el alumnado hace especial hincapié en lo que esto conlleva para las mujeres, para su desarrollo físico y para su profesionalización en el deporte. Así, se mencionan las numerosas barreras a las que se enfrentan las mujeres una vez ya han logrado acceder al deporte.

Consecuencias de un contexto físico deportivo sexista:

El alumnado, no solo es capaz de identificar y nombrar las desigualdades de género en (y para) el deporte, sino que también reflexiona acerca de qué implicaciones tienen, analizando las consecuencias de esta socialización diferenciada y sexista, tanto para las niñas, chicas y mujeres, como para los niños, chicos y hombres.

Importancia de la (co)educación:

Si bien es cierto que a lo largo de las reflexiones se señala que la existencia de machismo es algo indiscutible e innegable, el alumnado también aporta ideas y reflexiones en pro del cambio, señalan la (co)educación como elemento fundamental. Así, señalan que se debe aprovechar el poder de la educación como uno de los agentes socializadores más importantes, haciendo énfasis en la necesidad de que el profesorado reciba formación en género.

Toma de responsabilidad e interés por ser parte del cambio:

Muchas de las alumnas y alumnos, no solo señalaron la necesidad e importancia de utilizar la educación como herramienta de cambio, sino que, además, se identificaron como parte activa de este cambio, tomando conciencia de su papel y responsabilizándose, mostrando interés y motivación por construir una sociedad mejor y aportando incluso ideas y reflexiones sobre qué podrían hacer como futuros y futuras profesionales.

Elementos clave del programa:

El alumnado alude directamente a elementos del programa como aspectos remarcables en positivo. Estas cuestiones permiten evaluar la intervención en base a las vivencias de las personas participantes en la intervención.

GRUPO DE DISCUSIÓN DE CHICOS.***Violencia, elemento articulador de la construcción del género:***

Los alumnos aluden a su propia socialización como hombres y a los aspectos relacionados con la construcción del modelo hegemónico de masculinidad. Así, describen la violencia como un aspecto que juega un papel central que articula todo el proceso de socialización. La violencia (o, mejor dicho, las violencias) se materializan en el rol que les han enseñado como hombres, en las dinámicas presentes (y normalizadas) en la sociedad, y en la realidad vivida en sus estudios de CCAFYD.

Limitaciones de la masculinidad hegemónica:

Como hombres, encuentran el modelo hegemónico limitante para su propio desarrollo. Una de las mayores limitaciones se encuentra en el plano emocional, detectando, además, falta de empoderamiento para engendrar nuevos modelos de masculinidad, lo que se traduce en dificultades para enfrentarse a situaciones machistas.

Cuestiones para ser agente de cambio:

Con la finalidad de ser agentes de cambio, los alumnos aluden a que no es una tarea fácil (sobre todo, por que ser un hombre a favor del cambio implica perder estatus y poder). Así, reconocen que el cambio es una cuestión que implica tiempo,

escucha, toma de responsabilidad e interés; por ello, señalan la educación como una herramienta fundamental.

Impacto positivo del programa para ser agente de cambio:

Haber participado en el programa “Deportigualízate” aparece como es aspecto clave para los alumnos. Así, describen el impacto positivo que ha tenido en ellos, señalando que la intervención les ha ayudado a tomar conciencia y responsabilidad con y para el cambio, describiendo, además, situaciones concretas en las que han podido ejercer como agentes de cambio como consecuencia del programa.

GRUPO DE DISCUSIÓN DE CHICAS.

Construcción de la feminidad entorno a mensajes y aprendizajes recibidos:

Las alumnas describen su socialización como mujeres en base a mensajes que son recibidos tanto por parte de la sociedad en general, como dentro del contexto físico-deportivo en concreto. Estos mensajes relacionados con su (supuesta) inferioridad física, su sentimiento de responsabilidad (que se transforma en culpa), o su deber de sumisión, entre otros, son aprendidos e interiorizados por ellas mismas. Además, estos aprendizajes se ven reforzados por el trato diferenciado que reciben, el menosprecio sufrido como deportistas, el hecho de ser constantemente juzgadas, o algo tan pernicioso como hacer de la menstruación un tema tabú.

Normalización de la violencia en la sociedad heteropatriarcal:

En el discurso de las alumnas, se demuestra como el machismo y la(s) violencia(s) son (y están) normalizadas desde su realidad más lejana (describiendo la sociedad) hasta su realidad más próxima (aludiendo a la facultad de CC del Deporte donde estudian). Así, muestran como el machismo es justificado, reproducido, y mantenido a través del lenguaje, la ocupación diferenciada del espacio, o el espejismo de la igualdad. Además, aluden a una formación como futuras

profesionales carente de perspectiva de género a nivel de currículo formal pero, sobre todo, oculto.

Enfrentarse a situaciones machistas:

La mayor problemática que se detecta en cuanto a las desigualdades, es la manera de actuar frente a situaciones machistas. Así, las alumnas describen que, de forma general, les faltan herramientas, por lo que suelen preferir escapar, evitar o pasar por alto ciertos comportamientos, reforzado, además, por situaciones en las que se cuestionan a sí mismas (fruto de la construcción de su propia feminidad). No obstante, aparece un contradiscurso donde las alumnas se definen (y muestran) empoderadas, seguras de sí mismas, y con sus propias estrategias para enfrentarse al sexismo.

Cuestiones para ser agente de cambio:

Las alumnas describen varios elementos o aspectos importantes para lograr ser agentes de cambio. Por un lado, se ponen de manifiesto las resistencias a las que hay que hacer frente si realmente se pretende llevar a cabo una transformación; por otro lado, se presentan algunos elementos considerados de vital importancia (como puede ser el hecho de mostrar modelos que sean referentes), poniendo de manifiesto otros, (como, por ejemplo, que el contexto físico-deportivo puede ser usado como una herramienta eficaz para el cambio).

Entorno universitario como promotor de cambio para las alumnas.

El entorno universitario en general, y el hecho de haber participado en el programa “Deportigualízate”, en particular, aparecen como aspectos clave para las alumnas. Así, describen el impacto positivo que ha tenido en ellos, señalando que la intervención les ha ayudado a tomar conciencia y responsabilidad con y para el cambio, describiendo, además, situaciones concretas en las que han podido ejercer como agentes de cambio como consecuencia del programa.

Elementos clave del programa:

Las alumnas aluden directamente a elementos del programa como aspectos remarcables en positivo. Estas cuestiones permiten evaluar la intervención en base a las vivencias de las personas participantes en la intervención.