



TESIS DOCTORAL 2020

DOCTORADO EN DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS EN
EDUCACIÓN FÍSICA

**GÉNERO Y EDUCACIÓN FÍSICA:
UN ESTUDIO ETNOGRÁFICO SOBRE CÓMO
ABORDAR EL CAMBIO EN LA EDUCACIÓN
SECUNDARIA**

Doctoranda:

Nuria Estela Sánchez Hernández

Director y directora:

Dr. Daniel Martos García

Dra. Susanna Soler Prat

Junio, 2020

Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal

Facultad de Magisterio

AGRADECIMIENTOS

Quisiera agradecer su ayuda y dedicación a todas las personas que han contribuido a la realización de esta tesis.

Una hace y acaba una tesis porque hay personas que nos hacen ver la dimensión de lo que realmente somos capaces de conseguir. Por ello el agradecimiento a mi director el Dr. Daniel Martos y a mi directora la Dra. Susanna Soler por haber comprendido mis inquietudes y haberme guiado durante estos años. Muchas gracias por confiar en este trabajo incluso más que yo, sin vuestra dedicación incansable y vuestros consejos no lo habiéramos conseguido, ¡esta tesis también es vuestra!

Agradecer a todas las personas que se han cruzado en mi camino y han aportado su granito de arena, contribuyendo en este trabajo en forma de ideas y experiencias.

El trabajo de campo en el instituto marcó en mí un antes y un después, significó acabar lo que empezamos. Por ello, agradezco a las profesoras que nos permitieron entrar en sus clases, Silvia, Cris, Maite, Belén... a las alumnas y alumnos, ya que sin ellas y ellos no hubiera sido posible, al director y al resto del profesorado. Para ellas y ellos, porque aún los tengo en mi mente, mis mejores deseos para que continúen impartiendo y adquiriendo conocimientos día a día.

A mis compañeras y grandes amigas del Valencia Femenino, de la Real Sociedad SAD y del Villarreal CF por apoyarme y querer saber más sobre este trabajo. Ellas mejor que nadie saben que se puede escribir una tesis mientras viajamos en el bus. Gracias por vuestro apoyo constante, ¡continuamos con la lucha equipo!

Al profesorado de Leeds con quien realicé la estancia y, en especial, a la Dra. Anne Flintoff, quien no sólo me ayudó a crecer intelectualmente, sino que me hizo ser más feminista aun. Asimismo a Lorena, por sus lecciones de vivir la vida, compartir inquietudes y enseñarme a expresar cada momento, ¡qué bonito coincidir!

A Tania, por no perderme nunca la pista, por todos los kilómetros recorridos (y los que quedan), y no dudar de que lo conseguiríamos, ¡lo tenemos!

A Ari, por tu trabajo en esta tesis, tu infinita paciencia con mis emails, y por cada uno de tus consejos, ¡qué orgullo tenerte como hermana!

A mi padre, por acompañarme a todos los partidos de fútbol desde los 7 años y vivir incluso más que yo este deporte. Sin ti este trabajo no tendría sentido.

A mi madre por sufrirme cuando estaba en casa, confiar en mí más que nadie y su motivación constante, ¡gracias por cuidar a Yellow cuando yo no podía!.

¡Lo mejor está por llegar!

Χαλεπά τὰ καλά

TABLA DE CONTENIDOS

AGRADECIMIENTOS.....	3
ÍNDICE DE ILUSTRACIONES	7
ÍNDICE DE FIGURAS	7
RELACIÓN DE ABREVIATURAS	9
ABSTRACT	11
RESUMEN	13
1. INTRODUCCIÓN	15
1.1. Motivación personal	15
1.2. Planteamiento y objetivos de la tesis.....	16
1.3. Presentación de los estudios.....	21
2. MARCO TEÓRICO.....	25
2.1. Los modelos y relaciones de género en la sociedad, la escuela y el deporte .	25
2.1.1. Sistema sexo-género	25
2.1.1.1. Definición de los conceptos sexo y género	25
2.1.1.2. Estereotipos de género.....	26
2.1.1.3. El papel de las mujeres en la sociedad	27
2.1.2. Mujeres y educación.....	28
2.1.2.1. La evolución de la educación de las mujeres	28
2.1.2.2. La igualdad de derechos en la legislación educativa en la historia reciente.....	31
2.1.3. Mujeres y deporte	33
2.1.3.1. Carga de género en el deporte	33
2.1.3.1. Carga de género en el fútbol.....	35
2.2. Educación física y género.....	37
2.2.1. La coeducación, más allá de la EF mixta	37
2.2.1.1. EF y currículum oculto	38
2.2.1.2. Los libros de texto en EF: espacio de reproducción y sexismo.....	40
2.2.1.3. Papel del profesorado en la (de)construcción de modelos y relaciones de género	42
2.2.2. Gender feminist praxis in PE.....	45
2.2.2.1. Poststructural feminism	46
2.2.2.2. Feminist theories and pedagogical practices	47
2.2.2.3. Curricular models	49
2.2.2.4. Football and gender in PE	51
3. ASPECTOS METODOLÓGICOS	53
3.1. La investigación cualitativa y el diseño de investigación	53
3.1.1. Adentrándonos en el aspecto interpretativo.....	54
3.1.2. Profundizando en el paradigma crítico	55
3.2. Contextualización	57
3.2.1. El centro y el barrio	57
3.2.2. Los grupos implicados.....	60

3.3. Procedimiento de acceso al centro	60
3.4. Recogida de datos	62
3.4.1. La etnografía y la etnógrafa. Tiempos, espacios y otros datos.....	62
3.4.2. La observación.....	65
3.4.3. Mis observaciones	67
3.4.4. El diario de campo	70
3.4.5. Las entrevistas	71
3.4.5.1. Teorizando sobre las entrevistas.....	71
3.4.5.2. Entrevistas individuales.....	72
3.4.6. Grupos de discusión.....	75
3.4.7. Los documentos.....	79
3.4.8. Cronograma	79
3.5. Análisis de datos.....	80
3.6. Criterios de credibilidad científica.....	83
3.6.1. Confiabilidad.....	83
3.6.2. Autenticidad	85
3.7. Consideraciones éticas.....	87
4. PUBLICACIONES DEL ESTUDIO.....	91
4.1. Algunas observaciones fruto de la etnografía interpretativa.	91
Estudio 1: Las mujeres en los materiales curriculares: el caso de dos libros de texto de Educación Física.	95
Estudio 2: Estereotipos de género, fútbol y aprendizaje cooperativo: una propuesta crítica para Secundaria.....	115
Estudio 3: ¡Otra vez el maldito fútbol, lo odio! De la reproducción a la transformación.....	149
Estudio 4: Challenging gender relations in PE through cooperative learning and critical reflection.....	159
Estudio 5: La (re)construcción de la identidad profesional de las profesoras de EF: de la complicidad y la reproducción de las relaciones de género a la disposición al cambio coeducativo.	173
Estudio 6: Pedagogía crítica para la concienciación y emancipación de las chicas en la educación física secundaria	191
5. CONCLUSIONS.....	211
5. 1. Limitations and future directions	213
6. BIBLIOGRAFÍA	217
ANEXOS.....	CD
Anexo 1. Carta al director del instituto	
Anexo 2. Consentimiento informado de los y las familiares	
Anexo 3. Guión entrevistas a profesoras de EF del instituto	
Anexo 4. Transcripción entrevistas a Maider, Bea y Carla	
Anexo 5. Lista de 40 códigos professoras EF	
Anexo 6. Diario campo profesora	

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Lista de intervenciones educativas del centro.	58
Tabla 2. Distribución grupos por curso.	58
Tabla 3. Técnicas de recogida de datos.	62
Tabla 4. Horario profesorado. Curso 2015-2016.	68
Tabla 5. Guía de la entrevista a las profesoras.	73
Tabla 6. Guía del grupo de discusión con el alumnado.	77
Tabla 7. Guía de grupo de discusión del profesorado.	78
Tabla 8. Cronograma de la investigación.	80
Tabla 9. Lista de categorías y subcategorías de análisis de los grupos de discusión y de las entrevistas.	82

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1. Gimnasio del centro educativo.	59
Ilustración 2. Vistas de las pistas polideportivas.	59

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Desarrollo de la etnografía.	17
Figura 2. Resumen del planteamiento general de la tesis doctoral.	24

RELACIÓN DE ABREVIATURAS

AC: Aprendizaje cooperativo

CL: Cooperative learning

DU: Didactic Unit

EF: Educación Física

ESO: Educación Secundaria Obligatoria

FCF: Federación Catalana de Fútbol

IES: Instituto de Educación Secundaria

INEFC: Institut Nacional d'Educació Física de Catalunya

JJOO: Juegos Olímpicos

LOE: Ley Orgánica de Educación

LOGSE: Ley de Ordenación General del Sistema Educativo

LOMCE: Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa

PE: Physical Education

PEC: Proyecto Educativo de Centro

UD: Unidad Didáctica

ABSTRACT

In the last few years, gender equality has gained ground within the education system. However, traditional gender models continue to be reproduced to date, often unconsciously, through the hidden curriculum, despite the current efforts to encourage true coeducation. Conferences on gender equality have multiplied, manuals for non-sexist education have been created, and investigations on classroom observations have been conducted. Despite these actions, there is still a long way to go to overcome inequalities in the field of Physical Education (PE). Numerous works have dealt with this problem within the scope of PE, revealing the presence of stereotypes and sexist behaviors. A main concern in this sense regards the importance of the teacher to take care of their behavior towards students, this being a key aspect in their training and inevitably forging the students' attitudes. That is, teachers, consciously or unconsciously, can cause gender inequalities between boys and girls. In this sense, Kirk et al., (2000) explain that PE teachers still maintain traditional teaching approaches where students are rewarded for their success and skills, rather than for their learning process. Such approaches can have a negative impact on the mentality of the students, encouraging even more gender discrimination.

In this context, the PE teacher can also be seen as a promoter of change in the educational process, able to modify the discourses that take place in the PE class (Soler, 2009) as well as the students' mentalities (McCaughy, 2004). Therefore, they need to reflect upon and to review their practices in order to offer new and renewed socialization experiences to the students (Kinchin & O'Sullivan, 2003). We believe that this challenge is the true starting point for the design of an action that can lead to the transformation of gender models and relations in PE classes.

This doctoral thesis aims to deepen this line of research by relying on a critical ethnography, designed with the aim of interpreting and addressing such inequalities. To this end, an ethnography was carried out during an academic year, in a public secondary school in Valencia. In this institution, we observed the development of PE classes to design, drawing on such observations, an intervention aimed at confronting stereotypes and promoting cooperative relationships among the students. With the data collected during that academic year, six studies were designed within the framework of PE and

gender, covering the following topics: sexism in textbooks, a football teaching proposal, the design of educational interventions of a critical nature in PE, students' views towards the intervention, PE teachers' perceptions on gender issues, and the use of critical pedagogy to raise awareness among students about gender inequalities.

All in all, delving into these issues has allowed us to acquire a global vision of the process of changing sexism and traditional gender models *in* and *through* PE.

RESUMEN

A medida que han ido pasando los años, la igualdad de género ha ganado terreno dentro del sistema educativo. Sin embargo, en la actualidad se siguen reproduciendo los modelos y relaciones tradicionales de género, muchas veces de forma inconsciente, mediante el currículum oculto, a pesar de las acciones que se llevan a cabo para intentar fomentar una verdadera coeducación. Se han multiplicado las conferencias de especialistas, se han creado manuales para la educación no sexista y se han llevado a cabo estudios e investigaciones de lo que sucede en el aula. A pesar de estas acciones, todavía aún es mucho el camino a recorrer para superar las desigualdades en la Educación Física (EF). Numerosos trabajos han tratado esta problemática dentro del ámbito de la EF mostrando la permanencia de estereotipos y comportamientos sexistas. En línea con lo anterior, cabe también señalar que uno de los papeles del profesorado es el de cuidar sus comportamientos frente al alumnado, ya que es un agente clave en su formación e, inevitablemente, forjará las actitudes de los y las estudiantes. Los y las profesoras, consciente o inconscientemente, pueden provocar que aumenten las desigualdades por cuestión de género entre los chicos y las chicas. En este sentido, Kirk et al., (2000) sugieren que sigue habiendo profesorado de EF que mantiene las formas tradicionales de impartir clases, donde el éxito y las habilidades del alumnado se premian por encima del proceso de aprendizaje. Esta manera de impartir docencia puede incidir negativamente en la mentalidad de los alumnos y alumnas, fomentando aún más las discriminaciones de género.

En este contexto, el papel que puede adquirir el o la profesora puede ser visto también como un o una agente de cambio en el proceso educativo, siendo capaces de modificar los discursos que acontecen en las clases prácticas (Soler, 2009). Su posición dentro del aula puede modificar las mentalidades de los y las más pequeñas (McCaughtry, 2004). Por ello, es necesario que reflexionen y revisen sus hábitos y prácticas para así ofrecer nuevas y renovadas experiencias de sociabilización al alumnado (Kinchin & O'Sullivan, 2003). Creemos que este desafío es el verdadero punto de partida para el diseño de una acción que pueda llevar a la transformación de los modelos y relaciones de género dentro de las clases de EF.

Esta tesis doctoral pretende profundizar en esta línea de investigación, por lo que se apoya en una etnografía crítica, planteada con el objetivo de interpretar estas desigualdades, además de tratar de combatirlas. Para ello, se realizó una etnografía durante un curso académico, en un centro de secundaria pública de la ciudad de Valencia. En esta institución, observamos el desarrollo de las clases de EF para diseñar a partir de ahí, una intervención dirigida a confrontar los estereotipos y promover relaciones de cooperación entre los y las estudiantes. Con todo el material recopilado durante ese año académico, se diseñaron seis estudios dentro del marco de la EF y el género, que abarcan los siguientes temas: el sexismo en los libros de texto, propuesta de enseñanza de fútbol, el diseño de intervenciones educativas de naturaleza crítica en educación física, las opiniones de los estudiantes sobre la intervención, las percepciones de los maestros de educación física sobre cuestiones de género y el uso de la pedagogía crítica para sensibilizar a los estudiantes sobre las desigualdades de género .

Profundizar en estos temas nos ha permitido adquirir una visión global del proceso para cambiar el sexismo y los modelos de género tradicionales *en y a través* de la EF.

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Motivación personal

La tesis doctoral “Género y Educación Física: un estudio etnográfico sobre cómo abordar el cambio en la educación secundaria”, surge de un conjunto de motivaciones personales que, unidas a diferentes situaciones vividas en la etapa escolar, hacen que este trabajo tenga un interés muy especial para mí.

Comenzaré diciendo que soy mujer y futbolista. Soy futbolista desde los siete años hasta la actualidad. Recuerdo que a esa edad mi madre me llevó a una escuela de baile, y que a los dos días se dio cuenta de que no era lo mío. Me cogió de la mano y me llevó al patio de un colegio cercano a casa. El entrenador del equipo no estaba nada conforme de tener a una chica en su plantilla, por lo que nos dijo claramente a mi madre y a mí que era imposible que una chica estuviera en el equipo. El hombre estaba preocupado por aspectos como ¿qué van a decir los otros padres? ¿dónde se va a duchar? ¿y los niños? ¿qué pensarán?, se reirán de ella y terminará llorando. ¡Por no hablar de que en el fútbol se pegan patadas! El resultado fue que mi madre no se dio por vencida, me cogió y me buscó otro equipo, el Tonín Club de Fútbol, donde jugué hasta los catorce años, pues a partir de esa edad la federación ya no permitía equipos mixtos. Jamás volvimos a hablar de este episodio que, hoy en día, por desgracia, sigue pasando.

En la etapa del colegio, recuerdo que era de las que se pasaba la hora del recreo jugando a fútbol con los chicos; también era de las más hábiles en clase de EF cuando empezábamos con los deportes, y en algunas ocasiones he tenido que escuchar eso de “las chicas no saben jugar”, incluso he vivenciado como a mis amigas se les apartaba de la pista de fútbol para que no molestaran. La cantidad de situaciones que he señalado son sólo unas pocas a nivel deportivo y escolar de las muchas que presencié cuando era más pequeña y que me han marcado hasta la fecha.

En el período de la universidad, pude formarme estudiando la licenciatura en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, con tan sólo 9 chicas en clase y unos 120 chicos. Esto, sumado a mi afán por estudiar los tres niveles para ser entrenadora de fútbol, donde era la única chica, fueron esenciales para descubrir hasta qué punto quería y podía adentrarme en cambiar esa realidad.

Todas las situaciones que experimenté en diferentes períodos: la de la formación como entrenadora, las vivencias positivas y negativas en el recreo, el trato de los chicos hacia mis amigas en clase de EF, sumadas a la formación que recibí en mi etapa universitaria, fueron la chispa que me despertó el interés por adentrarme en el mundo de la investigación en educación y, concretamente, en cuestiones de género. La idea la tenía clara: aportar mi granito de arena para intentar cambiar desde la escuela, desde la clase de EF todos esos comportamientos sexistas que vivencié desde bien pequeña, y hacerlo a través del deporte que me ha acompañado durante toda mi vida, el fútbol. A partir de ahí, decidimos entrar en un instituto para llevar a cabo una etnografía, fruto de la cual es la presente tesis.

1.2. Planteamiento y objetivos de la tesis

El planteamiento genérico de la tesis se apoya en una etnografía interpretativa que, posteriormente, pasa a ser crítica, puesto que trata de desvelar las injusticias aferradas a los estereotipos existentes en clase de EF, y propone superarlas mediante una acción conjunta y consensuada entre el profesorado y el equipo de investigación y, como no, con la participación activa del alumnado.

El escenario de la investigación fue un instituto público de Valencia, en el que se imparten clases de secundaria, bachiller y ciclos formativos. Está ubicado en un barrio de gente trabajadora, donde coexisten estudiantes de diferentes culturas, el 30% son inmigrantes procedentes de Marruecos, Rumanía y Colombia entre otros. El centro es más grande de lo habitual, con dos pistas de fútbol sala, una de baloncesto, y un amplio gimnasio. Hay un total de 672 estudiantes, y el profesorado de EF es en su totalidad de género femenino. Los meses previos a la intervención, se llevó a cabo un periodo de observación con un total de 136 horas.

Dicha intervención se realizó al constatar que la discriminación de género se hacía presente de varias formas, tal y como apuntan Vilanova y Soler (2012). De esta forma, coincidiendo con Blández, Fernández y Sierra (2007), observamos que entre el profesorado y el alumnado se seguía asociando a los chicos roles activos y a las chicas roles pasivos, y el currículum oculto seguía muy presente en cada sesión.

Así mismo, es relevante constatar que las cinco profesoras del departamento del centro habían eliminado el fútbol de sus programaciones. Esta decisión nos sorprendió puesto que, como apunta Soler (2010), suele ocurrir más bien con contenidos relacionados con el ritmo o la expresión corporal. En este caso, las profesoras del centro habían observado la presencia de actitudes irrespetuosas motivadas por la desigualdad y discriminación de género durante la práctica de este deporte, lo que efectivamente constató la etnografía durante los meses previos de observación-participante en el centro. Ante esta situación, como hemos detallado anteriormente, la etnografía interpretativa se torna en crítica por el hecho de que, una vez conocimos la realidad del centro, tratamos de transformarla a pequeña escala con la puesta en práctica de una intervención educativa en forma de UD de fútbol. La denominamos “Estereotipos en fuera de juego”, y estaba sustentada en los planteamientos de la pedagogía crítica (Figura 1).

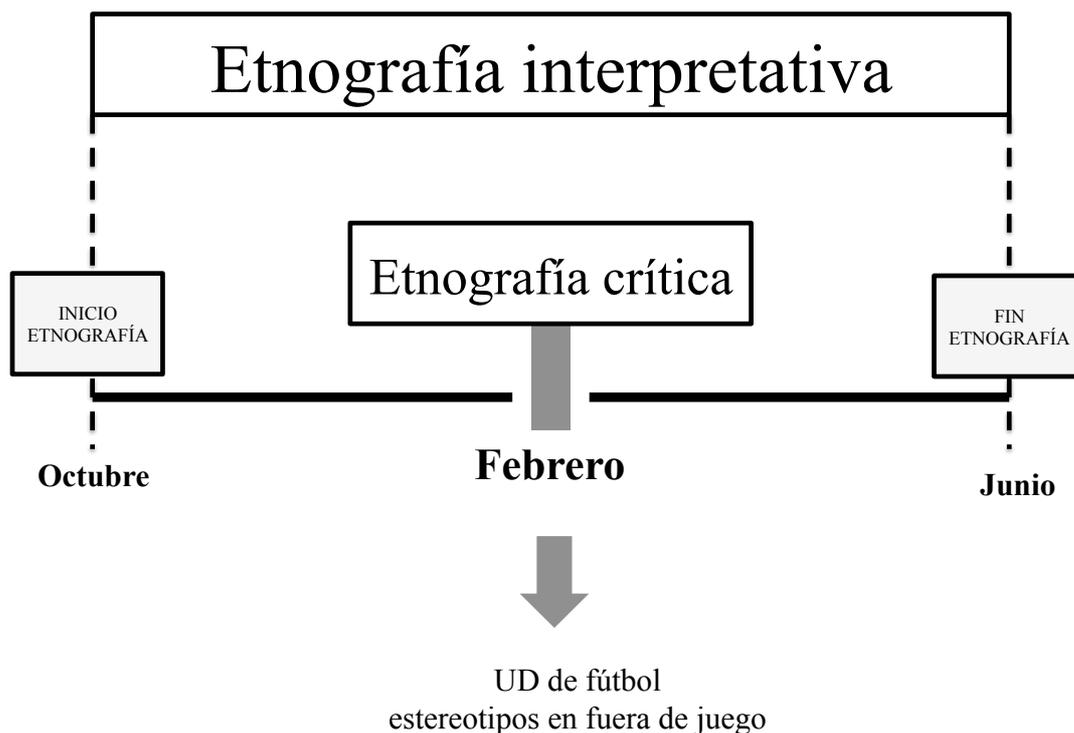


Figura 1. Desarrollo de la etnografía.

En este contexto, se han desarrollado seis estudios que permiten conocer en profundidad el proceso desarrollado por la investigadora en el centro, así como analizar los resultados de la intervención realizada. A continuación, se presentan los objetivos de cada uno de los estudios.

Estudio 1. Las mujeres en los materiales curriculares: el caso de dos libros de texto de Educación Física.

Este estudio pretende observar cuál es la presencia y recurrencia de las mujeres en los libros de texto de EF para determinar cómo se encuentran representadas, cuál es su peso en ellos y si existe un tratamiento diferenciado en dichos libros. Para ello se usaron los casos concretos de las editoriales Serbal y Teide. En este primer estudio nos planteamos los siguientes objetivos:

- Determinar la presencia y la recurrencia de los personajes, es decir, el número de veces que cada uno de ellos aparece en el texto. Esto nos proporcionó una idea de la importancia que se le concede a cada uno de los sexos.
- Analizar en el bloque de condición física de ambos libros si hay un tratamiento diferenciado por sexos en los contenidos de cada uno de los temas. Existe un dimorfismo sexual del que los manuales deben dar cuenta y es en este bloque donde más se puede notar.
- Medir la prevalencia deportiva de las mujeres en los deportes que aparecen practicando, tanto a través de imágenes como de las referencias.
- Analizar las imágenes de los libros para observar el porcentaje de mujeres que aparecen en los manuales.
- Comparar los resultados de cada editorial, para comprobar si existen diferencias remarcables en el tratamiento del tema.

Estudio 2. Estereotipos de género, fútbol y aprendizaje cooperativo: una propuesta crítica para Secundaria.

El segundo estudio aborda el proceso de elaboración de una UD de fútbol basada en el AC y el uso de reflexiones críticas, con la que se llevó a cabo una propuesta de

intervención educativa en la asignatura de EF. Esta intervención se enmarca dentro de una práctica propia de la pedagogía crítica. Para ello nos planteamos los siguientes objetivos:

- Elaborar la UD “Estereotipos en fuera de juego”, para dar respuestas a las necesidades educativas detectadas.
- Desarrollar cada una de las sesiones de la UD.
- Analizar críticamente el material utilizado bajo las lentes de la pedagogía crítica.

Estudio 3. ¡Otra vez el maldito fútbol, lo odio! De la reproducción a la transformación.

El tercer estudio se apoya en una intervención educativa para promover otra visión más participativa, democrática y formativa de la EF, planteando los siguientes objetivos:

- Describir una experiencia educativa en que se usan pretextos críticos.
- Analizar el desarrollo de los pretextos críticos dentro de la UD y su utilidad para desvelar las injusticias
- Analizar la actitud de chicas y chicos tras la puesta en práctica de los pretextos críticos.

Estudio 4. Challenging gender relations in PE through cooperative learning and critical reflection.

El cuarto tiene como objetivo analizar, a través de las experiencias de los y las estudiantes, como afecta una intervención pedagógica crítica a la participación y a la comprensión de los y las estudiantes sobre aspectos como el género, el sexismo y las relaciones que se dan en clase. Los objetivos más específicos fueron:

- Analizar las experiencias que han tenido los niños y niñas al participar en la intervención pedagógica.
- Observar si la intervención educativa usando el fútbol como contendio ha desafiado las relaciones de género entre los estudiantes dentro de las clases de EF.

Estudio 5. La (re)construcción de la identidad profesional de las profesoras de EF: de la complicidad y la reproducción de las relaciones de género a la disposición al cambio coeducativo.

El quinto trabajo pretende analizar y comprender como las profesoras de EF construyen y reconstruyen, reproducen y cambian sus discursos, sus expectativas y sus prácticas sobre los modelos y las relaciones de género en las clases de EF. Para ello, nos planteamos los siguientes objetivos:

- Conocer cuál es la concepción general de las profesoras entrevistadas acerca de la asignatura de EF.
- Explorar las diferentes perspectivas que las profesoras tienen en cuanto a las cuestiones de género en sus clases.
- Analizar las actitudes de las profesoras de EF hacia la construcción de las identidades de género de su alumnado.
- Conocer la opinión de las profesoras de EF sobre cómo podrían mejorar las desigualdades de género entre el alumnado.

Estudio 6. Pedagogía crítica para la concienciación y emancipación de las chicas en la educación física secundaria.

En el sexto y último estudio proponemos desarrollar y analizar como la intervención diseñada desde la pedagógica crítica incide en el empoderamiento personal de las chicas y transforma las relaciones de discriminación, en las clases de EF y a través de la EF. Los objetivos pasan por:

- Analizar si la intervención ha desarrollado en el alumnado la habilidad de interpretar críticamente la realidad dentro de las clases de EF.
- Conocer de qué forma ha afectado la intervención en la concienciación y emancipación del alumnado.

Para abordar estos seis estudios, durante todo este proceso se han desarrollado varias técnicas de investigación y recogido diferentes tipos de material para su análisis: libros de texto de EF; diarios de campo de una profesora, el amigo crítico y la investigadora;

redacciones y relatos del alumnado; grupos de discusión entre el alumnado y entre profesoras que formaban el departamento de EF; así como entrevistas al alumnado y entrevistas a tres de las profesoras. El planteamiento de la tesis doctoral incluye un estudio previo a la propuesta de intervención educativa, otro de los libros de textos empleados en las clases y tres estudios basados en la intervención llevada a cabo dentro de la clase de EF y otro sobre la visión de las profesoras.

1.3. Presentación de los estudios

En esta parte se desarrollarán más específicamente los seis estudios sobre los que se sustenta la tesis doctoral. Así, los mismos se han llevado a cabo gracias al trabajo de campo desarrollado en un centro público de Valencia, durante todo un curso académico. De esta forma, se hará referencia a la intervención educativa dentro de la clase de EF analizada desde diferentes perspectivas.

En el primer estudio se llevó a cabo al ver que el profesorado de EF se apoyaba en libros de texto para impartir las clases teóricas. Esto hizo que nos decantáramos, ya que más adelante íbamos a valorar la carga sexista dentro de las clases, por un primer acercamiento a la situación de los libros usados. Así, se analizó la presencia de las mujeres en los libros de texto de 3º y 4º de ESO usados en EF de las editoriales Teide y Serbal con el objetivo de determinar en qué momentos y formas se da dicho sesgo de género. Para ello, se desarrolló un análisis cualitativo y cuantitativo tanto de las imágenes como del contenido de los textos y se realizó un análisis frecuencial de los mismos para medir la presencia y recurrencia de las mujeres. Los resultados muestran una escasa presencia de mujeres en los manuales, estando el sexismo especialmente presente en el texto. De hecho, en una editorial ni siquiera aparecen referencias al género femenino. Los datos relativos al tratamiento diferenciado por sexos son los que muestran más claramente la inadecuación de los contenidos, lo que contraviene además la legislación vigente. Por tanto, resulta necesaria la revisión de dichos libros por parte de las editoriales, para aumentar la presencia de las mujeres y ofrecer modelos femeninos.

En el segundo estudio se expone una propuesta para la asignatura de EF construida en torno a tres conceptos: género, AC y pedagogía crítica, los cuales abordamos en el estudio con la intención de entenderlos de forma conjunta. La propuesta es una UD

llamada “Estereotipos en fuera de juego” que está formada por tres ingredientes, como son: las habilidades específicas del fútbol, el puzle de Aronson propio de la metodología de AC, y la reflexión crítica. En el estudio se describe en detalle cada una de las ocho sesiones que componen nuestra propuesta. Los participantes fueron 3 grupos de 2º de ESO y 2 grupos de 3º de ESO del instituto donde se realizó la etnografía. Los resultados apuntan a una mejora en el clima del aula, un cambio en las actitudes del alumnado, sobre todo en la conducta de los líderes, una evolución positiva en cuanto al respeto y una mayor participación de todo el alumnado. Este trabajo nace de la necesidad de analizar paso a paso cual fue nuestra intervención educativa, tanto a nivel metodológico, como pedagógico y práctico. De esta forma, pretendíamos que cualquier otra persona pudiera poner en práctica y mejorar el proyecto de las ocho sesiones.

En el tercer estudio se analizó específicamente la experiencia a partir de la implementación de los diversos pretextos críticos que se pusieron en práctica durante la UD “Estereotipos en fuera de juego”, descrita anteriormente.. En el trabajo explicamos el uso de los pretextos críticos para provocar al alumnado cuestionándole sus creencias e ideas acerca de temas sociales diversos. La formación de equipos, el torneo libre, la reflexión sobre el torneo y los retos fueron usados en las primeras sesiones de la UD. Los resultados muestran que las actividades, en algún caso manifiestamente injustas, permitieron evidenciar las desigualdades que se dan en muchas actividades físicas y propiciaron debates que permitieron el diálogo entre el alumnado. Este estudio lo hicimos para dar a conocer los pretextos críticos como una herramienta para hacer reflexionar al alumnado, así como su puesta en práctica dentro de las clases de fútbol en EF. Además, describimos cada pretexto crítico de forma que cualquier docente pueda hacer uso de los mismos.

El cuarto estudio se centra en como la propuesta de intervención que utilizó el AC y la reflexión crítica pudo desafiar las relaciones de género en EF, utilizando el fútbol como contenido. La intervención se construyó como una forma de pedagogía crítica para crear un entorno de aprendizaje inclusivo, un espacio seguro donde poder hablar de sexismo y ayudar a los y las estudiantes a cuestionar y superar las nociones tradicionales de género. Los resultados mostraron cómo el uso de pretextos críticos que involucraban a los y las estudiantes para reflexionar sobre el género era importante para el éxito de la intervención, sobre todo el establecimiento de un espacio para que las niñas reflexionen sobre sus experiencias de fútbol y sexismo en EF y para que ellos escuchen las

diferentes opiniones que tienen. Este trabajo toma cuerpo al tratar de introducirnos en los conceptos de pedagogía crítica y explicar de qué forma se puede implementar en clases de EF para abordar un tema como el sexismo. Nuestra intención fue exponer las reflexiones del alumnado sobre los mismos.

El quinto estudio pretende abordar las actitudes y comportamientos de las profesoras de EF ante los planteamientos coeducativos, llevando a cabo entrevistas semiestructuradas a tres profesoras que participaron en el estudio etnográfico. Los resultados refuerzan la relación entre la historia deportiva previa y la socialización profesional con el modelo técnico imperante. Esta identidad del profesorado se refleja en su quehacer cotidiano en el cual, a pesar del discurso crítico hacia la discriminación de género, las acciones pedagógicas que las profesoras desarrollan en el aula implican la reproducción y la complicidad ante las relaciones tradicionales de género, ya sea por acción o por omisión. La vivencia de una propuesta con un enfoque crítico y reflexivo, sin embargo, permite a las profesoras quebrar su identidad profesional inicial orientada al modelo técnico y desarrollar un nuevo enfoque más participativo y transformador. De ahí viene nuestro interés por escribir acerca del profesorado y cómo abordan los planteamientos coeducativos en sus clases.

En el sexto y último trabajo se presentan tanto las posibilidades como las limitaciones de la pedagogía crítica como mecanismo de concienciación del alumnado sobre las desigualdades de género. Los resultados muestran cambios más significativos en chicas que en chicos, sobre todo en aspectos actitudinales y de relación entre el alumnado. Muchas de las chicas mostraron una capacidad de emancipación y empoderamiento mientras se llevaba a cabo la propuesta. Este estudio se ha llevado a cabo por la necesidad de plasmar las formas en que se podía usar la pedagogía crítica para tratar las desigualdades existentes en clase. De ahí que nos apoyáramos en las opiniones del alumnado para dar veracidad a los resultados.

El planteamiento del conjunto de los seis estudios que conforman la tesis, resumido en la figura 2, responde a las cuestiones que cada uno de ellos iba abriendo a medida que avanzaba la investigación.

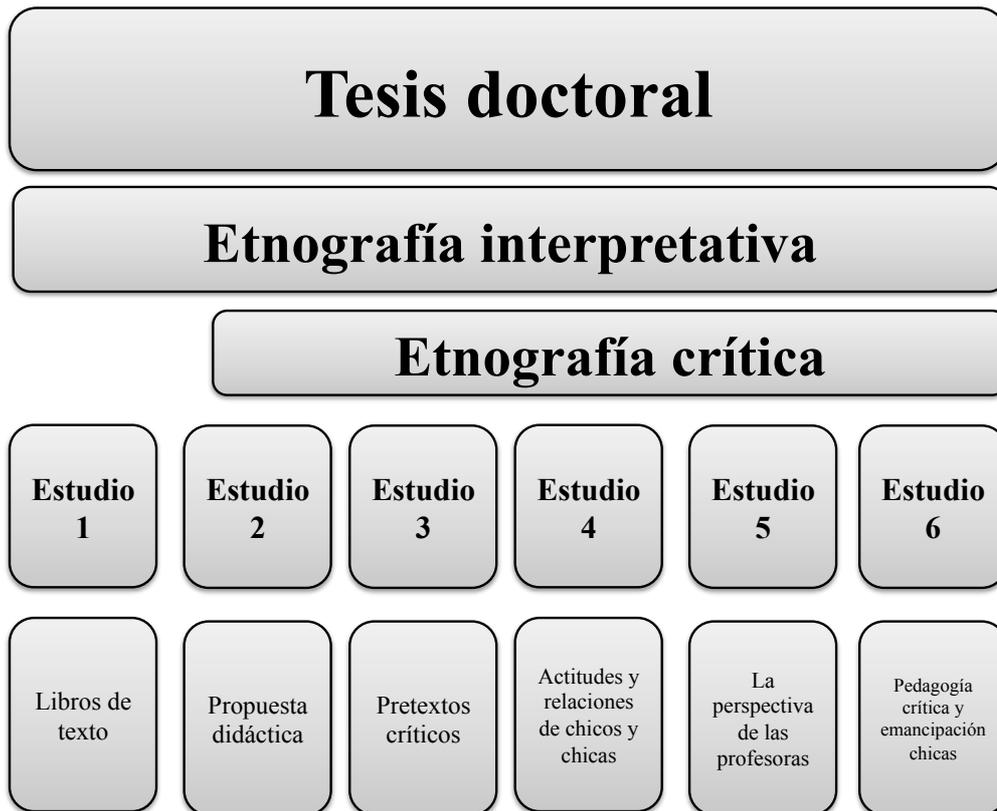


Figura 2. Resumen del planteamiento general de la tesis doctoral.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Los modelos y relaciones de género en la sociedad, la escuela y el deporte

2.1.1. Sistema sexo-género

2.1.1.1. Definición de los conceptos sexo y género

Los conceptos sexo y género a menudo se han utilizado indistintamente en el ámbito educativo (Baena y Ruiz, 2009). No obstante, al hablar de sexo, hacemos referencia a las diferencias biológicas, anatómicas, fisiológicas y cromosómicas, que determinan la reproducción (Subirats, 1999), mientras que el género, según Butler (1990) es una construcción social independiente, que no resulta del sexo. La misma autora lo define así:

El género es una construcción cultural; por consiguiente no es ni resultado causal del sexo ni tan aparentemente fijo como el sexo... Al teorizar que el género es una construcción radicalmente independiente del sexo, el género mismo viene a ser un artificio libre de ataduras (p. 8).

En el lenguaje, según Garreta y Careaga (1987) el género tiene un gran componente social, por lo que al utilizar las formas gramaticales, el femenino siempre deriva del masculino y nunca se representa como principal. A pesar de los diferentes sistemas de género que hay en cada sociedad, en todos predomina lo que Millet (1995) llama “complejo de supremacía masculina” (p. 80). Esto implica que el género masculino se considera dominante en la mayoría de ámbitos de la sociedad, lo que hace que las mujeres pasen a un segundo lugar. Desde el punto de vista gramatical, el género es pues un recurso que se usa para clasificar palabras manifestándose a través de la concordancia (que no tiene las mismas leyes en todas las lenguas). Si comparamos el inglés con el español al hablar en una conversación, en el primero de ellos, aunque cometes algún error en la categoría gramatical mientras hablas con alguien, a quien estás hablando te sigue comprendiendo, mientras que en español, como en otras lenguas románicas, esta concordancia se exige para el sustantivo, adjetivo, artículo e incluso numerales (Garreta y Careaga, 1987).

Además del lenguaje, desde que nacen, se proyecta a niños y niñas hacia los papeles sociales de hombres y mujeres propios de la cultura que hay en cada sociedad. Por ello, estas discriminaciones educativas en función del sexo han estado y están presentes en el

sistema educativo, tanto en la legislación como en las prácticas, y a su mantenimiento contribuyen la familia, los medios de comunicación, y la escuela inculcando la cultura que los y las estudiantes deben asumir (Reinoso y Hernández, 2011). No sólo el sistema educativo es el encargado de la socialización genérica, pero es en este ámbito donde más intentos de cambio se producen (Subirats, 1999). Por tanto, hablar de género es pues importante para referirse no sólo a las mujeres, sino también a lo humano. Se trata en realidad de una construcción cultural, como se ha señalado anteriormente, que cuando es asumida de forma acrítica genera los estereotipos.

2.1.1.2. Estereotipos de género

Blanco (2000) definía *estereotipo* como “un modelo rígido y anónimo, en base al cual se reproducen, de forma automática, imágenes o comportamientos” (p.20). Esta definición implica pues la asignación de características comunes sin tener en cuenta la individualidad de cada persona. Esta individualidad queda sustraída de cada sujeto para centrarse en lo común, en el colectivo como un todo. Esta asignación puede derivar en la representación de imágenes desvinculadas y erróneas de la realidad. De este modo, los patrones son muy resistentes y parecen ser relevantes para la cohesión del propio grupo, dando así estabilidad psicológica a quienes lo forman.

Los estereotipos de género constituyen una de las formas que adoptan los arquetipos sociales, apoyándose en el aspecto sexual de las personas. A partir de ahí, se les atribuyen características tanto personales como sociales a los individuos en su conjunto. Pero no es el mismo sexo el elemento diferencial, sino la construcción histórica y cultural que asigna identidades diferenciales y jerarquizadas a los individuos, aprendiendo éstos a ser hombres o mujeres (López-Navajas, 2014).

El estereotipo sexista está relacionado con el sistema patriarcal que da un papel secundario a la mujer y asocia el patrón masculino a rasgos como la independencia, la agresividad, competitividad, y a ámbitos políticos, sociales y económicos, mientras que lo femenino se caracteriza por la afectividad, dependencia, preocupación por los demás, al trabajo doméstico y maternidad. Blanco (2000) explica cómo los valores y conductas propias del género masculino se consideran más apreciadas y genéricas que las atribuidas a las mujeres, que son valiosas sólo para el grupo único de mujeres. Ésta es la consecuencia de un orden social jerárquico que se ha construido sobre el dominio de lo

masculino sobre lo femenino, o lo que también se llama patriarcado. A consecuencia de este fenómeno se ha excluido a la mujer de los ámbitos de producción social y cultural a favor de los hombres, que son los únicos a los que se les concede individualidad. Como afirma Amorós (1991), la visión que el colectivo dominante tiene sobre el dominado viene dada por el patriarcado. De este modo, las mujeres hacen suya la ideología patriarcal y se amoldan a la falsa conciencia de sí mismas, de modo que todo lo realizado por el hombre es generalizado al resto de la humanidad. Tal y como comenta Blanco (2000), a pesar de que el sexismo puede darse tanto para hombres como para mujeres, al ser el patriarcado un orden simbólico que hace que el género masculino esté por encima del femenino, lo más habitual es que se hable de sexismo para hablar de las prácticas que mantienen la subordinación de las mujeres respecto a los hombres. Considerando que la escuela tiene un papel fundamental en la construcción y reconstrucción de las identidades de los chicos y chicas resulta especialmente necesario eliminarla presencia de los estereotipos de hombres y mujeres en cualquier situación dentro del centro escolar (Devís, Fuentes y Sparkes, 2005; Soler y Vilanova, 2006). Observando lo que ocurre en el aula, en el patio, las relaciones dentro del centro y en el entorno que rodea a los niños y las niñas, se vislumbra como la escuela tiene mucho que ver en los comportamientos sexistas y estereotipados (Baena y Ruiz, 2009).

2.1.1.3. El papel de las mujeres en la sociedad

El papel que las mujeres desempeñan en la sociedad es uno de los aspectos más relevantes a la hora de calibrar los cambios en la realidad española desde los últimos cuarenta años. Se habla de un punto de inflexión con la llegada de la democracia a finales de los años 70 del siglo pasado (Alonso y Furio, 2007). En el plano legal, el principio de igualdad y no discriminación se estableció a lo largo del articulado de la Constitución Española de 1978, solicitando a las instituciones públicas que promovieran unas condiciones de libertad e igualdad, de forma que se rebasaran los impedimentos que las dificultaran. Así, se garantizaba un marco legal necesario para desarrollar programas y actuaciones que favorecieran la participación igualitaria; además se pusieron en práctica programas y actuaciones que promovieran la misma implicación de las mujeres en la sociedad, todos ellos intensificados en los últimos años (Cabezas, 2018). Con todos estos esfuerzos, se pretende no sólo garantizar la igualdad formal, sino conseguir la igualdad real y de hecho.

Lo que es indudable es que la mujer ha ido asumiendo liderazgos en el ámbito político, social, económico y educativo durante las últimas décadas. A pesar de ello, todavía hoy quedan techos de cristal por romper como consecuencia de un modelo de sociedad patriarcal. En definitiva, es manifiesto que se han producido avances considerables en términos de igualdad, aunque ello no es óbice para reconocer que todavía queda camino por recorrer (Blanco, 2000).

Un ejemplo de la permanencia de la desigualdad se da en el hecho que las tasas de paro en mujeres siguen siendo mayores que en hombres (García Aroca, 2018), a pesar de que éstas están más formadas para enfrentarse al mundo laboral. Además, el trabajo doméstico y cuidado de personas dependientes sigue siendo un rol ocupado principalmente por mujeres. Tanto es así que se siguen apreciando todavía “barreras sociales que entorpecen la total realización de ellas en el triple ámbito familiar, personal y profesional. Esas barreras sociales imposibilitan compatibilizar la vida personal y familiar dando a elegir entre ser una buena madre o una buena profesional” (Gaete, 2018, p. 72). Las dificultades por conciliar la vida personal y la laboral es una asignatura pendiente, a pesar de que las mujeres representan más de la mitad de la población universitaria y se incrementa el acceso de las mismas a puestos de responsabilidad (Agut y Martín, 2007). Significa esto que el camino a recorrer en los diferentes ámbitos se está trazando y que la mujer continua en la incansable lucha de alcanzar lo que desde hace décadas se merece (Aceña y Villanueva, 2018).

2.1.2. Mujeres y educación

2.1.2.1. La evolución de la educación de las mujeres

Para comprender la situación actual de la mujer en la educación, resulta relevante conocer primero cómo se desarrollaba ésta en épocas pasadas.

En la antigua Grecia la mujer no tenía derechos políticos ni jurídicos; mientras que el niño ateniense asistía a la escuela a partir de los siete años, las niñas recibían de sus madres una educación exclusivamente doméstica que las preparaba para ser buenas esposas y engendrar nuevos ciudadanos (Vicente y Larumbe, 2010). Y es que una educación diferenciada por sexos estaba sustentada incluso por pensadores como Aristóteles (1977):

La naturaleza, teniendo en cuenta el papel de conservación, ha creado unos seres para mandar y otros para obedecer.[...] La naturaleza ha fijado la condición especial de la mujer y la del esclavo. [...] Estas dos asociaciones, la del señor y el esclavo, la del esposo y la mujer, son las bases de la familia (p.29).

En Roma, por su parte, la educación de los niños y niñas se desarrollaba en el seno de la familia, durante los primeros años a cargo de la madre, y hasta los 12 en la escuela primaria, donde aprendían lectura, escritura y nociones de cálculo. A partir de esta edad, solo los niños pasaban a la enseñanza media y superior donde continuaba su formación, mientras que las niñas eran instruidas por la madre en la administración de la casa y en el arte de tejer y bordar. Tampoco disfrutaban de derechos políticos ni jurídicos y estaban sometidas a la autoridad paterna o, posteriormente, del marido (Tello, 2000).

Esta forma de educación continuó existiendo a lo largo de la Edad Media y el Renacimiento, aunque se empezaron a dar algunos pasos en favor de un cambio. Según señala Candelaria (2012), en el siglo XV ya aparecieron mujeres capaces de luchar por sus intereses, como Christine de Pisan con su obra *La ciudad de las damas*, Marie Gournay con la *Igualdad de hombres y mujeres* o Mary Astell con *Una propuesta seria a las damas para el avance de su verdadero mayor interés*. Esta serie de obras defendían sus intereses reivindicando el acceso a la educación para así mejorar la situación de la mujer. En este sentido, el texto de Olympe de Gouges, (1791 citado en Puelo, 1993) de la *Declaración de los Derechos de la Mujer y la Ciudadana* que comenzaba con estas palabras:

Hombre, ¿eres capaz de ser justo? Una mujer te hace esta pregunta; no le quitarás, por lo menos, este derecho. Dime ¿quién te ha dado el soberano poder de oprimir mi sexo? ¿tu fuerza? ¿tu talento? Observa al creador en su sabiduría; recorre la naturaleza en toda su grandeza, a la que pareces querer aproximarte, y dame, si te atreves, el ejemplo de este tiránico (p. 154).

Este escrito fue uno de los primeros documentos que reclamaba la igualdad de derechos.. También, Mary Wollstonecraft escribió en 1792 *Reivindicación de los derechos de la mujer*, alegando que las mujeres no son por naturaleza inferiores a los hombres, sino que parecen serlo porque no reciben la misma educación. Además, critica

que en la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano, de 26 de agosto de 1789, los derechos quedaron establecidos únicamente para los hombres (Wollstonecraft, 2000), aspecto que influyó y lo sigue haciendo en lo que respecta a las mujeres dentro del sistema educativo.

Durante el siglo XIX, las mujeres continuaron siendo ignoradas y su acceso a la participación social cercenada, como en lo relativo al derecho al voto. Sin embargo, a finales de este siglo surgieron movimientos femeninos que reivindicaron con ahínco el sufragio universal, principalmente en Reino Unido y Estados Unidos.

En lo que respecta a España, la influencia de la Iglesia Católica y el atraso económico fueron un lastre para la mujer en el ámbito educativo (Tobío, 2003). Tanto es así que en 1900 solo había una estudiante universitaria y 44 de bachillerato. En 1930 pasaron a ser 1681 universitarias y se habían creado los primeros institutos femeninos. Y fue en 1932 cuando se consiguió la igualdad política en cuanto al voto..

Es en esta época cuando surge la figura y la obra de la filósofa feminista francesa Simone de Beauvoir (1981) quien en su obra *El segundo sexo* analizó el porqué de esta situación, para así mostrar a qué debían hacer frente las mujeres. Además, destruyó algunos de los mitos femeninos y ayudó a buscar una auténtica liberación. También Betty Friedan (1965) en *La mística de la feminidad*, desarrolló en parte la teoría de Beauvoir, haciendo un llamamiento a las mujeres para que lucharan por sus derechos. En este sentido, Friedan (1965, citado en Fuster, 2007) formula lo siguiente:

Ahora que la educación, la libertad, el derecho a trabajar en las más amplias actividades humanas –todos los caminos por los que los hombres han llegado a su plena realización- están abiertos para la mujer, únicamente la sombra del pasado, conservada religiosamente por la mística de la feminidad, impide a la mujer encontrar su camino (p. 82).

Para el movimiento feminista no había pasado desapercibida la ausencia de mujeres en la Historia, ya que esta versaba únicamente sobre los logros masculinos. Pero ni siquiera sobre todos ellos, sino que sólo se hacía referencia a los hombres blancos, de clase social alta o media, y que tuvieran poder político, militar o religioso. Del resto, y más aun de las mujeres, no se tenía constancia (Lerner, 1990).

Los primeros estudios de la mujer surgen en Estados Unidos, y llegan en los años 70 a

Europa. Hasta este punto, las mujeres eran consideradas a través de la historia como sujetos pasivos, que estaban bajo la custodia de los hombres. Así, Morant (1996) señala que gracias a los estudios sobre la historia de la mujer, es posible que éstas estén presentes en las escuelas. Autoras como Anderson y Zinsser (2007) muestran el papel que han desempeñado las mujeres en todos los ámbitos de participación, desde las tradiciones heredadas de la historia clásica, pasando por las mujeres campesinas, hasta las mujeres de las cortes y damas de honor. También afirman que “no puede haber igualdad cuando más de la mitad del género humano carece de historia” (Anderson y Zinsser, 2007, p.1273). Según ellas, es necesario un reajuste y una ampliación de los fenómenos que tradicionalmente han tratado la historia, para así incluir también a la mujer. Solo así saldrá a la luz la verdadera historia de la humanidad.

El olvido del papel que han jugado las mujeres es una voz perdida según Torres (2003), quien reivindica el papel de la escuela como lugar de cambio en este sentido. En otras palabras, Lerner (1990) compara el poco conocimiento que la sociedad tiene de las mujeres con el hecho de mirar con un solo ojo. Al tener un campo de visión limitado, no se tiene una percepción exacta de los fenómenos, por lo que es necesario abrir los dos para percibir la realidad. La consecuencia de todo esto es lo que López-Navajas (2014) explica acerca de cómo, en la actualidad, tanto las niñas como los niños no conocen toda la historia de su cultura, tan solo la mitad, la que se les ha enseñado en las aulas, la cultura de los hombres.

2.1.2.2. La igualdad de derechos en la legislación educativa en la historia reciente

En la actualidad, la escuela y la educación son ámbitos sociales donde tanto la presencia como la participación de las mujeres han prosperado notablemente. Haber logrado la escolarización de la mujer, después de tantos años inmersa en las injusticias sociales, lleva a Posada (2008) a percibir como fundamental el papel de la escuela como promotora de la tan deseada igualdad.

En este sentido, nos parece relevante en este punto hacer explícitos algunos de los avances que en materia legal se han consumado, aunque ello no haya evitado que la mentalidad de los y las jóvenes continúe caracterizada por la idea de desigualdad y androcentrismo (Subirats, 1993). La legislación educativa, como decimos, ha sido testigo de esta ambivalente evolución de los roles de género. Si echamos la vista atrás,

la LOGSE de 1990, ya hacía referencia al principio de igualdad de oportunidades y a la no discriminación por razón de sexo, señalando que se debe fomentar “la efectiva igualdad de derechos entre sexos, el rechazo de todo tipo de discriminación y el respeto a todas las culturas” (1990, artículo 2, p. 17165). Asimismo, en la pasada LOE se destacaba una serie de principios que exigían “la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación” (2006, artículo 1, p. 17164). Este artículo, además, mandaba “la transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación” (2006, artículo 1, p. 17164). Finalmente, propugnaba “la igualdad de derechos y oportunidades y el fomento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres” (2006, artículo 1, p. 17165).

Por su parte, la actual LOMCE sostiene que debe consolidarse una “igualdad de trato y de oportunidades entre hombres y mujeres” (2014, artículo 11, p. 174). También hace referencia a las desigualdades en función del género proponiendo “analizar y valorar críticamente las desigualdades y discriminaciones existentes, y en particular la violencia contra la mujer” (2014, artículo 11, p. 174). Además, pone énfasis en el papel que tiene la educación en su erradicación fomentando “los valores que sustentan la libertad, la justicia, la igualdad, el pluralismo político, la paz, la democracia, el respeto a los derechos humanos, el respeto a los hombre y mujeres por igual” (2014, artículo 11, p. 174).

Asimismo, cabe destacar que la LOMCE manda la incorporación de elementos que fomenten la igualdad de oportunidades tanto en Secundaria como en Bachillerato, como se pone de manifiesto en el Real Decreto 1105/2014 del 26 de diciembre, donde se establece el currículum básico de estas dos etapas. En su artículo 11 sobre los objetivos de la ESO señala que en esa etapa se contribuirá a desarrollar en el alumnado las capacidades que les permitan “asumir el respeto a los demás, la igualdad de trato” (2014, artículo 11, p. 176) así como “valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres” (2014, artículo 11, p. 177).

Además, en la LOMCE se hace referencia a un apartado sobre las acciones informativas y de sensibilización, especificando que los Ministerios de Educación, Cultura y Deporte y de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad promoverán entre el alumnado actividades

de información y campañas de sensibilización para la promoción de la igualdad de oportunidades y no discriminación entre hombres y mujeres. De este modo, estas actuaciones de sensibilización se desarrollarán en los centros escolares en forma de conferencias o talleres, adaptándolas a la etapa evolutiva del alumnado.

En lo que respecta al currículum básico en ESO y bachiller, en el Real Decreto 1105/2014 aparece reflejado el tema de la igualdad de oportunidades donde se señala la importancia “garantizar la equidad e igualdad de oportunidades y la inclusión educativa” (2014, p. 169). También, en el Decreto 87/2015, modificado por el Decreto 136/2015 y por el Decreto 51/2018 aparecen los objetivos y fines de la misma asignatura mencionando “la igualdad, la solidaridad, la resolución pacífica de conflictos y la prevención de la violencia de género” (2015, artículo 15, p. 11).

A pesar de ello, como hemos apuntado, los cambios legales no siempre van de la mano de las transformaciones sociales y de valores (Subirats, 1993), lo que se traduce en que dichos cambios solo son observados por unos pocos y pocas (Blanco, 2000). Sobre esto, Subirats (1999) apunta que la manera de concebir nuestro mundo y desarrollarnos en él va por detrás de la promulgación de nuevas leyes.

2.1.3. Mujeres y deporte

2.1.3.1. Carga de género en el deporte

La incorporación de la mujer al deporte no ha estado exenta de problemas y polémicas, al igual que en el ámbito educativo. De hecho, ha sido objeto de estudio desde principios del siglo XX. En un primer momento, la presencia de mujeres en el ámbito deportivo y gimnasios era inexistente. La mujer carecía de valor público y sus prácticas no merecían ser contadas (Vázquez, 2018). Tanto era así que en los primeros JJOO no se admitían mujeres, a pesar de que había mujeres que ya estaban practicando golf o tiro con arco (Alfaro, 2010). Poco a poco fueron consiguiendo hacerse notar y lograron su participación, aunque esta era poco habitual y limitada a ciertos deportes. A lo largo del s. XX se logró la participación en cada vez un número mayor de modalidades olímpicas, aunque a menudo a las deportistas que practicaban ciertos deportes se las calificaba despectivamente con términos como marimachos, puesto que la sociedad consideraba que practicaban deportes considerados para hombres (Subirats, 1999).

Vázquez (2016) en el seminario Mujer y Deporte de Madrid, hizo referencia al deporte como una de las señas de identidad de las sociedades contemporáneas, ocupando así campos tanto sociales como profesionales. Además, lleva consigo una gran carga cultural de género (Soler, 2009). El deporte en sí, ha tenido un tratamiento sexista en la sociedad, caracterizada por el patriarcado, donde se le da un papel secundario a la mujer y una posición de dominancia al hombre. Martín, Soler y Vilanova (2017) explican como el deporte es y ha sido un lugar único para reproducir la masculinidad hegemónica creada a partir de ciertas formas de actuar y ser como rechazar las actitudes que puedan estar relacionadas con lo femenino, el tener éxito, incluso mostrar seguridad y cierta agresividad o violencia. De ahí que no resulte extraño que algunas actividades fueron consideradas propias para las mujeres y otras propias de los hombres, basándose en las diferencias fisiológicas y biológicas (Blanco, 2000). Esa rigurosa separación favorece que ellos desde pequeños se rodeen de un entorno deportivo en el que se conviertan en verdaderos hombres, tal y como las expectativas de la sociedad les exigen (Martín, Soler y Vilanova, 2017). De ahí que las mujeres hayan tenido que romper tantas y tan duras barreras para poder practicar los deportes propios de hombres (Ramírez y Piedra, 2011; Soler, Prat, Puig y Flintoff, 2017).

Sin embargo, el sistema deportivo propiamente dicho ha evolucionado en lo que concierna a las mujeres. El hecho de que la masculinidad hegemónica esté en el punto de mira, sujeto a constantes recriminaciones y críticas, hace que las mujeres vaya adquiriendo mayor protagonismo a nivel deportivo (Caudwell, 2011). Es sabido pues, que hay un rechazo hacia la masculinidad en el deporte, hacia los aspectos que tradicionalmente estaban prohibidos, esas formas de comportarse relacionadas con el cuerpo, impropias del modelo de masculinidad hegemónico. De esta forma, ante esa cultura masculina de referencia nacen espacios donde cada hombre, con sus características específicas, manifieste el comportamiento deportivo que él quiera, no dejándose influenciar por el contexto social y cultural que les obliga a escoger lo tradicionalmente asociado a los hombres (Mosquera, 2014).

A pesar de los cambios a lo largo del s. XX e inicios del s. XXI en España, siguen existiendo obstáculos dentro de este ámbito (Vázquez y Buñuel, 2001). Una de las estrategias para cambiar el rol social asignado al hombre, considerado como el único sujeto valioso en el ámbito deportivo, sería la identificación de la mujer como sujeto deportivo (Alfaro, 2010). Multitud de asociaciones y comisiones de mujeres y deporte

llevan tiempo exigiendo el reconocimiento de la mujer en términos de igualdad, dejando de lado los segundos planos. El camino por recorrer sigue siendo largo y lleno de dificultades. .

2.1.3.1. Carga de género en el fútbol

El fútbol, considerado por muchos deporte masculino por antonomasia, conlleva una gran carga cultural de género. De hecho Martín, Soler y Vilanova (2017) señalan que es el más practicado por los hombres. Esto le convierte en un deporte donde las desigualdades de género están a la orden del día, manteniendo así los comportamientos estereotipados tan propios del mismo (Bonal, 1998; Soler, 2009). La incorporación de mujeres en el fútbol, tradicionalmente considerado deporte únicamente de chicos, ha sido minoritaria, desigual y lenta (Alfaro, 2010). No fue hasta la II República cuando las mujeres se iniciaron en ciertos deportes, entre los que sorprendentemente aparecía el fútbol. Se incitaba a que las mujeres practicaran deporte, pero con la atenuante de seguir consolidándose los estereotipos tradicionales femeninos (Martín, Soler y Vilanova, 2017).

El fútbol, más que ningún otro deporte, ha sido un espacio de configuración de la masculinidad hegemónica de la que hemos hablado en el apartado anterior. Ejemplos claros que tematizan esta cuestión es el estudio sobre el comportamiento de los aficionados en las gradas de Elias & Dunning (1992), donde se vislumbra la identidad de género al llamar a los hinchas del equipo contrario con el término *señoritas*, considerándose ellos mismos como *hombres verdaderos*. Mediante el uso de este lenguaje verbal y gestual revelan como los fracasados son comparados con una mujer y los triunfadores con un hombre.

Resulta evidente pues, que las mujeres han sufrido acoso, discriminación y abuso dentro del deporte en general y del fútbol en particular (Caudwell, 2011). Este trato desigual hacia ellas ha recibido numerosas críticas, tratando de hacerse escuchar en las organizaciones e instituciones dirigidas, como no, por hombres para tratar así de cambiar el rumbo de la historia. En esta línea, Vázquez (2018) ha detectado la ausencia de directivas, entrenadoras y árbitras que ejercen la función de modelos para las mujeres, siendo este un aspecto clave que se debe tratar. Para entender la poca e injusta presencia de las mujeres en estos puesto debemos prestar atención a las relaciones de

género que se dan en las mismas organizaciones. Es necesario también conocer los valores, procesos y relaciones de poder que se establecen en el día a día, de forma que las organizaciones deportivas, casi en su totalidad, se han formado basándose en las formas de ser y hacer de los hombres, otorgándoles muchas más facilidades para su promoción (Mahmoud, 2016). Así, es evidente que las mujeres están en desventaja con los hombres en el acceso a las estructuras organizativas dentro del ámbito del fútbol, puesto que sigue perdurando esa masculinidad, donde se asocia el hombre al papel de dirigir, hablar, pensar y hacer (García Bonafé, 2012). Por ello, la posición de ellas en las instituciones o clubs deportivos (con tradición masculina) es muy escasa, llegando incluso estar marginadas por los hombres catalogándolas de personas no válidas para esos cargos (Allison, 2016). Ante este escenario sobre la trayectoria de la mujer en un mundo de hombres, Pfister (2015) señala que es complicado para las mujeres conseguir el reconocimiento que deberían tener por el hecho de que el fútbol continua considerándose como un campo social masculino.

Aunque en los últimos años cada vez hay un mayor número de chicas y mujeres que juegan a fútbol, y la repercusión mediática es mayor, las futbolistas y el fútbol femenino aún no recibe el mismo prestigio y recursos como los chicos y el fútbol masculino (Pfister, 2015). Es necesario analizar y comprender los agentes que facilitan o dificultan su práctica en mujeres, prestando especial atención a la permanencia de prejuicios y a la homofobia (Mahmoud, 2016). Los medios de comunicación por su parte, juegan un papel decisivo en los discursos de dominación y supremacía masculina en el fútbol (Llopis, 2006). En línea con esto, Pfister (2015) señala que la información sobre el fútbol en programas, periódicos e internet parecen ser producidas por, para y sobre los hombres, por lo que no es que haya poco espacio para el fútbol femenino, sino que es casi inexistente. De esta forma, aunque la participación de las mujeres en el fútbol es mayor, la falta de atención de los medios está ligada a una escasa visibilidad limitando en cierto modo la expansión del fútbol femenino (Ribalta, 2011).

En lo que respecta a la evolución y desarrollo de del fútbol femenino, hoy en día casi nadie cuestiona que el fútbol no es un juego únicamente de hombres puesto que, siguiendo a Llopis (2011) existen tendencias que refuerzan la existencia del fútbol femenino como un deporte diferente al de los hombres. Aun así, aunque en la actualidad las mujeres tienen la oportunidad de jugar a fútbol, no reciben los mismos refuerzos que los hombres, ni a nivel social ni económico (Pfister, 2015). Esto significa que aunque

haya un mayor número de mujeres que juegan a fútbol, éstas se enfrentan a un contexto cuya base se sustenta sobre la ideología hegemónica de género. En esta línea, uno de los principales obstáculos para el desarrollo del fútbol femenino en nuestra sociedad es, como ya hemos comentando, la consideración del fútbol como deporte masculino. En base a esto, las mujeres futbolistas se introducen en “territorio masculino”, donde desafían el ideal de feminidad, impregnándose de valores, actitudes y cánones corporales propios de los hombres. Tal y como explica Scraton et al., (1999), el fútbol exige que quienes lo practiquen asuman los comportamientos tradicionalmente asociados a los hombres, de forma que las mujeres se ven con la necesidad de ajustarse a esas formas de hacer y de ser para así ser aceptadas por ellos.

En los escenarios escolares la situación no es menos alentadora. La ideología del fútbol afecta de igual forma dentro de la escuela, en los niños y en las niñas (Caudwell, 2011). Tal y como señala Soler (2009), sin una intervención adecuada, se siguen manteniendo comportamientos estereotipados a la hora de practicar fútbol en clase, provocando relaciones desiguales entre ambos sexos.

2.2. Educación física y género

2.2.1. La coeducación, más allá de la EF mixta

Más allá de la EF mixta y de lo que mandan las leyes educativas sobre igualdad de derechos, aparece el término coeducación como concepto más pedagógico. Siguiendo a Bonal (2008), la coeducación realmente implica la eliminación de los estereotipos de género tradicionales para, directamente, reducir las desigualdades entre sexos que provienen de la socialización como proceso, junto con la abolición de la dominación de lo masculino sobre lo femenino. Por tanto, lo que se pretende es conseguir la igualdad real entre chicas y chicos, eliminando el sexismo existente (Soler y Prat, 2006).

La realidad educativa es que los niños en la escuela son el grupo dominante, mientras que ellas componen el grupo dominado, por lo que se entiende que la escuela reproduce las desigualdades de género a través del proceso de socialización, siendo diferente en chicas que en chicos (Bonal y Tomé, 1997). La coeducación implica una educación integral dentro de cada una de las asignaturas, cuestionando el conocimiento que se cree que es verdadero, educando por y desde una visión crítica (Alonso, 2007; Zagalaz et al.,

2000). Como ya propuso Acuña (1995), el principio de la coeducación consiste en conseguir la igualdad desde la diferencia. No se trata de anular las diferencias, bienvenidas sean, sino de que éstas no se conviertan en desigualdades.

Dentro del entorno escolar, la asignatura de EF es diferente a las demás (Kirk, 1990). Sus particularidades hacen de ella un contexto ideal para prestar atención a los aspectos coeducativos (Valdivia, Alonso y Sánchez, 2009). Por ello, desde esta asignatura la coeducación se basa en plantear un currículum desde el que no se acepte el modelo masculino como único, junto con corregir los estereotipos sexistas (Soler, 2010). Así, en el afán de conseguir un currículum donde quepan todos y todas, se debería proponer aspectos lúdicos y pedagógicos, lejos de la competición, la técnica y los resultados, propios del modelo masculino (García Bonafé y Asins, 1995). Para ello, deberíamos de valorar la cultura femenina, superar los modelos hegemónicos del hombre como centro del universo, y eliminar las etiquetas que se les ha preestablecido a cada deporte (Soler, 2007; Sanféliz, 2011). Sería necesario pues, volver a valorar cada una de las prácticas tradicionalmente asociadas al género femenino y llevarlas a las aulas para integrarlas en alumnos y alumnas para dotarles del conocimiento verdadero. Para adentrarnos a modificar esos marcados estereotipos de los que hablábamos anteriormente, es conveniente que desde la EF proporcionemos a niños y niñas multitud de experiencias a través de los deportes y actividades, de forma que cada uno y una vaya conformando su propia identidad, lejos de los modelos propios de chicos o de chicas (Azzarito y Solmón, 2006; Soler, Prat, Puig y Flintoff, 2017). De esta forma, romperemos con esos modelos tan tradicionales donde lo masculino se asocia con los roles más activos, mientras que a ellas se las relaciona con lo expresivo, de forma que no se preestablezca un valor a cada uno, sino que todos y todas tengan experiencias enriquecedoras en base a ellos (Kirk, 2006; Soler, 2007, 2009; Enright y O'Sullivan, 2010).

2.2.1.1. EF y currículum oculto

La igualdad de oportunidades en la educación para ambos sexos queda en entredicho. Son diversos los factores que empujan en la dirección contraria de la igualdad de género. El currículum oculto, entre otras cosas, incluye los mensajes que se comunican sutilmente en la escuela y que mantienen relación con las creencias, mitos o prejuicios históricamente aprendidos, y que el profesorado transmite de manera inconsciente

(Flores, 2005). En EF está especialmente presente, tal y como constatan múltiples estudios entre los que destacan Vázquez y Álvarez (1990), Flintoff y Scraton (2001), Devís, Fuentes y Sparkes (2005), Bonal (2008), Soler (2008a), Táboas y Rey (2011), Vilanova y Soler (2012) entre otros. En este sentido, Devís, Fuentes y Sparkes (2005) explican que este tipo de currículum es un medio poderoso para aprender normas, valores y hasta relaciones sociales que se transmiten a través de rutinas diarias en los centros escolares y de formación del profesorado. En consecuencia, el alumnado aprende un conjunto de comportamientos y prácticas sociales que sirven para la construcción de sus identidades.

Todo el conocimiento que se aprende en la escuela es una creación social que busca presentar el mundo a quienes están en ella, para que en un futuro puedan incorporarse a la sociedad (Muntaner, 2000). Por tanto, una buena selección del conocimiento es imprescindible para presentar la realidad social al alumnado. Por ello, se deben aclarar preguntas como ¿quién decide qué ideas son valiosas para transmitir las? ¿En qué se basa para decidirlo? o ¿Cuáles son las razones para demostrarlo? (Blanco, 2000).

Es cierto que cada vez hay más preocupación por lo que se transmite en la escuela y las ideas que le llegan al alumnado pues estas, a veces transmitidas inconscientemente, afectarán a la imagen que niñas y niños tienen de ellas y ellos mismos. No cabe duda que la escuela es un ámbito decisivo en cuanto a la transmisión de conocimientos y valores que formarán a los y las jóvenes. En este ámbito, resulta evidente la existencia de un currículum oculto, paralelo al oficial, que el profesorado debe revisar de forma constante para así evitar cualquier tipo de discriminación y reducir la reproducción de los modelos tradicionales (Soler, 2008b).

Cabe señalar que el currículum oculto es uno de los principales responsables a la hora de fortalecer estereotipos y discriminaciones en la asignatura de EF. Así, tratando de desarrollar cómo se despliega el currículum oculto en EF, nos apoyamos en los trabajos de la pedagoga Linda Bain, precursora en este campo de estudio. La autora hace referencia a la necesidad de entender el rol de la teoría del currículum en relación con la práctica, buscando las regularidades en el comportamiento del profesorado y, a su vez, de la organización de las clases como formas de transmisión de valores que condicionan las maneras de actuar hacia el alumnado (Bain, 1985). De esta forma, el profesorado desarrolla una visión positiva o negativa dependiendo de las propias actitudes del grupo

de estudiantes, de su participación en clase o de los resultados académicos del grupo lo que, a su vez, retroalimenta la forma de actuar del propio profesorado (Bain, 1990).

Como Scharagrodsky y Ainsenstein (2006) señalan, muchos educadores y educadoras contribuyen a establecer esos roles proponiendo objetivos diferentes en sus clases; por ejemplo, intentando que los chicos adquirieran diferentes técnicas de juego y, en contraposición a ellos, que las chicas únicamente “se muevan” (p.34). En otros casos, por ejemplo, se ha puesto de manifiesto la percepción bien diferente que el profesorado tiene respecto al trato que otorga a sus alumnos y alumnas en cuestiones de género, apariencia y esfuerzos en clase (Torres, 2003; Bonal, 2008).

2.2.1.2. Los libros de texto en EF: espacio de reproducción y sexismo

Existe un amplio repertorio de investigaciones o publicaciones que han tratado el papel de la mujer en los libros de texto (Oliver, 2001; González Pascual, 2005; Moya, Ros, Bastida y Menesacrdi, 2013; López-Navajas, 2014). Para establecer el estado de la cuestión que nos ocupa en este apartado, nos adentrarnos en una serie de estudios jerarquizados por orden temporal y que, sucintamente, ofrecen un panorama mejorable. Con tal de analizar si se sigue manteniendo la idea de la diferenciación de género en la asignatura de EF, González Pascual (2005) examinó 17 libros de 8 editoriales diferentes dedicados a la EF en la etapa de Secundaria. El estudio se llevó a cabo a través de un análisis de contenido, explorando los manuales a través de las imágenes, expresiones lingüísticas, términos y cantidad de personajes de un sexo y de otro; es decir, tanto a través del texto como de las ilustraciones. Los resultados muestran que en lo que se refiere a la distribución de contenidos en función del sexo, los temas de deportes y juegos superan en número de páginas a los de expresión corporal. Con respecto a los términos, se usa el ‘masculino genérico’ antes de citar los dos géneros. Y dentro de las imágenes, extrae que en la mayoría de los libros hay mayor proporción de imágenes masculinas, y que en grupos mixtos, hay mayor número de chicos.

La investigación de González Pascual (2005) analiza el trato que tenían las mujeres en los manuales con la LOGSE en vigor. Además, invita a la reflexión a la hora de contextualizar el presente estudio y a enmarcarlo desde lo general (la actual LOE), pasando por el sistema educativo, hasta llegar a la elección que todo profesor o profesora debería hacer antes de escoger un libro de texto u otro. De esta manera, la

autora sugiere que es en la ESO donde más importancia hay que darle a la no reproducción de género. Como bien explica, los estereotipos de las personas mayores son difíciles de cambiar, pero los niños y niñas aun no los tienen establecidos. Los resultados de este estudio indican que los libros de texto son mediadores de transmisión de sexismo en potencia. Por tanto, el material educativo puede contribuir a mantener unas ideas heredadas en el ámbito de la EF.

Otro trabajo a destacar es el de Táboas y Rey (2011), en el que analizaron un total de 242 imágenes de dos libros de texto de EF de las editoriales Paidotribo y Anaya. Para ello, realizaron un análisis de contenidos, construyendo un sistema de categorías para examinar los modelos corporales y las actividades físicas. Los resultados mostraron que había un claro dominio de la presencia de hombres en las imágenes, donde parecía que eran los únicos que trabajan en este ámbito y una asignación de actividades físicas distintas para hombres y mujeres. Estos resultados ya se manifestaron años atrás en otras investigaciones como son la de Ribas y Guerrero (1992) y la tesis de Parra (2002), quienes también indicaron que los libros de texto están lejos de mostrar una visión igualitaria entre géneros, siendo muy dominante la presencia de hombres. Así, en cuanto a la presencia en las imágenes de los contenidos, dominaron los de ámbito deportivo y, más específicamente, los del bloque de juegos y deportes y el de condición física.

Por su parte, Hamodi (2014) cuantifica el número de imágenes de mujeres y hombres que aparecen en cuatro libros de dos editoriales. Su estudio se centra en 4º y 6º de Primaria, y comienza con un análisis a nivel general de la sociedad, para después centrarse en su investigación más específica. La autora explica que los libros de texto no reflejan la realidad social en la que se ubican. En cuanto a la metodología que usa, analiza los contenidos de ambas editoriales y expone los resultados en dos bloques: el transversal y el longitudinal. Éstos señalan la presencia de más hombres que mujeres, y coincide con investigaciones anteriores como la de Moreno (1986) o Subirats (1993), en las que estaba vigente la LOGSE, y con algunas recientes como la de Pérez López (2011) y López-Navajas (2012) con la LOE. La autora, además, comenta que está de acuerdo con Espigado (2004) al afirmar que la presencia de las mujeres en los libros de texto apenas ha aumentado, por lo que se sigue dando la reproducción sexista de los roles y la visión predominantemente androcéntrica.

Un último estudio a destacar es el de López-Navajas (2014), en el que mide la presencia y la importancia que se les concede a las mujeres en la visión del mundo que se transmite desde la enseñanza. Para ello, analiza una muestra de 115 manuales de tres editoriales de todas las asignaturas de toda la etapa de ESO. Utiliza un método tanto cualitativo como cuantitativo con variables de presencia, recurrencia, modo, lugar y contenido. De esta manera, centra el análisis en los personajes, ya que a partir de su presencia se pueden apreciar las deficiencias en los contenidos de cada una de las asignaturas. Los resultados obtenidos apuntan a una escasa presencia de mujeres, acercándose a las cifras de Blanco (2000) diez años antes. También señala qué asignaturas tienen mayor presencia de mujeres en las que, sorprendentemente, encontramos la EF. Además, una de sus conclusiones es que a las mujeres no se les tiene en consideración y todo se generaliza en las características del hombre, dejándolas huérfanas de referencias históricas y culturales, alejándolas del conocimiento que debería pertenecer a la tradición cultural común.

Más recientemente Moya-Mata, Ruiz-Sanchis, Martín, y Ros (2019) hablan sobre la exclusión de género como una carencia cultural que propone solo referentes masculinos y, de esta forma, falsea la tradición cultural a la que deja debilitada y empobrecida. Un empobrecimiento cultural que, en ese sentido, nos afecta por igual a mujeres y hombres. En esta línea Sánchez e Iglesias (2008) explican la necesidad de que en los libros de texto se interrumpan los mandatos tradicionales que han creado históricamente una normatividad femenina concebida a nivel social como inferior y subordinada a la normatividad masculina.

2.2.1.3. Papel del profesorado en la (de)construcción de modelos y relaciones de género

La imagen y función de la profesora o el profesor constituye un agente clave en el proceso de cambio educativo, pudiendo modificar las mentalidades de los y las más pequeñas. Trabajos como el de Piedra, Ramírez-Macías y Latorre (2014) reconocen la importancia del papel del profesorado como agente implicado en un cambio de sensibilidad; por ello, es necesario que reflexionen y revisen sus hábitos y prácticas para así ofrecer nuevas experiencias de socialización al alumnado, lejos de los comportamientos sexistas (Rebollo, Vega y García-Pérez, 2011). Además, el necesario

cambio también debe servir para crear espacios de diálogo y debate entre los y las docentes, donde se difundan las nuevas prácticas y conocimientos para así poder propagar ese proyecto hacia la igualdad entre hombres y mujeres por todo el ámbito educativo, hasta que se convierta en una realidad (Soler y Vilanova, 2006; Soler, 2007, 2009).

Subirats y Tomé (1992), Flintoff y Scraton (2001), Devís et al., (2005), Soler (2009) entre otros trabajos, hacen referencia a la EF como la principal materia que educa a través del cuerpo y la catalogan, por ello, como una de las áreas en las que debe trabajarse con mayor afán la construcción social de los géneros entre el alumnado. No obstante, hasta ahora la EF y su profesorado se habían encargado de imponer las particularidades del cuerpo en relación con los postulados ideológicos de la clase social dominante, desinteresándose por atender a la diversidad (Vicente y Larumbe, 2010). En esta dirección, existen investigaciones que señalan esta asignatura como reproductora de estereotipos y prejuicios sexistas (Flintoff, 2011), por lo que en esta situación es decisivo el papel del profesorado en el acercamiento a la educación sin prejuicios de género. De este modo, la toma de conciencia del profesorado ante estas situaciones es prioritaria para así lograr ampliar y mejorar el repertorio de experiencias que las niñas pueden tener dentro de esta asignatura (Soler, 2009).

Otro aspecto a considerar y que supone un reto para la educación es conseguir que los y las docentes sean conscientes de las actitudes discriminatorias derivadas de patrones de género. Sobre ello, Colas y Jiménez (2006) explican que no es una tarea nada fácil, concluyendo que no todo el profesorado puede darse cuenta del fenómeno de la discriminación de género. En su estudio, identifican tres tipos de profesorado dependiendo del tipo de posicionamiento sobre la educación inclusiva de género. Un primer grupo es aquel que ni percibe ni reconoce las discriminaciones de género en las clases; el segundo tipo de docentes observa discriminaciones de género pero prefiriere mantener una actitud pasiva, puesto que piensan que no son responsables de estas conductas. Finalmente, el último grupo observa estas situaciones y se sienten con responsabilidad de educar en igualdad a sus alumnos y alumnas. Estos comportamientos y actitudes, fundamentalmente los de los dos primeros grupos, hacen que se evidencie la resistencia a la ruptura de los modelos de género tradicionales descrita por Soler (2009), provocando que se mantenga una educación discriminatoria (Piedra, Ramírez-Macías y Latorre, 2014). En este sentido, Tejada (2012) plantea un cambio en los principios

pedagógicos que fundamentan la intervención docente, tratando al alumnado como el principal componente del proceso de enseñanza y dándole responsabilidades y su propia autonomía. Por tanto, siguiendo a Sarramona (2014), el o la educadora debe cambiar su rol hacia otros nuevos roles como el de colaboración y facilitador de conocimientos, dejando al margen el papel de transmisión de información. Estos cambios repercuten en la creación de una cultura de enseñanza y aprendizaje con nuevos modelos curriculares y metodologías activas (Gil, Moliner, Chiva y García-López, 2016).

Esta transformación hacia nuevos roles del profesorado requiere de modelos formativos acordes con estas demandas (García-Ruiz y Castro, 2012). En este sentido, numerosos estudios apuntan a que el profesorado de EF no está capacitado para poner en práctica acciones coeducativas, por ejemplo por falta de información y de formación (Barrachina y Blasco, 2012). Se considera por ello la necesidad de acercar al profesorado en activo al nuevo modelo a través de la formación permanente (Ramírez, 2015). Sin embargo, no siempre la realización de cursos de formación al respecto obtienen los resultados esperados (Calderon, Martínez y Méndez, 2013). Por ello, Zapatero, Campos y González (2018) aunque creen necesario llevar a cabo esas formaciones, matizan que es imprescindible involucrar a toda la comunidad educativa, incluyendo a la inspección y la dirección de los centros.

Por tanto, la figura del docente se revela como la de un o una profesional clave que, mediante la capacidad de reflexión y de crítica, con una formación inicial y permanente adecuada, puede afrontar los retos de una educación sin discriminación. En este menester, cobra especial importancia la formación inicial de los y las docentes para su futuro desempeño profesional (Soares y Fonseca, 2012; Serra, Soler, Prat, Vizcarra, Garay y Flintoff, 2016).

Dadas las circunstancias actuales de discriminación, el perfil docente tiene que acercarse al interés emancipatorio, a la noción de Schön (1992) del profesional reflexivo, dando coherencia y relacionando sus ideas educativas con las prácticas que lleva a cabo en clase. De esta forma debe dar prioridad al alumnado y, por ello, otorgar una gran importancia al proceso de aprendizaje y no tanto al contenido o resultado (López, García-Penuelas, Pérez, López, Monjas y Rueda, 2002). Esto se alinea con los postulados de pedagogos críticos como Freire (1997) y Giroux (2001) quienes ya argumentaron que la educación es una manera de tratar de hacer libres a los seres

humanos lo que requiere, entre otras cosas, que el profesorado se erija en agente de cambio.

Bajo estas premisas, la visión tradicional de la EF basada en el conocimiento no problemático y con gran falta de compromiso social (Fernández Balboa, 1995) deja paso a una perspectiva más humana. Ésta se acerca a una sociedad más justa, tratando de escuchar a los grupos marginados aproximando así los intereses de la escuela a la sociedad (Sparkes, 1992). En esta dimensión crítica, el profesorado se posiciona a favor de la figura de investigador o investigadora de su propia práctica, tratando no sólo de interpretar las interacciones que se producen entre la educación y sociedad, sino de modificarlas desde una previa reflexión y comprensión de la misma (Freire, 1995). De acuerdo con Giroux (1997), el profesorado debe asumir un papel más activo implicándose en los trabajos sociales emancipadores, cuestionándose continuamente su actuación educativa, analizando el modelo educativo y como la formación que ha recibido condiciona la forma de instruir al alumnado. Desde el ámbito específico de la EF, Kirk (2001) expresa como la actitud crítica que debe tener el profesorado ayuda al alumnado a cuestionarse aspectos sociales, más allá de las prácticas convencionales de la vida diaria. Mientras que en las aulas no se produzcan experiencias que favorezcan la reflexión crítica de los y las estudiantes, será difícil conseguir la emancipación y la transformación social (Freire, 1990). Un ejemplo de estas prácticas reflexivas lo encontramos en la propuesta de Fuentes-Miguel, Pereira-García, López-Cañada, Pérez-Samaniego y Devís (2018). El profesorado puede y debe enfrentarse al carácter técnico del currículum y a la transmisión objetiva de los conocimientos. Es aquí donde se ve al profesor o profesora como intelectuales con capacidad transformadora (Giroux, 1999).

2.2.2. Gender feminist praxis in PE

It has been long since Peter J. Arnold (1991) gave birth to the sports movement with a social root, and marked the implementation of sports in schools, in the education of young people (Contreras, 1998). In its origins, it was a sport marked by the British identity, where the competition premiums (Saenz-Lopez, 1997). Education reinforces the ideological principles of politics and the idea of sports education arising (Antón 1990; Parlebás 1989; Pieron, 1988). Drawing from this idea, it is not surprising that Devís and Peiró (1992) already criticized the approach focused on competition and

improvement of techniques, using the analytical and managerial methods through which it had been introduced sports in school, and more specifically in the Physical Education (PE) class.

Let is not fool ourselves, let is not look away when we talk about the reality of *our PE*. As practitioners in this field that we are, let us be aware that, as Gutiérrez (2005) points out, the practices that are carried out in PE class can transmit desirable or undesirable values; it depends on us. The important role of teachers is to transmit critical knowledge, away from stereotypes and gender differences (Gray, Treacy and Hall, 2017; Van den Berghe, Vansteenkiste, Cardon, Kirk and Haerens, 2012; Mandigo, Holt, Anderson and Sheppard, 2008). As Prat and Soler (2003) point out, it is in PE class that the most controversial discrimination of gender becomes more visible. In this regard, we are aware that there is a long repertoire of studies that frame the situation of the girls within PE (Kirk and Oliver, 2014; Flintoff, 2011; Kirk, 2010; Flintoff and Scraton, 2006).

2.2.2.1. Poststructural feminism

There are studies that support the need to adopt a theoretical position that frames pedagogical implementations (Ball, 2006; Evans, 2004). From our work, we want to position ourselves within the ideas of poststructural feminism. As the work of Flintoff and Scraton (2005) shows, and is later corroborated by Flintoff (2011), this theory helps to understand the complexities of differences and diversities, reflecting on the practice:

This theoretical perspective focuses, then, on recognizing differences between girls, and on individuals' agency (power) to challenge limiting conceptions of femininity; gender power is seen as possessed by everyone, as multiple and productive (instead of top-down and repressive) (Flintoff, 2011, pp. 209).

Poststructuralists interested in gender difference and inequality focus on exploring the nature of discourses of femininity and masculinity in particular contexts such as the PE class. They explore how young men and women take up, position themselves, and are positioned within these (Flintoff and Fitzgerald, 2012). Indeed, gender has been a central focus of studies adopting "post" theories (Azzarito, Solmon and Harrison 2006;

Hills 2006; Clarke, 2004; Paechter 2003; Scraton and Flintoff, 2002). These studies consider it necessary to investigate more about the relationships and experiences of young people in PE.

There is a traditional view that all children are engaged and like physical activity, and that girls are those who do not participate being the "problem". This view socially positions girls as 'problematic' within their PE classes (Flintoff and Scraton, 2005; Kirk, Fitzgerald, Wang, Biddle and Claxton, 2000). In this sense, authors such as Rich (2016) point out that the teachers themselves are the ones who see them as a problem, among other aspects because they are not motivated in class, believing that the solution is to change the attitudes of girls instead of addressing inequitable gendered dimensions of the PE curriculum and structure. Current research supports that girls are not the problem (Rich, 2004; Bonal, 2008; Soler et al., 2017; Timken, McNamee and Coste, 2017). They focus on the PE curriculum (curriculum access, choice, programming, and other pedagogical approaches) upsetting the experiences of girls and, consequently, their non-participation in PE class (Brooks and Magnussen, 2007). In view of this, it is still necessary to transform the relationships and experiences of young people in PE leaving rigid curricular practices (Scraton and Flintoff, 2005).

2.2.2.2. Feminist theories and pedagogical practices

Several studies have already tried to implement alternative curricula to facilitate girls' engagement with PE (Mitchell, Gray and Inchley, 2015; Enright and O'Sullivan, 2010; Kirk, Fitzgerald, Wang and Biddle, 2000). This is where the importance of pedagogy as a tool capable of bringing about deeper changes, encompassing the actions of teachers, students and curriculum lays (Kirk and Oliver, 2014). However, there are few studies that see pedagogy as a complement to the improvement. It is not enough to read off from research on pedagogies; we need to put it into practice, we must move to action (Lingard, 2007). Other researchers suggest that this is the way to develop good practices, even though this change often does not last long in the school context due to lack of time (Devis-Devis, 2006) or by teachers themselves (Flintoff, Foster and Wystawnoha, 2011). On this, Penney and Evans (1999) pointed out that it is necessary to experience what types of pedagogical practices within PE are beneficial for students, and that we need to critically analyze the curriculum. Thus, we draw from Azzarito and

Solmon (2006), who point out that critical pedagogy seeks to destabilize gendered dominant discourses, developing the power of discourse in order to instill critical thinking. Through critical pedagogy, students are assisted to examine and challenge the dominant constructions of reality and the power relations that produce inequalities (Wright, 2004). Different research studies (O'Sullivan, 2012; Oliver and Hamzeh, 2010) show that inquiry-based educational of critical pedagogy, facilitates girls' engagement and interest in PE (Oliver and Kirk, 2015). However, there is also evidence that even though we know the great utility of adopting a critical pedagogy in class, we still maintain the traditional notions of PE (Dowling, Fitzgerald and Flintoff, 2015; Brown, 2005; MacDonald, Hunter, Carlson and Penney, 2002). There are those who think that it is because of the difficulty of changing the experiences both in the practices of the students (Garrett and Wrench, 2011; Hickey, 2001) and that the teachers themselves are who do not dare to break the traditional order of school life to adopt a more collaborative and open position (Rudduck, 2007). Contrary, there are teachers who try to implement new techniques but they cease in the attempt because the other teachers do not support them (Fitzpatrick and Russell, 2015; Bowes and Bruce, 2011). Notwithstanding the problematic pedagogical work of the PE, it is worth considering how our critical pedagogical practices could be more effective in breaking traditional conceptions of girls and boys in PE (Flintoff, 2011), being necessary to continue working on this line.

We rely on the work of MacDonald (2012) to treat the growing gap between feminist theories and pedagogical practices. The author suggests a readjustment with the feminist praxis, where theory and practice go hand in hand with the same transforming end. To address this concern, Walby (2000) suggests that we need to engage in politics of transformation where difference is considered, but within a framework of equality, leaving aside politics of difference or politics of equality. That is why this approach to feminist praxis is necessary, to ask what kind of PE we want for all young people, boys as well as girls, so that through reflection and action transformations inequalities and power differences are addressed in the PE class (Flintoff and Scratton, 2005). Thus, before defining models based pedagogy to be used in practice, the context must be analyzed (Landi, Fitzpatrick and McGlashan, 2016; Kirk, 2010). Model based practices are offered as a way to diversify teaching and advance within PE beyond constraints, repetitions and decontextualized practices (Hastie and Casey, 2014; Kirk, 2010).

Recent studies indicate that sport education models reinforce power relations and dominant forms of masculinity (Parker and Curtner-Smith, 2012). In contrast, Metzler (2005) compares the models to an architect's 'blueprint' "designed to be used for an entire unit of instruction and includes all of the planning, design, implementation, and assessment functions for that unit" (p13). He thinks that it is necessary to adapt them carefully and taking into account the context so that they can be a valuable contribution by changing the traditional practices in PE framed within dominant model (Landi, Fitzpatrick and McGlashan, 2016).

2.2.2.3. Curricular models

Sport education models have addressed the social interactions of PE students, trying to shape their interdependence with tasks or games that include group strategies, discussions and reflections (Vidoni and Andre, 2017). This approach involves interactions between students to work together towards the same objective, by practicing tasks in small and heterogeneous groups (Dyson, 2005; Metzler, 2005). Research indicates that one specific characteristic of the method is positive interdependence in the group, which involves students being aware that group success is above individual success (Dyson, Linehan and Hastie, 2010; Casey, Dyson and Campbell, 2009). Girls and boys participate for a common goal in the tasks, regardless of the activity or sport that they carried out (Velazquez, 2010). This model is also aimed at reducing weight to the competition and therefore prevents some not so skillful children from developing skills (Hills, 2007; Flintoff and Scratton, 2006). This positively favors the less-skilled group, who have (at last) freedom to experience success: actively participating in and taking the field.

Many studies have addressed the experiences of girls and boys in PE, by investigating the existing gender differences. Some of them involve the classroom and engagement of the students in the curriculum itself (Enright and O'Sullivan, 2010), others include teachers and aim at raising awareness of the importance of involving all students in the practices (Gray, Treacy and Hall, 2017; Gerdin, Philpot and Smithb, 2016), and interventions to challenge gender conceptions have also been initiated (Fitzpatrick and Russell, 2015; Mitchell, Gray and Inchley, 2015; Oliver, Hamzeh and McCaughtry, 2009). In all these works the importance of autonomy, the choice, and the voice of the

students to achieve a transformation in class stand out. If gender stereotypes still persist in the beliefs of students, it is necessary to analyze them, question them and discuss them in class.

Although we agree that CL is strongly linked to critical pedagogy and that, as Traver and Garcia-Lopez (2006) point out, it fosters solidarity among students (a fact that is linked to the gender relations that they are given in class), we think that it is not always sufficient to bring about a change of mentality. We understand that it is advisable to carry out measures aimed at reflecting the students, trying to uncover social injustices and act against the barriers that prevent them from feeling free (López-Pastor, 2012). Critical pretexts as the element that allows us to place ourselves again in line with the approaches of critical pedagogy (Oliver, 2001). They involves raising students' awareness and encouraging their critical reflection through the use of what we call critical pretexts, that is, varied textual resources (magazines, movies, stories...) already used in others studies about critical pedagogical intentions (Giroux, 2003). Thus, focusing on PE, through the use of these critical pretexts we aim at unveiling social injustices, consciences to students and contribute to their emancipation (Fernández-Balboa, 2004). In this sense, there are not many practical studies, but some of them have tried to motivate reflections about homosexuality (Sparkes, 1997), dominant body models (Azzarito and Solmon, 2006; Oliver, 2001), trans people (Pérez-Samaniego, Fuentes-Miguel, Pereira-García and Devís, 2016) or educational inclusion (Martos-García, Pereira-García, Felis and Espí, 2016). One such example is Sparkes (1997), who used critical pretexts (in this case, a fictional story) to try to raise student awareness about homosexuality in a sport such as rugby. The author constructed a fictional account where the protagonist was PE teacher and a successful player of rugby, homosexual. The text was read by a group of university students of PE with the intention of provoking multiple interpretations and answers on the reality of the protagonist. Also noteworthy is the later work by Azzarito and Solmon (2006), who used as critical pretexts the images contained in fitness and sports magazines to make the students reflect on the conceptions about the body of the secondary and high school students influence of their participation in PE. Oliver (2001) developed a similar experience, although in his case the images came from magazines for adolescents and his concern was to construct the knowledge about the body with the students themselves. More recently, Fitzpatrick and Rusell (2015) used different disguises to

provoke students and enhance reflection on gender stereotypes and dominant body models.

2.2.2.4. Football and gender in PE

It was a plus to treat the content of football in class as a scenario that evoked reflection, since as it is known, football is a sport strongly gendered, where sexism and the reproduction of traditional stereotypes of gender are more visible (Soler, 2009). In fact, the exclusion and offenses of girls when playing football had a negative impact on their participation. This finding emphasizes the discursive level as the cause that makes the girls have bad football experiences (Drury, 2011). However, it is known that if it is taught correctly, football can lead to changes in student mentality, directly influencing sexist stereotypes (Soler, 2009; Vilanova and Soler, 2012). In this sense, Caudwell (2002) demonstrated how football spaces are a good context for the exploration of discursive practices related to gender and sexuality.

Different researches have dealt with the situations of the girls around football in relation to the gender relations that are established (Soler, 2010; Renold, 1997), the experiences in the participation (Clark and Paechter, 2007) and the strategies to achieve their involvement in these lessons (Skelton, 2000). These studies point to the need to create an environment where they can participate in the activities, acting positively in their interest and improving their experiences. In this sense, it is interesting to refer to the question that Flintoff (2008) asked about strategies that challenge inequalities: "if girls have different experiences of physical education, what strategies should we use to address them and the continuing inequalities that girls as a group continue to face?" (pp. 398). The author refers to the need to create strategies that challenge the inequalities in PE class, and the fact that these need to be easily applicable, so that we have more practical experience in class.

3. ASPECTOS METODOLÓGICOS

3.1. La investigación cualitativa y el diseño de investigación

La realidad que nos propusimos comprender y modificar en esta investigación incluía tanto las interpretaciones de los y las protagonistas, como las razones que tenían para actuar de una manera u otra, aceptando, por tanto, que cada persona es diferente al resto, por lo que el aspecto de la subjetividad cobraba un sentido relevante. Por ello, consideramos necesario explicitar como punto de partida las intenciones de la investigación para, a continuación, determinar la forma de investigar y la metodología que nos acompañará en toda la andadura. Según la situación a investigar, cada perspectiva ofrecerá diversas posibilidades.

En el estudio de las creencias y las relaciones sociales cobra especial sentido la interpretación. La realidad social es complicada de controlar, no se puede predecir como ocurre con multitud de situaciones naturales que sí son susceptibles de medición. La riqueza humana, sus relaciones y actitudes, las creencias o motivos que se producen en las interacciones sociales dificultan enormemente su cuantificación, máxime cuando tratamos de entender el qué y el porqué. La metodología cualitativa tiene, entre otros, el propósito de acercarnos a las realidades sociales a través de las vivencias de las personas. En este sentido, Van Maanen (1983) señala acerca de este tipo de metodología que es una forma de investigación social centrada en la manera en que las personas interpretan y dan sentido a sus experiencias en el mundo en el que viven: “la etiqueta método cualitativo... es un término paraguas que recoge un conjunto de técnicas interpretativas que buscan describir, decodificar, traducir y comprender los significados, no la frecuencia, de determinados fenómenos que ocurren en el mundo social” (p. 9). La elección de una perspectiva viene determinada por la forma de entender la sociedad (Martínez, 2004).

En este sentido, es especialmente relevante posicionarse en alguno de los paradigmas de investigación que, como apunta Sparkes (1992), son marcos de referencia que nos hacen percibir la realidad de una determinada manera. Según él, “toda persona que realiza un trabajo de investigación percibe e interpreta el mundo a través de unas determinadas lentes paradigmáticas” (p. 1). Así, cada paradigma ha desarrollado una metodología concreta, teniendo en cuenta las intenciones y forma de entender la realidad. El paradigma positivista va en línea con lo empírico, el conocimiento científico, la

experimentación, donde el conocimiento es objetivo. Otro de ellos es el paradigma interpretativo, el cual trata de entender la realidad conociendo las relaciones que se producen entre las personas, intentando comprender lo que ocurre. El paradigma crítico, por su parte, tiene muchas semejanzas con el anterior en tanto que trata de averiguar las interpretaciones de las personas pero, lejos de conformarse con eso, va más allá y usa la información obtenida para conseguir un cambio en el contexto estudiado. Digamos que, en cierta manera, va más allá del paradigma interpretativo, pues trata de mejorar la realidad quedando clara la importancia de las acciones, de lo que ocurre, de cómo ocurre y de cómo se relacionan los y las participantes.

3.1.1. Adentrándonos en el aspecto interpretativo

Toda persona puede llegar por diferentes razones a escoger la perspectiva cualitativa que, en este caso, está relacionada con los paradigmas interpretativo y crítico, muy diferente a la habitual y dominante, la cuantitativa. La investigación de carácter interpretativa, y por ende cualitativa, no pretende generalizar el conocimiento utilizando muestras representativas de la población, sino que permite profundizar en las experiencias de cada individuo. Sin embargo, no se debe entender únicamente esa experiencia, sino que se puede ir más allá, aprovechando los conocimientos propios, relacionarlo con la literatura ya existente y reflejar así el marco conceptual en su ámbito social, cultural e histórico (Denzin y Lincoln, 2000). Es de esta forma como la historia de una persona, interpretada por quien investiga, puede contribuir a ampliar el conocimiento en ese campo (Pérez-Samaniego, Devís, Smith y Sparkes, 2011).

La elección de este tipo de investigación presenta otras ventajas, puesto que permite una representación que posibilita revivir una multitud de experiencias vividas, y que no podrían ser comprendidas a través de una explicación teórica (Frank, 2000). Asimismo, según señala Diversi (1998), comporta tomar decisiones importantes en el proceso de escritura, puesto que implica la propia interpretación de la experiencia vivida por parte de la otra persona y define las posibilidades de la interpretación de los y las lectoras. Es por ello que es necesaria una observación muy cercana de quienes participan, así como una interacción lo más próxima posible a esas personas, pudiendo ser una herramienta adicional para que la interpretación sea lo más ajustada posible a sus vivencias (Taylor y Bogdan, 1986).

En este punto es interesante pararnos a pensar en la gran variedad de posibilidades que ofrece la opción cualitativa a la persona que investiga en cuanto al diseño de su propio estudio (Goetz y Le Compte, 1988). Por tanto, se trata de un camino que poco a poco se puede ir creando, hecho que confirma la flexibilidad como ventaja (Taylor y Bogdan, 1986). Resulta interesante ver cómo la flexibilidad de esa opción cualitativa permite encontrar y crear una gran variedad de características. La investigación cualitativa, pues es como un arte, de forma que quien investiga no tiene que seguir normas estandarizadas para confirmar la validez de su trabajo, aunque algunos procedimientos rigurosos son necesarios (Taylor y Bogdan, 1986).

De esta forma, existe cierta variabilidad, puesto que dependiendo del punto exacto de la situación y de las necesidades de la investigación, el o la investigadora puede elegir entre variadas opciones, por ejemplo, en lo que respecta a las técnicas de recogida de datos. El uso de entrevistas puede compaginarse con la observación, incluso con los grupos de discusión, según las exigencias de lo que nos planteamos. Así pues, a pesar de la flexibilidad, la persona que investiga tiene que tener el control de lo que está produciendo, marcar los tiempos y ritmos (Woods, 1998). Por eso, desde un principio hay que definir unas pautas de actuación que pueden ir modificándose a medida que se van desarrollando, pero siempre con un riguroso control.

3.1.2. Profundizando en el paradigma crítico

El paradigma crítico tiene como objetivo conseguir una sociedad mejor. Esta orientación nace del dualismo entre oprimidos y opresores, y trata de provocar la concienciación de las personas a través de generar conflictos, de forma que se consiga el cambio social en mayor medida (Sparkes, 1992). Guarda similitudes con el paradigma interpretativo en tanto en cuanto pretende averiguar las interpretaciones de las personas, pero además esta orientación usa la información obtenida para tratar de cambiar y transformar la realidad. Sobre eso, Ernest (1994) señala que fácilmente se puede malgastar mucha energía tratando de producir cambios que difícilmente se conseguirán o serán de gran envergadura. Este tipo de investigación es algo enrevesada puesto que se debe tener en cuenta tanto el proceso metodológico como el desenlace de la investigación. En este sentido, Bain (1989) explica la necesidad de que el proceso sea

emancipatorio para quienes participen, de forma que el resultado resulte ser un desafío en las conclusiones finales.

En el ámbito educativo, Devís (2012) hace referencia a la búsqueda de conocimiento más que a la obtención de una gran cantidad de información. Sería necesario tener un conocimiento profundo para analizar las posibilidades del cambio, a la vez de un conocimiento útil para tratar de progresar en la práctica educativa. Así, la investigación crítica en la enseñanza de la EF es aquella que se realiza con la intención de colaborar al cambio y al reajuste social. Fitzpatrick y Allen (2017), por su parte, explican cómo adentrarse en este tipo de investigación requiere que quienes lleven a cabo el estudio sean personas abiertas, críticas y reflexivas sobre sus ideas y prácticas. Solo así se evitarán falsas suposiciones sobre las opiniones de las personas que participen y se dejará que el proceso de investigación lleve su ritmo. Las luchas morales de las investigaciones críticas en el ámbito de EF son frecuentes, puesto que constantemente se desafían los saberes preestablecidos, creando nuevos campos de conocimientos (Felis-Anaya, Martos-García y Devís, 2018).

En cuanto a las temáticas de esta investigación en EF, podemos apoyarnos en Devís (2006) quien identifica, por una parte, el análisis y crítica sociocultural y, por otra, la investigación participativa o encaminada al empoderamiento. Sobre estos aspectos cabe puntualizar que la crítica no sólo permite conocer lo que se da por supuesto dentro del campo de la EF, sino que es el camino hacia actuaciones que consigan nuevas mejoras. Así, partiendo de esos dos tipos de investigación, se exponen tres temáticas críticas sobre las que se crean otros subtemas vinculados a nuevos contenidos. Estos temas son: la construcción social de la EF y el profesorado, la socialización profesional y la política y práctica de la profesión (Devís, 2012).

Sobre la base de la última temática, surge un subtema como es la pedagogía crítica, la cual considera necesario tomar medidas para que el alumnado reflexione, conozca las injusticias sociales y actúe en contra de las barreras que les impiden sentirse libres (Muros, 2006). Esta nueva perspectiva educativa se plantea como una pedagogía preocupada por el empoderamiento personal y colectivo para provocar un cambio social, la lucha contra el autoritarismo, la búsqueda de la emancipación o la denuncia de las injusticias sociales (Fernández-Balboa, 2009). Esta pedagogía está lejos de la tradicional, preocupada únicamente por los conocimientos. En este sentido, se hacen

fundamentales las contribuciones sobre la concienciación de Freire (2003). Sus trabajos iban encaminados a garantizar que las personas oprimidas asumieran un papel principal en el compromiso por desvelar las injusticias y la lucha por sus libertades.

Con esta orientación crítica de generar reflexión y desvelar las injusticias existen cierta cantidad de estudios que tratan de provocar al alumnado, generando un clima de reflexión y diálogo basado en el respeto (Felis i Anaya, Martos-García, y Devís, 2018).

3.2. Contextualización

3.2.1. El centro y el barrio

El estudio etnográfico que nos ocupa trata de observar, describir, interpretar y transformar la realidad educativa que se vive en clase de EF de un centro público. Para ello, el foco de nuestra atención ha ido variando desde una óptica abierta hasta focalizar nuestro interés en las relaciones de género. Precisamente se escogió actuar dentro de la asignatura de EF ya que es aquí donde se puede observar más claramente la permanencia de las relaciones sexistas en la escuela (Bonal, 1998; Subirats y Tomé, 2007). Además, en el desarrollo de estas clases se generan situaciones de desigualdad, ocasionadas tanto por el comportamiento del alumnado como por las creencias del profesorado (Soler, 2009), convirtiéndose en una materia que, impartida de manera correcta, puede comportar un cambio en la mentalidad del alumnado.

El escenario de la investigación era un centro público de escolarización mixta y ciertamente multicultural de la ciudad de Valencia. En él se imparte la educación Secundaria (estudiantes de 13 a 16 años), Bachillerato (estudiantes de 16 a 18 años) y ciclos formativos (estudiantes de más de 16 años). El centro escolar se ubica en un barrio de la periferia de la ciudad, con una población eminentemente de clase trabajadora y de bajo estatus económico, donde coexisten diferentes culturas y en el que el 40% del estudiantado son inmigrantes procedentes de países como Marruecos, Colombia, Perú, Rumanía y otros lugares.

En cuanto al análisis social, económico y cultural del centro, cabe destacar que la mayor parte del alumnado que asiste al centro vive cerca del mismo o en los barrios adyacentes. En relación al uso del valenciano podemos decir que la mitad del alumnado procede de familias castellano hablantes, por lo que ambos idiomas tienen presencia en

las calles y las aulas. Estamos pues, en una zona de trabajadores con un estatus medio-bajo y con muchas familias azotadas por el paro o con trabajos temporales.

Señalar, dada la relevancia que este hecho tiene a la hora de impartir clases de EF, que el centro cuenta con convenios para el uso de diversas instalaciones deportivas del barrio, como pabellones o la piscina.

En relación al PEC detallamos algunas de sus intenciones educativas extraídas de documentos propios del centro, como se aprecia en la tabla 1:

Tabla 1. Lista de intervenciones educativas del centro.

NÚMERO	INTERVENCIONES EDUCATIVAS
1	Se buscará la formación integral del alumnado.
2	Se intentará inculcar al alumnado valores como la igualdad, el respeto, la justicia social y la cooperación.
3	Se promoverá la afición por la lectura, la actividad física y el deporte, la vida sana y el cuidado del medio ambiente como base para la salud personal.
4	Se fomentará el uso de las lenguas oficiales de nuestra comunidad, así como las lenguas extranjeras, valorándolas como vehículos de comunicación y relación.

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la distribución de grupos por curso, en el momento de llevar a cabo la investigación en el centro había 11 grupos de ESO y 4 de Bachiller, tal y como se presenta en la tabla 2. Con todo, el centro contaba con un total de más de 600 estudiantes.

Tabla 2. Distribución grupos por curso.

CURSOS	GRUPOS
1º ESO	5
2º ESO	3
3º ESO	2
4º ESO	1
Bachiller	2
Bachiller de Élite	2

Fuente: Elaboración propia.

Por lo que respecta a la realidad arquitectónica, el edificio principal tiene 25 años, pero está totalmente reconstruido desde el 2007. Consta de 3 plantas con ascensor.

En lo que respecta a las instalaciones propias para la asignatura de EF, dispone de 2 pistas polideportivas al aire libre para practicar diferentes deportes. Un gimnasio muy amplio, con vestuarios, aseos y duchas, y una sala para el departamento, también con aseo y baño incluidos. En las siguientes fotos se pueden observar el gimnasio, la zona del patio exterior así como las vistas del edificio del centro escolar.



Ilustración 1. Gimnasio del centro educativo.



Ilustración 2. Vistas de las pistas polideportivas.

Respecto a los recursos materiales, disponen de material impreso y bibliografía de aula, material de práctica directa y material audiovisual e informático.

3.2.2. Los grupos implicados

En lo que respecta al análisis del aula, el alumnado implicado en este estudio cursaba 2º y 3º curso de la ESO, por lo que sus edades estaban comprendidas entre los 13 y los 15 años. Cada curso tenía entre 20 y 25 estudiantes, habiendo el mismo número aproximado de chicas que de chicos. Además, en cada uno de los cursos había entre 4 y 8 estudiantes de diferentes culturas como la islámica, africana u oriental y de diferentes ascendencias, entre las que destacaban la sudamericana y asiática. Como hemos comentado anteriormente, participaron un total de cinco grupos: los tres de 2º de la ESO y los dos existentes en 3º de la ESO, interviniendo todo el alumnado sin excepción alguna. El hecho de escoger estos grupos fue la actitud proactiva de las profesoras de estos grupos, pues desde que entramos en el centro se les notaba interesadas en cada paso que dábamos. Ésto hizo que se presentaran voluntarias para que sus grupos participaran en la intervención. Por nuestra parte, no buscábamos un tipo específico de alumnado que participara en la experiencia, sino que preferíamos que los grupos fueran aquellos naturales cuya docente mostrara gran interés para, de este modo, garantizar su compromiso con la innovación.

3.3. Procedimiento de acceso al centro

Conocer la manera de acceder al centro donde se llevará a cabo el estudio, así como los pasos que se van a seguir para poder seguir con la investigación, es imprescindible (Devís y Sparkes, 2004). Sin embargo, antes de adentrarnos en todo lo relacionado con el acceso al centro, trataremos de aportar información sobre los motivos que nos llevaron a optar por este centro y no otro. En primera instancia, confeccionamos una lista de varios institutos que quedaban cerca al lugar de residencia de la investigadora. Los motivos de índole pragmática, como es el caso de la cercanía, también juegan su papel en la investigación etnográfica (Hammersley y Atkinson, 1994). El primero de ellos al que llamamos fue, finalmente, en el que se desarrolló el estudio. Seguramente la razón esencial fue la predisposición de la profesora del departamento de EF con la que hablamos. A esta portera le expusimos nuestras intenciones de llevar a cabo una investigación sobre cuestiones de género, lo que se concretó en una reunión posterior. Ciertamente se dieron las condiciones idóneas para que accedieramos a este centro, dado que todo el departamento de EF estuvo de acuerdo en involucrarse, y desde

dirección también mostraron interés por participar. Ante este panorama no valoramos ponernos en contacto con más centro pues este nos pareció ideal tanto por el profesorado, como por el trato recibido en las reuniones.

En la vertiente más puramente formal, hay que decir que nos reunimos con el director del centro, a quien le expusimos la pertinencia de desarrollar un estudio que observara e interpretara los problemas de convivencia que podían existir entre chicos y chicas en clase, ver qué medidas se tomaban en el centro y proponer soluciones. Para ello, necesitábamos poder acceder al mismo, estar presente en las clases de EF y entrevistar al profesorado, entre otros aspectos. En ese mismo momento se requirió formalmente el acceso al centro mediante una carta dirigida tanto a la dirección como al propio departamento de EF (ver anexo 1). Finalmente, las partes implicadas dieron el visto bueno a la investigación y conseguimos así el acceso al curso 2015-2016. El primer paso lo habíamos dado.

Asimismo, una vez iniciada la fase etnográfica de observación, cuando se acercaba el mes de febrero y el inicio de nuestra intervención, se obtuvo el consentimiento informado de los familiares cuyos hijos e hijas iban a participar durante toda la investigación (ver anexo 2).

Cabe mencionar que, más allá del acceso formal, se puso especial atención al acceso informal a las personas implicadas, a saber, alumnado y profesorado. En el segundo caso, la convivencia diaria durante muchas semanas redujo las distancias y consiguió que las profesoras me vieran casi como una más. Por lo que respecta al alumnado, también la convivencia jugó a nuestro favor. Además, para relativizar la sensación de amenaza que alumnos y alumnas podían sentir hacia la presencia de personas nuevas, tratamos de disipar este hecho mediante algunos comportamientos concretos:

- No juzgamos nunca sus actuaciones durante la fase de observación.
- No reprimimos ni castigamos comportamientos inadecuados, pues esto era función exclusiva de las profesoras titulares.
- Se les trató con la familiaridad propia de todo proceso educativo, con cordialidad y respeto.

3.4. Recogida de datos

En toda investigación cualitativa, se vivencian situaciones en las que se observa claramente la conexión entre la persona que investiga y el desarrollo de la misma. Esta relación, más intensa durante la recogida de datos, perdura en el tiempo, no desaparece. Quien lleva a cabo el trabajo de campo, quien entrevista, quien observa, la o el investigador que toma notas, es el verdadero responsable de que todo el trabajo resulte satisfactorio o, por el contrario, tenga un mal resultado. Por ello, es la persona clave encargada de que la investigación tenga éxito (Flick, 2002). Para entender cómo experimenta el o la investigadora cada momento del proceso de investigación, lo mejor es aislar cada situación y entenderla desde la perspectiva de quién investiga.

En este caso, la toma de datos se produjo por distintas vías, atendiendo a los requerimientos de triangulación de este tipo de diseños. De este modo, la tabla 3 muestra las técnicas de recogida de datos que se han llevado a cabo en nuestro estudio.

Tabla 3. Técnicas de recogida de datos.

TÉCNICAS DE RECOGIDA DE DATOS	DESCRIPCIÓN
Diarios de campo	De la etnografía. Fruto de la observación- participante De las dos profesoras implicadas De un miembro del equipo de investigación. Fruto de la observación total durante la intervención.
Entrevistas semiestructuradas	A las tres profesoras del centro en cuyos grupos se desarrolló la intervención
Grupos de discusión	Cuatro grupos de discusión con alumnado de 2º y 3º de Secundaria, con los que se desarrolló la intervención Un grupo de discusión con las cinco profesoras
Documentos	Dos libros de texto de EF de la editorial Serbal y Teide Carteles informativos actividades deportivas Fotografías diversas y vídeos de los partidos finales Horario profesorado EF PEC Relatos escritos por el alumnado

Fuente: Elaboración propia.

3.4.1. La etnografía y la etnografía. Tiempos, espacios y otros datos

Sin lugar a duda, en los métodos cualitativos la persona que investiga es la pieza esencial del estudio y este hecho, en una etnografía, es todavía más relevante. Se trata

pues de un estudio profundo en el que se busca interpretar todo lo que acontece teniendo muy presente el contexto donde se desarrolla (Murillo y Martínez-Garrido, 2010). Por ello, la dedicación y el tiempo que se pasa entendiendo el contexto nos harán interpretar y sacar el máximo provecho a las situaciones. Así, los resultados de la misma son consecuencia de la construcción subjetiva basada en las impresiones que la etnógrafa tiene. La persona que investiga, es el principal instrumento de investigación en una etnografía (Arnal, Del Rincón y Latorre, 1992, Vanderstaay, 2005). En el caso que nos ocupa, los escenarios del día a día eran principalmente el gimnasio y el patio del instituto, las zonas donde se desarrollaban todas y cada una de las clases de EF. La dedicación fue total para conseguir así recoger cuantos más datos mejor e interpretar, por ello, de la mejor forma posible la realidad estudiada. En consecuencia, la convivencia resultó mucho más intensa de lo esperado, pues la acogida y el trato por parte de todas las personas del centro fue extraordinaria, sin excepción alguna. De esta forma, con el paso del tiempo y la buena acogida por parte de las personas implicadas, la investigación se tornó en un fuerte compromiso por mi parte, extensible a la labor del profesorado, la de mi director y directora de tesis y a la tesis misma. Mi implicación en algunas sesiones prácticas no se produjo hasta pasados dos meses, cuando se había forjado un triángulo de confianza entre el alumnado, el profesorado y yo misma. Sin embargo, se produjeron situaciones personales en el ámbito deportivo y familiar que afectaron negativamente a mi estado de ánimo. Por último, debo mencionar el cansancio acumulado durante los largos meses de observación y el hecho de tener que compaginar la investigación con mi labor profesional.

La etnografía movilizó a diferentes docentes del centro, implicándoles de menor a mayor grado: el director del centro, quien dio el permiso para poder entrar y realizar la investigación; el profesorado del departamento de EF, quienes me dejaron entrar en sus clases, observarlas e incluso participar activamente; las cinco profesoras de EF con las que tuve mayor trato, hasta el punto de colaborar en los grupos de discusión; las profesoras Maider, Bea y Carla, a quienes pude entrevistar en solitario; y, finalmente, a las dos docentes en cuyos grupos se desarrolló la intervención educativa de corte crítico.

Mi papel de etnógrafa fue variando a medida que iba avanzando el curso, pasando de adoptar un rol meramente pasivo, de observadora, sentada en los márgenes de la clase de EF y anotando todo lo que ocurría en la misma, a una participación activa con la puesta en práctica de la intervención educativa. Así, mi presencia como investigadora en

un principio pasó desapercibida para, posteriormente, adoptar el rol de responsable del diseño y desarrollo de la intervención en clase de EF.

El hecho de participar en la dinámica de las clases vino sola, de forma pausada, cuando poco a poco el profesorado, y sobre todo el alumnado se fue acostumbrando a mi presencia. En este progresivo cambio de rol, desde una observación casi total a una observación participante, hay señales que ayudan en la transición. Por ejemplo, las profesoras empezaron a pedirme que las ayudara, planteando actividades novedosas o darles feedback en aspectos concretos relativos a sus clases de EF. De esta forma fue mucho más fácil proponerles el diseño y aplicación de la UD de fútbol. Sobre esto, decir que las profesoras confiaron plenamente en mí pues, en todo momento, las hice partícipes de todo el trabajo que estábamos llevando a cabo. En relación al alumnado, aunque la figura de profesora, aunque no fuera la última responsable, puede favorecer cierto alejamiento, existen algunos factores que ayudaron a disminuir esta distancia. Enumero algunos de ellos:

- Durante la primera fase de observación se acostumbraron a mi presencia
- La diferencia de edad con ellos y ellas era sustancialmente menor que la que existía entre el alumnado y las profesoras del departamento
- Se cuidaron ciertos aspectos como la ropa, siempre deportiva cercana a la suya, el lenguaje, no demasiado académico, o la actitud, se cruzaban comentarios jocosos, algunas bromas, etc.
- Además, mi actitud nunca fue la de una observadora orientada a detectar y castigar comportamientos disruptivos, lo que percibieron con el tiempo.
- Mi involucración en las actividades fue creciendo paulatinamente, evitando una aparición brusca en escena que pudiera suscitar algún rechazo

Ha sido mucho el tiempo que he estado dentro del centro educativo compartiendo el día a día, por lo que he llegado a tener un trato personal y cercano con el profesorado, parte del alumnado e incluso con algunas familias. He estado casi un curso entero, han sido multitud de horas observando las clases, hojas y hojas escritas con lo que acontecía. Empecé por ir a todas las horas y, poco a poco, reduje los días puesto que, en un primer momento, todo me sorprendía y, posteriormente, me habitué a todas las situaciones convirtiéndose en una rutina.

Los primeros días me surgían preguntas como ¿tengo que apuntar todo lo que ocurre? ¿entrevistaré a las profesoras o... mejor a los y las alumnas? ¿por qué no a las dos partes? ¿molestaré estando sentada al final de la clase con un bolígrafo y mi libreta? Todas esas cuestiones se fueron resolviendo a medida que iban pasando los días. Alumnos, alumnas y profesorado se acostumbraron a que estuviera presente en las clases, fueron ayudándome poco a poco, a crear el diseño de esta investigación, haciéndome más fácil el proceso e indirectamente mostrándome cuál era la realidad de ese instituto. El papel del profesorado y del alumnado como personas críticas de todo lo que iba ocurriendo fue interesante para contextualizar la situación del centro. Las opiniones, comentarios, pensamientos, gestos, reflexiones, expresiones, son los que han ido confeccionando todo este estudio lleno de imprevistos.

3.4.2. La observación

La observación es una estrategia fundamental en las investigaciones con metodología cualitativa, y más específicamente en las etnográficas (Murillo y Martínez-Garrido, 2010). A través de ella, se responde a las preguntas quién, qué, dónde, cuándo, cómo y porqué (Fernández-Ballesteros, 1980) convirtiéndose por ello en una herramienta con mucho potencial.

La observación, como toda técnica, presenta ciertas ventajas y también inconvenientes. En cuanto a las bondades, no sólo juega un papel importante de cara a entender las conductas y opiniones de la población estudiada, sino que dada la necesidad de interacción, en muchos casos no precisa de la colaboración de las mismas. Sin embargo, la observación en escenarios sociales es compleja, no se pueden predecir los acontecimientos y ello ocasiona que, muchas veces, nos perdamos lo que realmente es relevante. Además, la observación es un arduo proceso en el que la persona que investiga tiene que tener sus sentidos entrenados, ejercitados, puesto que no sólo observa sino que influye y es influenciado por lo que analiza (Tedlock, 2005). De esta forma, la observación tiene peculiaridades que la hacen única y ciertamente compleja. Suele definirse según la relación con la participación de forma que, siguiendo a Emerson, Fretz y Shaw (2001), se puede ser observador u observadora únicamente o combinarlo con la participación. En esta misma dirección, Deegan (2001) ubica la observación y la participación en cada uno de los extremos de un continuo, de forma

que dependiendo de los objetivos de la investigación y del momento de desarrollo de la misma, nos podremos ubicar en un punto u otro. Según este continuo, podemos establecer cuatro posibilidades: la observación total, que puede ver pero no se deja ver; la observación como participante, la participación como observador y, finalmente la participación total. Cada una de ellas tiene ventajas e inconvenientes que las hacen ideales para usar en unas u otras situaciones, dependiendo de las características de lo que se quiera investigar. Así, si el tema objeto de estudio lo permite, la persona que investiga puede optar por pasar totalmente desapercibida a través de la observación total o combinar observación y participación. Esta última requiere de un compromiso activo dentro de las tareas que se desarrollan, por lo que a más participación, menos observación (Tedlock, 2005). La persona que investiga pues, debe valorar el contexto y tomar decisiones en cuanto a cuándo participar y cuándo observar. Hay que tener en cuenta, en este punto, que la participación dificulta la observación e impide coger notas de lo acontecido, sin embargo favorece las relaciones entre el grupo (Charmaz y Mitchell, 2001).

Una de las claves de toda etnografía es tratar de pasar desapercibida para no alterar el día a día de nuestro campo de estudio y que la observación se lleve a cabo sin influencias que proporcionen una imagen diferente a la real. Es importante que se olviden de que hay una persona observándoles libreta en mano, y que se acostumbren a su presencia diaria (Emerson, Fretz y Shaw, 2001). Por eso, introducirse en un contexto que no es el nuestro es complicado y hay que conjugar variables a veces incontrolables e imprevisibles; la participación, en este punto, juega a nuestro favor.

Tedlock (2005) entiende la observación participante como la opción más maleable, puesto que la persona que investiga adopta un papel activo, adentrándose en la vida de las personas observadas con el fin de conocerlas lo mejor posible. Los primeros pasos deben ser de extrema prudencia, con la máxima atención a todo suceso, mientras que con el tiempo se van eligiendo aquellos fenómenos de interés que permitirán ordenar nuestra observación. Una precipitada categorización de sucesos puede provocar que pasemos por alto hechos que después se nos revelen de gran interés (Charmaz y Mitchell, 2001).

3.4.3. Mis observaciones

Después de las reuniones previas con el profesorado, negociaciones con la dirección y explicaciones detalladas sobre el trabajo de campo, el trabajo de investigación comenzó en el mes de octubre de 2015, casi un mes después del inicio del curso escolar.

Durante los ocho meses de estancia, mi asistencia al centro tuvo altibajos debido a la combinación de varios aspectos; por una parte, mi vida profesional y condicionantes personales diversos, y por otra, hubo ocasiones en las que me sentí saturada de trabajo. Desde octubre a finales de enero asistí al centro cada día; de febrero a marzo llevé a cabo la intervención y supuso el punto clave del estudio, por lo que no me quería perder nada, y a partir de mitad del mes de abril iba tres de los cinco días de la semana. Así pues, existen claramente tres periodos durante los cuales el grado de implicación en la observación y la participación fue modificándose.

La primera etapa y más intensa se inició el 16 de octubre de 2015. Había leído previamente acerca de etnografías, como los textos de Goetz y LeCompte (1988), Peter Woods (1998), el libro de Hammersley y Atkinson (1994) o el *handbook* más actual de Atkinson, Coffey, Delamont, Lofland y Lofland (2001) todos ellos recomendados por mi tutor de tesis. Por ello sabía que nada más entrar en el gimnasio iba a ser el centro de atención, quisiera o no, pero que con el paso del tiempo llegaría la calma. Y así fue. El primer día siempre es significativo: ocho y media de la mañana, suena el timbre y me acerco al gimnasio, donde había quedado con la profesora de EF y principal responsable de que hubiera conseguido entrar en el centro. Antes de iniciar la clase, Mainer, la docente, hace un parón y le explica a su alumnado quien soy: “ella es Núria, viene de la Universidad de Valencia y está haciendo un estudio para su doctorado. Estará con nosotros durante todo el curso ¡ah! y es futbolista profesional, ¡juega en el Valencia Femenino!”. Puede que no fuera la mejor presentación, pero asumo el error de no haber previsto que la profesora iba a presentarme y de no haber previsto el contenido de dicha presentación. Durante este periodo, estuve asistiendo al centro de lunes a viernes, en el horario en que las cinco profesoras tenían clase (ver tabla 4).

Tabla 4. Horario profesorado. Curso 2015-2016.

	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
8.15	Sara	Sara	Sara	Marta	
9.10	Marta Maider: 1°C	Andrés Carla: 2°B	Marta	Andrés Carla: 2°C	Andrés
9.10	Sara: 1°B	Bea Andrés	Marta	Carla: 2°A Xavier	Andrés
10.05	Marta	Sara: 1°A		Marta	
10.05	Sara	Bea	Maider	Sara	Andrés
11.00	Marta Bea: 1°C Maider	Andrés Marta Carla: 2°A	Bea	Virginia Carla: 2°B	Marta Silvia
DESC					
11.30	Sara	Bea Maider: 3°B	Sara Bea	Andrés Sara	Sara Maider
12.25	Andrés Marta: 4°B	Sara			
12.25	Sara Bea	Bea Carla: 2°C	Andrés Silvia	Marta Bea	Sara Maider
13.20	Avelino Maider: 3°A	Sara	Belén	Andrés	Bea
13.20	Maider		Andrés		Marta
14.15	Andrés Sara: 1°batch Belén	Bea Sara	Sara Maider:3°A Marta	Andrés	Maider Bea Andrés
14.15	Maider				
15.10	Andrés Sara: 1°batch				

Fuente: Elaboración propia.

La vida en el centro era bastante semejante a lo largo de la semana, sin embargo el ambiente que se respiraba cada día en clase de EF era diferente. Siempre se hacía algo distinto al día anterior, de ahí el hecho de que las clases de EF solían ser muy amenas y participativas. Había estado antes en muchas sesiones de EF, incluso en ocasiones como docente, pero jamás me había parado a observar con tanto detalle lo que acontecía, a observar cómo se comportaba la profesora, las relaciones entre chicos y chicas, o entre iguales. En este caso, se llevó a cabo una observación participante, es decir, que la observación era la parte más importante, pero sin rehuir la participación en actividades diversas. Jugar algún partido en el patio o participar en alguna clase como una alumna más formaba parte de mi implicación en la investigación. Bajo este rol transcurrieron los primeros cuatro meses y, definitivamente, había conseguido esquivar las reticencias iniciales que mi presencia pudiera ocasionar: en un primer momento, la participación

había dado sus frutos. Así, compartía tiempo con las profesoras, íbamos a almorzar juntas, el alumnado me saludaba con cercanía, las sesiones discurrían con naturalidad y yo, con el tiempo, empecé a dar por terminada esta primera fase de observación. Fue en este momento cuando decidí pasar a la acción y proponerles iniciar la intervención dentro de sus clases. Comencé a hablar con cada una de ellas personalmente en la hora del recreo. Entre la profesora titular y yo hacíamos balance de lo acontecido hasta ahora así como del tiempo que llevaba observando las clases. Estuvieron de acuerdo en que era el momento idóneo para empezar las sesiones y así lo hicimos.

El segundo periodo se inició en el mes de febrero de 2016, momento en que comenzó la intervención dentro de las clases. Fue aquí donde participé en el desarrollo de las sesiones, dejando a la profesora el rol de observadora y asumiendo yo la labor docente. En un primer momento, mi asistencia a las diferentes actividades relacionadas con la EF se mantuvo como en el periodo anterior, a lo que se unió mi tarea de profesora-investigadora en las sesiones que formaban parte de la intervención diseñada. En estas sesiones, completaba el diario de campo después de las mismas.

Finalmente, durante los meses de abril y mayo se materializaron las otras estrategias de recogida de datos, por lo que la observación se redujo considerablemente. Así, debido a esto y a factores personales, en este punto la asistencia al centro se redujo de cinco a tres días semanales. La abundante recogida de datos así lo permitió.

Ahora bien, en cuanto a mi rol en el instituto, este fue constante y consciente, tratando de adaptarme al entorno que estaba estudiando, tal y como proponen Hammersley y Atkinson (1994). Desde el principio sabía que tenía que amoldarme a las demandas de los diferentes agentes, mostrarme abierta a toda conversación, y ser respetuosa con el entorno. Además, quería mezclarme a la vez con el alumnado y el profesorado para poder extraer la información necesaria. Sabía que si no participaba activamente no lograría entender la realidad. Basándome en Cohen y Manion (1990) sabía que una de las ventajas de la participación es que se establecen relaciones de confianza entre las personas involucradas e incluso con cierta intimidad, como me pasó con Maider, una de las profesoras. Sobre este aspecto cabe señalar que la relación que tuve con ella fue clave a la hora de proceder en la negociación sobre el acceso al centro. Maider había sido jugadora profesional de baloncesto, y me atrevería a decir que este hecho aceleró la confianza mutua, además de que percibió en mí a una compañera con ganas de

colaborar, aprender y enseñar. Nuestra relación fue muy intensa, hasta el punto de que ella estaba siempre pendiente de mí, me explicaba cosas del centro y hasta de su vida privada. Puede que el hecho de que nos lleváramos tan bien repercutiera en que el alumnado tuviera una relación más estrecha conmigo y me viera como una docente más.

Considero que mi actitud fue integradora desde el principio, aunque los primeros días fueron momentos difíciles. Al principio sentí que muchas miradas estaban puestas sobre mí, y me hice preguntas tales como: ¿quién soy? ¿de dónde vengo? ¿debo anotar? ¿por qué me paso la clase escribiendo? En este sentido, mi actitud para con el alumnado fue de transparencia, ofreciéndoles toda aquella información que me requerían, siempre y cuando no afectara a los objetivos del estudio. Por otro lado, el hecho de que vieran en mí a una persona dispuesta siempre a participar activamente en los deportes, fue clave en cierto acercamiento por parte del alumnado, sobre todo de aquel más hábil motrizmente. Pienso también que mi implicación con el profesorado hizo que me vieran como una persona con una visión docente diferente y actual e incluso que podían aprender de mí. Cuando teníamos horas libres prefería irme a las guardias con ellas, compartir ese tiempo para hablar sobre el funcionamiento del centro, sus expectativas e inquietudes, la vida misma.

3.4.4. El diario de campo

Como ya hemos apuntado, nuestra etnografía se centró en explorar los acontecimientos diarios del instituto, aportando datos descriptivos e interpretativos acerca de los medios, contextos y de las personas participantes para, así, descubrir y entender los comportamientos y las relaciones que se daban en el contexto educativo. Por ello, para recoger todo lo observado confeccioné un diario de campo. Las notas recogidas son descripciones de los procesos sociales y el contexto en que ocurren (Emerson, Fretz y Shaw, 2001).

Al comenzar el trabajo de campo no me separaba de la libreta y el bolígrafo durante las horas que pasaba en el instituto; estas formaban parte de mi cuerpo, incluso llevaba pantalones y chaquetas con bolsillos grandes para poder tener un lugar donde dejarlo sin que se perdiera. Con el paso del tiempo me di cuenta de que tal vez tenía que guardar datos en mi memoria, y anotarlos al final de la clase, para tratar de entender en conjunto los episodios que acontecían. Con la práctica había días que no me llevaba la libreta,

que lo anotaba en las notas del móvil, incluso me hacía notas de voz que, más tarde, escuchaba. En este proceso lo anotaba todo: gestos, miradas, comentarios o susurros y lo hacía de una forma desordenada, según iban sucediendo hasta que, con el tiempo, aprendí a ordenar la información. Este aprendizaje me permitió dilucidar qué era relevante y qué no, a leer entre líneas y, más allá de la apariencia, ver el fondo de cada asunto. Me esforcé por mejorar la técnica hasta el punto de ser capaz de poder crear temas para encasillar cada episodio.

La primera semana pasaba diariamente todas las notas al ordenador según llegaba a casa. Sin embargo, a medida que pasaba el tiempo posponía la escritura hasta el punto de escribir los datos al final de cada semana. Según Wellin y Fine (2001) pasar a limpio las notas no deja de ser una tarea cansada que requiere tiempo para reflexionar.

3.4.5. Las entrevistas

3.4.5.1. Teorizando sobre las entrevistas

La entrevista es otra de las técnicas de recogida de información que, usada correctamente, nos puede llevar a conocer el comportamiento social (Macdonald, 2001). Hay quien piensa que la entrevista es la técnica que más datos recoge (Peräkylä, 2005). Este hecho hace que en cualquier investigación cualitativa se use con frecuencia. Kvale (2011) por su parte, entiende que mediante esta técnica de recogida de datos pretendemos acercarnos al mundo de fuera, alejándonos de entornos de investigación especializada como son los laboratorios para, de esta manera, entender, describir y explicar desde el interior.

Fontana y Frey (2005) señalan que el poder de los datos cualitativos no reside en el número de personas entrevistadas, sino en la capacidad que tiene el investigador o investigadora a la hora de conocer a la perfección a un pequeño número de personas en el contexto cultural deseado. De hecho, no pretende describir una multitud de individuos únicos, sino clarificar las vidas de unos pocos bien escogidos.

En cuanto a la entrevista semidirigida, cabría resaltar que se trata de una modalidad con un boceto previo de los temas que se quieren abordar. La persona que entrevista es quien decide la secuencia y redacción de las preguntas a medida que se va desarrollando la misma. Una de las ventajas que presenta es que la entrevista es más familiar, más

fluida, pudiendo ir variando y moldeando las cuestiones de acuerdo a la persona entrevistada, de forma que las preguntas pueden cambiar de orden y hasta añadir nuevas inquietudes que surjan a medida que va prosperando la misma. Sin embargo, esta flexibilidad que las caracteriza también hace que tenga algún inconveniente, como el hecho de que dos entrevistas iguales acaben con respuestas dispares, pudiendo de este modo omitir aspectos relevantes y, al haber muchos datos que no se parecen, cueste más categorizarlas (Peräkylä, 2005). Otros aspectos a tener en cuenta son los que cita Silverman (2001), donde destaca que la persona que investiga no ha de posicionarse, sino que debe adoptar una actitud sensible, discreta y de amplitud mental para no influir en la persona entrevistada.

Existen entrevistas individuales y entrevistas realizadas a grupos de entre 6 y 8 personas, consideradas grupales, como estrategias de recogida de información de carácter cualitativo (Colás, 2007). Basándonos en las aportaciones de diversos autores como Heyl (2001), en las individuales se selecciona a una persona de un determinado grupo para realizarle la entrevista y así obtener amplias y significativas descripciones de lo acontecido. Se entiende además que ese individuo escogido asume los rasgos comunes del grupo estudiado.

3.4.5.2. Entrevistas individuales

En lo que respecta a la especificidad de nuestra investigación, nos hemos basado en estos dos tipos de entrevistas, las individuales y las grupales. Las primeras se llevaron a cabo con Bea, Mainer y Carla, profesoras de EF implicadas en el estudio. Por su parte, las grupales se llevaron a cabo con el alumnado que participó activamente en el trabajo.

Así, las entrevistas a las tres profesoras de EF se materializaron siguiendo la guía de entrevista de la tabla 5.

Tabla 5. Guía de la entrevista a las profesoras.

PARTES	TEMAS ENTREVISTAS
1 Rompiendo el hielo	Estudios y formación Experiencia en la docencia
2 Entrando en el tema	Sus clases de EF Trato del alumnado hacia la profesora Papel de las familias y la escuela Visión que tiene del alumnado de las clases Sensibilidad sobre la temática Materiales curriculares sexistas Claridad de la actual LOMCE Necesidad de ayuda externa
3 Concluyendo	Opinión sobre las preguntas Algo que añadir

Fuente: Elaboración propia.

En las entrevistas semiestructuradas, como las que usamos en esta investigación (ver anexo 3), las preguntas se iban sucediendo según un guión previamente elaborado, de forma que se mantenía un cierto orden que fue variando en el transcurso de la conversación. Las preguntas iban encaminadas a promover una interacción positiva, para mantener así el flujo de la conversación, por lo que en el caso de señales de desinterés de la persona entrevistada, se formulaban nuevas cuestiones para recuperar la motivación. Durante las mismas, también era importante mostrar interés por lo que la profesora respondía y, con ello, intentar crear un ambiente de confort en el diálogo.

Sobre la forma de iniciar las entrevistas, cabe señalar que hay una parte 0 (antes de la parte 1) destinada a romper el hielo con la persona entrevistada, preguntándole por sus estudios o experiencia laboral. La parte 0 de la entrevista va destinada a hacer una pequeña presentación de la entrevistadora, explicando a la persona entrevistada lo siguiente:

- La confidencialidad de su identidad.
- El uso de la grabación exclusivamente para la investigación.
- La posibilidad de parar la grabación en cualquier momento de la entrevista.
- La no obligatoriedad de responder a todas las preguntas.

A las entrevistadas se les pidió el consentimiento informado para usar los datos, lo que quedó grabado al inicio de las conversaciones; también se les explicó que las entrevistas eran anónimas, tal y como recomiendan los protocolos de esta técnica (Wheaton, 1995).

De esta manera, se procedió a comenzar la entrevista, no sin antes explicarles los objetivos de la investigación.

Con respecto al espacio y los medios usados, nuestras entrevistas fueron realizadas en el departamento de EF del centro, siendo este un entorno donde nadie podía molestarnos. Los medios técnicos usados fueron una grabadora Sony, junto con el programa del Mackbook 'QuickTime' para grabar la voz y así cerciorarnos de que la entrevista se quedaría registrada. Una vez grabadas, realizamos las transcripciones con ayuda de un "Pedal Foot" y su software correspondiente (altoedge.com). Para agilizar este trámite se transcribieron tanto las preguntas como las respuestas de las profesoras, reflejando en todo momento la persona que estaba hablando colocando la inicial del nombre delante, tanto si era la entrevistadora (con una "N"), como si la que intervenía era la docente (con "M" en el caso de Maider, "B" en el de Bea y "C" al participar Carla). Tras realizar la transcripción (ver anexo 4), se procedió a escuchar por segunda vez la entrevista para así detectar posibles errores en la escritura. Además, los datos fueron revisados por el y la directora de la tesis, como miembros del grupo investigador, proporcionando así mayor fiabilidad a dichos datos. Tras ello, se localizaron una serie de palabras mal entendidas y ciertos fallos de puntuación, pero a grandes rasgos no se detectaron anomalías notables. El hecho de escuchar las grabaciones varias veces permitió obtener una alta fiabilidad y, en cuanto a la validez de las transcripciones, se redactaron sin tener en cuenta detalles que no resultaban significativos, registrando lo relevante para su posterior análisis.

Las entrevistas se realizaron después de meses de observación e intervención, por lo que nuestra relación con las profesoras era ya muy intensa. Aun así, para afianzar la confianza de las docentes, utilizamos estrategias iniciales que consistieron en cambiar nuestro rol de entrevistadora-entrevistada, es decir, empezar contando algún caso o anécdota nuestra para que no estuviera cohibida y que, de alguna manera, entrara dentro de la historia y explicara sus vivencias. Esto pone de manifiesto el decisivo papel que tiene el entrevistador o entrevistadora a la hora de crear un ambiente adecuado para que la persona entrevistada confíe en quien le hace las preguntas para que, de este modo, las responda sinceramente. La estrategia inicial fue beneficioso pero no suficiente para que las profesoras se engancharan al ritmo y se sintieran en todo momento cómodas ante cualquier pregunta. Por ello, se les explicó también que considerábamos que su

participación en las entrevistas les ayudaría a mejorar su docencia, siendo este un aspecto habitual en la investigación educativa (Woods, 1998).

Por su parte, Taylor y Bogdan (1986) explican que para transmitir confianza a la persona entrevistada es recomendable escucharla y comprenderla, sin hacer juicios propios. Sin embargo, puede suceder que la entrevista se convierta en una terapia, es decir, que la persona entrevistada se sienta tan cómoda hablando que se alargue la conversación sin obtener datos de calidad (Sparkes y Smith, 2014). Se trata de un momento en que la intimidad de quienes entrevistamos es nuestra, y nuestro papel cambia de entrevistadora a compañera que escucha y ayuda a esa persona a que se sienta bien. Llegados a ese punto, surge una duda ética: ¿Cuándo damos por terminada la entrevista? ¿Debo continuar hablando? En este sentido, puede darse el caso de llegar a considerar que se ha obtenido toda la información necesaria pero, atendiendo a los compromisos con la persona entrevistada, permanecer escuchando por un tiempo.

En función del propósito de la investigación no se consideró oportuno hacer mucho hincapié en detalles de la entrevista como pausas, énfasis o aspectos de este calibre, aunque sí se reflejan algunos detalles como parones o interrupciones que puedan haber alterado la calidad de la respuesta en determinados momentos. Al finalizar la entrevista de cada profesora agradecemos su colaboración y les mostramos nuestra disposición para ofrecerles las transcripciones y los posteriores resultados obtenidos tras finalizar el estudio.

3.4.6. Grupos de discusión

Las investigaciones cualitativas se basan, entre otros, en los datos que proporcionan instrumentos como pueden ser las entrevistas (pudiendo ser individuales o grupales, como se ha especificado en el apartado anterior), y en los grupos de discusión con variedad de participantes (Smith, 2001). Así, cada vez más, estos grupos de discusión se posicionan entre los métodos más productivos para este tipo de investigaciones, hasta el punto que Kamberelis y Dimitriadis (2005) lo llaman “thinking though”. El y la autora argumentan que este tipo de investigación basada en los grupos de discusión conforma la intersección de la pedagogía, el activismo y la investigación interpretativa, siendo la persona que investiga decisiva en la configuración de esas intersecciones.

Básicamente, estos grupos son conversaciones colectivas, pudiendo ser pequeños o grandes, y dirigidos o no dirigidos. Dado que se centran en la interacción de las personas, pueden proporcionar datos que no se pueden obtener a través de ningún otro medio (Nili, Tate y Johnstone, 2017). Así, la pertinencia del grupo de discusión radica en la posibilidad que nos brinda para poder entender discursos que serían inaccesibles sin esa interconexión del grupo, y más aún si está mediado por una persona (Smith, 2001). Por su parte Skeggs (2001), quien combina la etnografía con una visión feminista, hace referencia a la facilidad que existe a la hora de que ciertas personas participen en un grupo de discusión durante unas horas en un momento dado, señalando que lo complicado y poco probable es que la persona que investiga vuelva a conseguir juntar a esas mismas personas en otra ocasión.

Al ser un método basado en la producción de discursos, consiste en reunir a un grupo de seis a diez personas y suscitar entre ellas una discusión sobre el tema de interés. La reunión debe estar dirigida por una persona que modere y conozca a la perfección la temática (James, 2001). La gran variedad de discursos resultantes que florecen al ponerlo en práctica se convierten en datos fiables para el posterior análisis e interpretación de los resultados (Kamberelis y Dimitriadis, 2005).

En lo que respecta a la aplicación en nuestra investigación, fueron dos las ocasiones en las que pusimos en práctica este método. La primera de ellas con el alumnado, mientras que la segunda se llevó a cabo con las cinco profesoras de EF implicadas en el estudio. En la primera ocasión cabe señalar que el modelo usado se realizó con cuatro grupos de entre cinco a siete estudiantes. La forma de escogerlos no fue al azar sino que se consensuó con la profesora, de forma que quienes participaran aportaran aspectos importantes y diferentes sobre sus vivencias en clase. En la tabla 6 aparecen las preguntas formuladas en el mismo grupo de discusión, correspondientes a todo el trabajo que el alumnado estuvo desarrollando en clase.

Tabla 6. Guía del grupo de discusión con el alumnado.

NÚMERO	PREGUNTAS
1	¿Os gustaba la EF antes de empezar la UD de fútbol?
2	¿Ahora os gusta más el fútbol?
3	¿Pensáis que ha cambiado el ambiente en clase a la hora de jugar a fútbol? O que está como al principio?
4	¿Qué cambiaríais de la UD de fútbol?
5	¿Pensáis que esta forma de jugar a fútbol puede contentar a toda la clase, tanto a chicas como a chicos?
6	¿Alguna vez habíais pensado que puede que el fútbol no le gustase a todas las personas?
7	¿Pensáis que cada uno de vosotros/as contribuís a mejorar el ambiente en clase? O pensáis que lo que importa es ganar?

Fuente: Elaboración propia.

En la segunda ocasión el grupo de discusión correspondió al profesorado, en él participaron cinco mujeres con varios años de experiencia en la asignatura. Se decidió llevarlo a cabo en una clase vacía, a la hora del recreo, para que no pudieran molestarnos. Además de la investigadora se encontraba en la sala Daniel, el director de la tesis. La organización de las mesas y sillas fue circular para, de este modo, poder tener contacto visual directo. La duración de la conversación llegó a los 45', tiempo excesivamente justo pero que, en su defecto, se aprovechó al máximo. Como limitación se podría decir que el hecho de que yo fuera futbolista y estuviera llevando a cabo la intervención, puede que hiciera que las opiniones críticas sobre la propuesta no emergieran con la misma facilidad que las opiniones favorables. El grupo de discusión de las profesoras siguió el modelo de la tabla 7 donde se diferencian cuatro partes. Se llevó a cabo al final de la intervención y el objetivo del mismo era saber sus opiniones en cuanto a lo acontecido en las clases.

Tabla 7. Guía de grupo de discusión del profesorado.

PARTES	PREGUNTAS
1 Sobre sus clases de EF	<p>1- ¿De qué manera fomentáis la igualdad entre los alumnos? ¿Tenéis alguna estrategia para adecuar vuestras clases para que no se margine en ocasiones a las chicas en algún deporte?</p> <p>2- ¿Recordáis algún episodio/situación de discriminación de género entre alumnos? ¿Cómo habéis actuado? <i>por ejemplo ridiculizar a alguna chica por no darle a un balón...</i></p> <p>3- Si por ejemplo en clase hacéis grupos heterogéneos y un grupo dice que con las chicas no quieren ir ¿qué haríais?</p> <p>4- ¿De qué manera adecuáis vuestras clases teniendo en cuenta las diferencias que existen entre los alumnos? ¿Hacéis grupos mixtos? ¿Separáis a los chicos en un grupo y a las chicas en otro?</p> <p>5- Es sabido que la asignatura de EF tiene unos beneficios que favorecen el desarrollo integral del alumno (sociabilidad, compañerismo, confianza...). Vosotros con toda vuestra experiencia como profesores, ¿cómo veis la asignatura en cuanto a sus beneficios? ¿Creéis q realmente tiene ese potencial del que hablamos para tratar el tema del género más que otras asignaturas? ¿Cómo pensáis que desde la EF podríais ayudar a eliminar esos estereotipos?</p>
2 Sobre el trato alumnado a profesoras	<p>6- ¿Cómo os definiríais como profesores o profesoras? ¿Duros? ¿Permisivos? ¿Adoptáis el papel de “colega”?</p> <p>7- ¿Cómo se podría conseguir una Educación Física no sexista? ¿Qué habría que cambiar?</p> <p>8- ¿Percibís que los y las alumnas os tratan diferente que a los profesores hombres? ¿En qué se nota?</p> <p>9- ¿Recordáis algún comentario que os haya hecho en clase algún alumno faltándoos al respeto por ser mujer? ¿Cómo os habéis sentido en ese mismo momento?</p>
3 Sobre la sensibilización con cuestiones de género	<p>10- En este o en otros centros, ¿se han propuesto cursos o formación vinculados a cuestiones de género? ¿Creéis que es habitual que el profesorado se apunte a cursos de formación en temas.....? ¿Qué perfil de profesorado se apunta?</p> <p>11- ¿En el instituto se ha llevado algún tipo de jornadas para los alumnos encaminadas a la igualdad de género de manera general? ¿El departamento de EF ha hablado alguna vez de esta temática?</p>
4 Sobre el fútbol	<p>12- ¿Veis el fútbol como un deporte problemático para impartir en clase?</p> <p>13- ¿Soléis impartir la UD de fútbol? ¿O por el contrario la intentabais dejar al margen ¿Por qué?</p> <p>14- ¿Por qué creéis que las alumnas no suelen participar en clase cuando hay fútbol? ¿Hay algún otro deporte donde ellas prefieran no participar?</p> <p>15- ¿Creéis que si vosotras como profesoras motiváis a las alumnas en clase de fútbol participarían más?</p> <p>16- ¿De qué manera se podría hacer que un deporte como el fútbol fuera más atractivo para las chicas?</p>

Fuente: Elaboración propia.

El comportamiento era bien diferente dependiendo de si el grupo de discusión era con el alumnado o con el grupo de profesoras. Con ellas tenía que ser más estricta y llevar el peso de la conversación para que todas aportaran su punto de vista, de forma que vieran que no pasaba nada por tener diferentes visiones sobre un mismo tema.

Cabe destacar que fue una ardua tarea que tuve que ir aprendiendo a medida que se iban desarrollando cada grupo de discusión. Lo más complicado resultó cumplir con el guion preestablecido y, por consiguiente, amoldarnos al tiempo del que disponíamos.

3.4.7. Los documentos

Es sabido que para aumentar la credibilidad de un estudio es necesario tener a nuestro alcance cuantas más fuentes de datos mejor. Extraer datos de la observación, profundizar con las entrevistas y combinar todos estos datos con la revisión de documentos diversos procedentes del campo estudiado, hace mucho más completo y creíble nuestro estudio gracias a la triangulación que se produce (Fetterman, 1998).

Los documentos que se consultaron en nuestra etnografía fueron:

- Los libros de texto de EF que se utilizaban en la asignatura, los cuales no fueron fáciles de conseguir por el uso continuado que de ellos hacía el profesorado implicado.
- El PEC del centro.
- Otros documentos, como los carteles que anunciaban los diferentes torneos y actividades deportivas que se jugaban en la hora del recreo. Estos no fueron complicados de conseguir puesto que estaban colgados en los diferentes paneles habilitados en el centro para su exposición.

3.4.8. Cronograma

El plan temporal de este estudio se describe en la tabla 8 en que se refleja aquello más relevante del trabajo realizado en sus respectivas fechas. Aunque el trabajo de campo se desarrolló en el curso académico 2015-2016, algunas acciones se llevaron a cabo fuera de este periodo.

Tabla 8. Cronograma de la investigación.

TRABAJO REALIZADO	MES	AÑO
Reuniones con la profesora Maider quien ayudó en la tarea de facilitar el acceso al centro	Abril	2015
Redacción de una carta al director del centro	Abril	2015
Reuniones con profesorado del departamento de EF	Mayo	2015
Presentación de la propuesta al profesorado de EF interesado	Mayo	2015
Análisis de los libros de texto de EF	Mayo	2015
Inicio de la etnografía. Observaciones de las clases EF	Octubre	2015
Inicio de la intervención educativa	Febrero	2016
Fin de la intervención educativa	Abril	2016
Entrevista a 3 profesoras	Abril	2016
Grupos de discusión con el alumnado	Abril	2016
Grupo de discusión con 5 profesoras	Mayo	2016
Fin de las observaciones en clases de EF	Mayo	2016

Fuente: Elaboración propia.

3.5. Análisis de datos

Un sinfín de preguntas precedieron y sucedieron al trabajo de campo, las respuestas de las cuales dan forma a este apartado dedicado al análisis de los datos. ¿Por qué decidir observar las clases y participar? ¿Por qué hacer grupos de discusión? ¿No tenía suficiente con las notas y entrevistas? ¿Por qué seleccioné determinados cursos para la intervención? ¿Por qué no entrevistar a cada alumno o alumna individualmente? ¿En qué se basan mis decisiones? Los pasos que doy, ¿son correctos?

Durante el transcurso de una investigación se deben tomar muchas decisiones antes, durante y después del trabajo de campo que afectan a la recogida de datos y su posterior análisis. De lo contrario, llega un momento en que te percatas que ha pasado mucho tiempo en el que has estado recogiendo datos, y que las fuerzas, el espacio y los plazos exijan avanzar razonadamente en la etapa del análisis. En mi caso, llegó un punto en que me di cuenta de que tenía ya suficientes datos, por lo que decidí dejar de recopilar más y centrarme en su análisis. Así, siguiendo a Fetterman (1998), la fase de análisis propiamente dicha empezó una vez dejé el campo de estudio. Sobre el análisis, especialistas como Gibbs (2007) hacen referencia a que puede que sea engañoso destinar un subapartado a este punto, puesto que se trata de un proceso continuo que se inicia desde el mismo diseño del proyecto de investigación, con la distribución de las técnicas de recogida de datos.

La investigación cualitativa produce una gran cantidad de información escrita. Yo no fui consciente de este hecho hasta que me senté en mi mesa de escritorio, con 12 montones diferentes de hojas escritas, archivos de *word* en carpetas con hojas y documentos de audios transcritos. Por este motivo, tardé unos días en salir de mi habitación, en localizar donde estaba cada documento. Fue entonces cuando empecé a organizar el material por temas.

Aun así, la literatura al respecto señala que esta fase se dirige a la interpretación y posterior comprensión en profundidad de los contextos y personas que se estudian. Se trata de extraer de los datos interpretaciones y significados relevantes en relación a una cuestión de investigación (Macdonald, 2001; Peräkylä, 2005).

Ahora bien, la forma de hacer el análisis no es tan diferente aunque para ello nos apoyemos en textos diversos sobre la materia. Gibbs (2007) ó Macdonald (2001) proponen algo parecido pero cada cual con sus propios matices. En la primera de sus fases se identifican y organizan las ideas más importantes según el tema, posteriormente se establecen categorías en que se agrupan las unidades de significado y, por último, se agrupan dichas unidades. Ese ha sido pues, el procedimiento genérico que he seguido de análisis de los datos obtenidos.

A nivel más específico, la primera tarea fue recopilar todo el material de una misma técnica (entrevistas, notas de observaciones, y transcripciones de los grupos de discusión). Una vez hecho esto, trabajé con el material de cada técnica, leyéndolo una y otra vez hasta que, con el tiempo, me atreví a organizarlo por temas.

Como digo, al principio leía y releía todo el material, lápiz en mano, e iba poniéndole título a las ideas relevantes que observaba. La razón de usar lápiz radicaba en la infinidad de veces que corregía las etiquetas, hasta que daba con una definitiva. En este proceso de codificación me exigí a mí misma que cada una de ellas no tuviera más de 2 palabras. La lista inicial con todos los códigos relativos a un grupo de datos fue revisada y corregida en diversas ocasiones (ver anexo 5). Sobre esta forma de actuar Coffrey y Atkinson (1996) explican que esto únicamente es vaciar conceptos partiendo de los datos. Así, la primera lista de códigos se redujo cada vez que la revisaba detenidamente, de forma que los temas disminuían al agruparlos. Sin ser definitiva, al final me quedé con una lista final, la cual sirvió para crear las categorías en las que, posteriormente, agrupé los códigos establecidos.

Los nombres de las categorías se fueron asignando a juicio nuestro, estudiando en profundidad el material, codificado y reducido. Se establecieron las categorías y subcategorías siguiendo un orden y una lógica coherente (tabla 9).

Tabla 9. Lista de categorías y subcategorías de análisis de los grupos de discusión y de las entrevistas.

MATERIAL	LISTA CATEGORÍAS Y SUBCATEGORIAS
ENTREVISTAS	1. Profesora Experiencias deportivas de la infancia Recuerdos de la carrera
	2. Familia
	3. EF ¿Cómo la entienden? ¿Qué relaciones se dan? ¿Cómo mejorarla?
GRUPOS DISCUSIÓN Y OBSERVACIÓN	1. Educación física y Fútbol. Opiniones
	2. Rol capitanes Actitud que adoptan con el equipo
	3. Organización en creación de equipos Sentimientos personas menos hábiles Criterios de elección de personas para equipo Cómo hacer los equipos correctamente
	4. Experiencias jugando un torneo fútbol. Competición Visión sobre el fútbol Participación grupal Nivel de habilidad Malas experiencias en el torneo
	5. Relación de los compañeros y compañeras de equipo Percepción de las relaciones de género en un partido Actitud ante las propuestas de cambio Correcto comportamiento en clase. Integrarse Comportamiento durante la intervención
	6. Estereotipos que el alumnado tiene sobre el fútbol Relación de género con nivel de habilidad Opinión que los chicos tienen sobre ellas

Fuente: Elaboración propia.

Mediante el proceso de categorización, ciertos temas van tomando solidez y firmeza. En esta línea, Woods (1998) entiende esos datos de los que hablamos como problemas, actividades, sucesos en determinados contextos, relaciones interpersonales, circunstancias o comportamientos. Este paso fue complicado, puesto que se debían nombrar ciertas categorías que definieran o señalaran todos los datos codificados, de

forma que se entendieran bien. Así, los códigos anteriormente expuestos fueron descubriendo las categorías y subcategorías que, en varias ocasiones, se rectificaron debido a que, como señala Macdonald (2001), definir las categorías es un proceso bastante subjetivo dependiente de quien investiga. De esa forma se definió la lista de categorías y subcategorías, abriendo un archivo de *word* donde se descontextualizaron los datos (puesto que se extrajeron y separaron los fragmentos de las entrevistas) y se recontextualizaron en categorías creadas (se agruparon en las categorías creadas fuera del contexto en el que se encontraban). Así pues, una vez finalizado el laborioso trabajo de codificación y categorización de los datos, quedaba desarrollar las ideas para obtener todo el sentido del estudio.

El tiempo no fue en todos los casos igual, pues para los grupos de discusión –recuerdo– empleé más de un mes y medio, ya que tuve que deshacer lo que tenía una y otra vez, casi hasta la desesperación. Sobre esto, es sabido que existen dos formas que predominan a la hora de hacer los análisis compatibles entre sí. La inducción analítica, referida a extraer las categorías desde los datos que tenemos y relacionarlas entre sí, y la comparación constante, comparando los datos recogidos y proponiendo tipologías para ir perfilando el análisis (Goetz y LeCompte, 1988). Así, mi proceso se guió por la primera forma de análisis, aunque tiene pinceladas de ambas, de forma que esa unión ha conformado el análisis del estudio.

3.6. Criterios de credibilidad científica

Con respecto a los criterios de calidad de la investigación, de acuerdo con Lincoln y Cuba (1986), hemos considerado la confiabilidad y la autenticidad, aspectos que desarrollaremos a continuación pero que están estrechamente relacionados con los criterios éticos descritos en el siguiente apartado.

3.6.1. Confiabilidad

Por una parte, los criterios relacionados con la confiabilidad se han utilizado para medir la calidad y validez de todo el proceso de investigación. En la presente tesis, hemos seguido los criterios de credibilidad, transferibilidad y fiabilidad. Profundizando en cada

uno de estos criterios, señalar que el primero de ellos, la *credibilidad*, se refiere a la verificación de los resultados de la investigación. Entre las medidas que se han empleado para hacerlo, vale la pena enfatizar las triangulaciones del grupo de investigadores, métodos (las técnicas de recolección de datos) y los espacios. Por lo tanto, el análisis de datos ha sido llevado a cabo por tres investigadores quienes forman el grupo de trabajo (la doctoranda y las dos directoras de tesis), de forma que la misma realidad se ha registrado a través de entrevistas, grupos de discusión y observación participante. Además, la observación se ha llevado a cabo en diferentes escenas (gimnasio, patio, clases teóricas, reuniones de departamento) pero todas ellas dentro del centro escolar. En este sentido, tanto las transcripciones de las entrevistas como los grupos de discusión han sido revisadas y reconocidas por los y las participantes contribuyendo así a aumentar la credibilidad del estudio.

Otro de los criterios es la *transferibilidad*, relacionada con la recogida de datos y la descripción exhaustiva del contexto. Sobre esto, se han realizado descripciones detalladas a lo largo de todo el curso escolar que es lo que duró la etnografía. De esta forma, nos permite entender el contexto de estudio así como poder transferir los resultados a otros centros educativos con características similares. En el presente estudio, esas descripciones se pueden encontrar en las investigaciones que conforman los artículos 2, 4 y 5, como en los diarios de campo (anexo 6) así como en el apartado 3.2. correspondiente a la contextualización de la investigación.

En lo que respecta a la *fiabilidad* de nuestro estudio, ha sido el equipo de investigación el que ha confirmado que las fases llevadas a cabo en el proceso de la investigación se han ejecutado de manera rigurosa. A lo largo del documento hemos descrito los pasos tomados en el proceso para que puedan usarse en futuras réplicas. A su vez, al realizar la tesis por compendio de artículos, los seis estudios presentes en el apartado 4 de este trabajo han tenido una intensa revisión por pares por evaluadores externos elegidos por las propias revistas. De esta forma, gracias a sus comentarios y anotaciones, la calidad de los artículos ha mejorado considerablemente. Además, en lo que respecta a todo el trabajo de la tesis doctoral y tras la elaboración del informe final, las seis personas expertas lo han revisado y, considerando sus comentarios, se ha mejorado todo el documento.

3.6.2. Autenticidad

Ahora bien, como hemos apuntado al comenzar este apartado, otro de los conceptos en el que nos hemos apoyado para evaluar la credibilidad y calidad del trabajo es la autenticidad. Se trata pues del impacto a nivel político-social que puede tener el trabajo tanto en los y las participantes como en el grupo de investigadores (Lincoln y Guba, 1986; Varela-Ruiz y Vives-Varela, 2016). Para ellos nos apoyamos en los cinco aspectos que desarrollaremos a continuación como son la justicia (*fairness*), la autenticidad ontológica (*ontological authenticity*), la autenticidad educativa (*educative authenticity*), la autenticidad catalítica (*catalytic authenticity*), y la autenticidad táctica (*tactical authenticity*).

El primero de ellos, la *justicia*, se refiere a la imparcialidad de las opiniones y perspectivas que se muestran en el texto. Nos hemos ocupado de este aspecto tratando de mostrar de una manera justa y equilibrada todas las voces posibles de las personas entrevistadas y de quienes han formado los grupos de discusión, aun sabiendo que el límite de palabras de las revistas podrían tener un efecto contradictorio sobre esto. Para lograr esa imparcialidad pues, hemos añadido esas citas a los resultados, intentando reflejar las opiniones siempre y cuando estas se ajustaran a los objetivos de cada estudio.

El aspecto de la *autenticidad ontológica* está relacionado con la capacidad crítica y moral adquirida por los y las participantes, lo que les permite comprender mejor su propio contexto social. Aunque consideramos que la mayoría de personas que han participado tienen un alto grado de comprensión de su entorno, creemos que hemos contribuido a fortalecer ese criterio a través de nuestras conversaciones informales diarias. Aun así, ha habido casos en que el uso de las entrevistas o grupos de discusión les ha servido para reflexionar y concienciarse de la importancia de aspectos como las discriminaciones de género o los estereotipos propios de las clases de EF.

Sobre la *autenticidad educativa*, este criterio está conectado con la capacidad de apreciar las perspectivas de otros miembros de nuestro mismo contexto social. Hemos trabajado intensamente en este criterio durante la parte de la intervención pedagógica llevada a cabo con los cinco grupos de estudiantes. Al participar estudiantes con multitud de gustos e intereses hemos tenido que lidiar con ese gran abanico de necesidades por parte de cada persona. De esta forma, hemos tratado de escuchar tanto

al grupo de estudiantes como a las profesoras, respetando así sus opiniones para llegar a un acuerdo grupal y que la intervención pudiera llevarse a cabo de la mejor forma posible. Durante las entrevistas a las profesoras también hemos tenido la oportunidad de preocuparnos por sus opiniones sobre el tema. En el caso de los grupos de discusión, el alumnado ha tenido la posibilidad de escuchar las experiencias vividas así como las opiniones del reto de compañeros y compañeras, aportando en todo momento sus percepciones sobre cada hecho.

En cuanto a la *autenticidad catalítica*, este criterio se refiere a la idea de motivar la acción de los participantes en espacios creados para evaluar y reflexionar. En nuestro caso, la interacción constante entre investigadores y el grupo de participantes entrevistados y observados ha llevado a crear y cuidar esos espacios y momentos destinados a la evaluación y la reflexión. Así, se formalizaron antes y después de las sesiones de la intervención educativa, donde se les preguntó sobre sus sentimientos y opiniones en cada fase de la investigación, tanto al inicio como al final de la misma. Además, hemos informado a estudiantes y profesorado en todo momento que sus observaciones y comentarios sobre las sesiones fueron válidas y necesarias para optimizar todo el proceso de investigación.

En lo referente al último criterio, *la autenticidad táctica*, define la posibilidad de quien investiga de inspirar la emancipación y la acción social positiva en los y las participantes. No nos atreveríamos a decir que este estudio ha servido para empoderar a las mujeres para que tomen las medidas necesarias para cambiar su situación actual dentro de las clases de EF. Es un logro muy difícil que no hemos podido materializar en mayor profundidad debido, entre otras razones, a las limitaciones de tiempo. No obstante, creemos que ha tenido la capacidad de influir de manera positiva en algunos estudiantes, sobre todo chicas, así como profesoras de EF, puesto que han tomado iniciativa en la misma intervención, así como en los grupos de discusión poniendo de manifiesto sus opiniones sobre lo acontecido en las clases. En el caso de las profesoras entrevistadas, consideramos que algunas de ellas han tenido la oportunidad de reflexionar sobre las posibilidades de mejorar esas discriminaciones de género desde su propia asignatura, motivándolas en cierto modo a continuar trabajando en esa línea.

3.7. Consideraciones éticas

Toda investigación educativa, es decir, aquella que se hace no sólo sobre educación, sino que ella misma forma parte de la educación en sí, debe atender exigentes criterios éticos lo que, en palabras de Fitzpatrick (2013), sirve también para las etnografías. En este tipo de investigaciones la realidad es muy variada. Así, la persona que investiga está en constante interacción con lo investigado, de forma que todo lo que se va descubriendo es fruto del proceso de interacción entre quien investiga, lo investigado y el contexto en el que transcurre (Murphy y Dingwall, 2001). Por ello, las voces de las personas investigadas y sus apreciaciones de carácter subjetivo son decisivas a la hora de comprender el tema de estudio.

Explorando las dimensiones éticas en estas investigaciones, nos apoyamos en Calvey (2008) quien hace referencia al riesgo y peligro que conlleva el trabajo de campo, pasando muchas veces desapercibido para las personas que investigan. Es por ello que en muchas ocasiones los códigos éticos ofrecen una comprensión limitada de los hechos (Lincoln, 2005). De esa forma, aportan pocos matices de lo acontecido, de forma que la gestión de los aspectos éticos no es únicamente adoptar una actitud teóricamente reflexiva, sino también implica toda una serie de maniobras prácticas (Rafferty, 2004). En esta línea, Taylor y Bogdan (1986) señalan que la conducta no ética carece de lugar en la investigación.

Más allá de las dificultades que conllevan las investigaciones en general, la cualitativa tiene desafíos adicionales, puesto que se introduce de lleno en la condición humana. Eso significa que, como dicen Murphy y Dingwall (2001), construye conocimiento mientras acoge todas las condiciones propias de la subjetividad del ser humano junto con su carácter social.

Expuesto todo lo anterior, los criterios éticos de la investigación que presentamos han respetado la pretensión de no herir o perjudicar a nadie, lo que se ha desarrollado de dos formas: explícita e implícitamente. Dentro de los criterios éticos explícitos podemos encontrar la necesidad de respetar los principios de confidencialidad y el anonimato que, si bien están relacionados, no son lo mismo. De esta forma, se puede relacionar confidencialidad con privacidad pero, en el contexto de la investigación, ese dilema se problematiza por la obligatoriedad de dar a conocer los resultados. Esto se resuelve a

través de la petición de un permiso explícito de uso de datos en el proceso de investigación, con la posibilidad de echar atrás el permiso una vez revisados todos los datos (Denzin y Lincoln, 2005). Por ello, para respetar la confidencialidad hay que obtener un permiso para la difusión y el acceso de los datos en cualquier ámbito.

En todo momento se ha garantizado el anonimato de las personas que han participado, tanto del estudiantado como de las profesoras entrevistadas, usando para ello seudónimos que el mismo grupo de investigación escogió. En el primer contacto que tuvimos para llevar a cabo los grupos de discusión, los relatos y las entrevistas, se les informó a los y las participantes sobre los criterios de confidencialidad y anonimato para garantizar y alentar su participación. Asimismo se ha garantizado el anonimato del instituto donde llevamos a cabo la etnografía para evitar su localización y evitar así causar ningún daño innecesario.

En la investigación que nos ocupa se obtuvieron los accesos formales necesarios, tanto por parte de la dirección del instituto, el profesorado del departamento de EF y el alumnado implicado en los grupos de discusión.

En cuanto a la segunda forma, los criterios éticos implícitos tienen en cuenta un absoluto respeto por la integridad y dignidad de las personas estudiadas. Toda investigación de este tipo lleva implícito un aspecto muy discutible que implica usar a las personas como medios para lograr fines propios (Lincoln, 2005). Esto se ha tratado de solucionar respetando la autonomía de las personas participantes a través del consentimiento informado. Con ello, estas personas reciben información acerca del objeto de estudio de la investigación, la participación esperada así como el posterior uso de los resultados obtenidos. Sin embargo, no resulta fácil explicar los objetivos de un estudio en un lenguaje sencillo y menos aún las consecuencias que pueden tener, por lo que la vulnerabilidad de quienes participan hacen que esperen que la persona que investiga solucione los posibles problemas (Wiles, Charles, Crow y Heath, 2006). De esta forma, no es tanto la cantidad de información que se transmite sobre la investigación, sino más bien la explicación necesaria para una correcta comprensión. Por ello, se hace necesario reconsiderar a quien debemos dirigir el documento y de quien debemos recibir el último informe de consentimiento. En nuestro caso, uno de los consentimientos fue para los padres y madres del alumnado implicado en el estudio, mientras el otro fue entregado al centro educativo. Por un lado, al redactar el de los

familiares (ver anexo 2) se tuvo en cuenta dar los detalles específicos de lo que se iba a hacer y usar un lenguaje sencillo para que la carta se entendiera correctamente y que ningún padre ni madre tuviera dudas del objetivo que se pretendía. Además, se puso nuestro nombre junto al de la profesora de EF de cada curso para que tuvieran a una autoridad y docente conocida de referencia.

Por otro lado, en lo que respecta al consentimiento para el centro y el departamento de EF (ver anexo 1), se trató de usar un lenguaje más específico, además de dar seriedad al documento explicitando la investigación que se iba a llevar a cabo con las necesidades educativas que podía tener el centro. También, se utilizó un sello de la Universidad de Valencia y la firma de Daniel, tutor de la tesis.

4. PUBLICACIONES DEL ESTUDIO

4.1. Algunas observaciones fruto de la etnografía interpretativa.

En los apartados que siguen se explicitan los estudios que forman esta tesis doctoral, presentada por compendio de artículos. Antes, pero, creo conveniente hacer alusión a los datos que se recopilaron en la fase interpretativa de la etnografía, desarrollada entre los meses de octubre y febrero. Hemos de recordar que fueron algunos de los datos recopilados en esta fase inicial los que motivaron el desarrollo de la parte crítica de la etnografía; son estos los que nos ocupan aquí. Básicamente, los datos provienen de la observación llevada a cabo, en la cual se recogieron los datos mediante un diario de campo.

Tras ello, pasamos a vaciarlos en un documento y seguidamente diferenciamos las anotaciones que se llevaron a cabo en los diversos escenarios: en el centro escolar, a nivel general; la propia asignatura de EF, a nivel específico, y dentro de la misma, tratamos de adentrarnos en lo que ocurría con el contenido, con el alumnado, así como lo referente al grupo de docentes.

Llama la atención, en primera instancia, cómo en los tablones de información del gimnasio, en los que se cuelga información sobre las actividades que se van a desarrollar y que organiza la clase de 2º Bachiller, observamos un cartel que pone *Football Championship* (Ilustración 3). Este hecho nos sorprendió positivamente, dado que las cinco profesoras nos habían explicado que no estaban a favor de incluir el contenido del fútbol en sus clases; sorprendentemente, el alumnado, bajo su supervisión, organizaba un torneo. En este sentido, la letra pequeña del cartel indicaba “de 6 a 8 jugadores (no mixto)”. En la práctica, esto se tradujo en 12 equipos en la competición masculina y ninguno en la femenina.

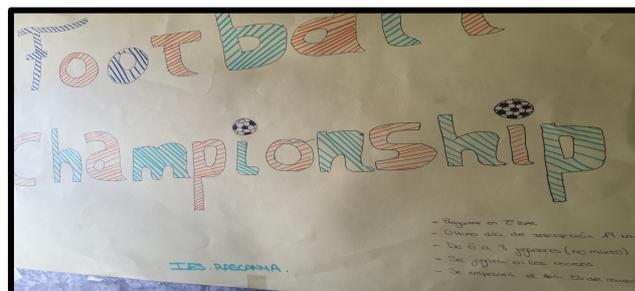


Ilustración 3. Cartel dentro del instituto

Este hecho supuso un punto de inflexión en nuestras reflexiones acerca de lo que acontecía en el centro. Es cierto que existe una creciente preocupación por los problemas de violencia y de convivencia que se dan en algunos casos (Monzonís y Capllonch, 2014), lo que enlaza con la siguiente cita:

Tras una semana aquí, no hay día que no vea alguna batalla de insultos entre chicos en la mayoría de casos (...) las profesoras me comentan que es raro que aun no hayan llegado a las manos, y que les expulsan pero a los pocos días vuelven (...). No noto inquietud entre el alumnado cuando ocurre algo así, más bien se respira normalidad con este comentario de una alumna “pelea, parte al canto y listo (diario de Nuria, 20-10-2015).

Llegados a este extremo, nos preguntamos hasta que punto se habían normalizado las peleas, los insultos y la violencia entre el alumnado, sin que el profesorado aparentemente diera signos de una gran preocupación. Nos preguntamos si, como explican Rebollo, Vega y García-Pérez (2011), el profesorado no atacaba con diligencia esta problemática. Sin ir más lejos, recogimos el siguiente comentario de varias profesoras que charlaban en el salón de actos: “*siempre se repite lo mismo, es una lucha constante contra ellos, yo prefiero no tener que ir a regañarles (...) estoy cansada de esas situaciones*” (diario de Nuria, 23-10-2015).

Más específicamente, nuestra asignatura estaba orientada en la mayoría de los casos al rendimiento, encontrándose lejos de la orientación pedagógica que promociona la convivencia y el respeto (Rivero, Conchas, Almanza, Jiménez, Paredes y Jasso, 2013). Desde nuestra posición de observación, vivimos situaciones dentro de las clases muy decantadas hacia la vertiente deportiva y de rendimiento. Enumeramos algunas de estas prácticas:

- la realización de pruebas por niveles de habilidad a cada alumno y alumna,
- la calificación de los contenidos de la asignatura siguiendo las veces que hacían bien los ejercicios, por ejemplo, toques con una raqueta,
- la propuesta de tareas como la de correr 20 minutos mientras se gritaba “si paráis os pongo un cero”,
- el desarrollo de exámenes de abdominales y flexiones, en los que en un minuto tenían que hacer el máximo número de repeticiones.

Vistos estos ejemplos, se echa de menos el uso de propuestas pedagógicas que creen un clima del aula menos competitivo, y más acorde con la búsqueda de valores educativos. Con esta orientación, no resulta extraño que perduren las vivencias negativas de muchas estudiantes sobre la EF en particular (Kirk, 2010; Prat y Soler, 2003). Ahondando en esto, apuntamos como *“una chica ha llegado 3 veces la última en el mismo ejercicio de correr, se han reído los chicos de ella”* ó el comentario de una alumna: *“si EF es siempre hacer canasta, marcar gol, ganar el partido”* (diario de Nuria, 03-12-2015). Estos datos nos llevaron a determinar que en las clases de EF de este centro escolar perdura una forma de actuar tradicional.

Esta orientación pedagógica tradicional hacía que los comportamientos entre el alumnado estuvieran plagados de situaciones injustas donde, en la mayoría de los casos, ellas salían perdiendo. Así lo recogimos en varias ocasiones en el diario, plagado de referencias sobre situaciones de menosprecio hacia ellas, llegando a ridiculizarlas y, lo que era peor, viendo como la situación se aceptaba como normal. Ejemplo de esto son comentarios como el que le hicieron a una chica quien iba a hacer flexiones y, puesta de rodillas en el suelo, un alumno le espeta: *“las chicas no tenéis fuerza”*; o el grito de un chico arengando a su grupo: *“vamos a pillar a las chicas, que ellas no se mueven y son un blanco fácil”* (diario de Nuria, 03-12-2015 y 26-12-2015). Así, en situaciones de juegos colectivos las muestras de desprecio de los alumnos hacia sus compañeras eran frecuentes: *“en un 1x1 de chico contra chica, ella se va de él y otro chico se ríe del defensor porque una chica le había regateado”* (diario de Nuria, 05-11-2015). Es indudable que el machismo seguía y sigue latente en las clases de EF (Fisette, 2013; Vilanova y Soler, 2012), como muestran los datos recogidos en esta etnografía. Las faltas de respeto entre el alumnado son notorias, por ejemplo, en forma de frases como *“no te pares idiota”*, *“venga date prisa y pasa la puta pelota”* (diario de Nuria, 05-11-2015). Además, este hecho se llega a normalizar hasta un extremo preocupante:

En los ejercicios las chicas no tocan balón, los chicos no se lo pasan. Una chica dice *“cuando jugamos partido es correr por correr”*. Había dos chicas lesionadas mirando el ejercicio y decían entre ellas *“a ellas no se las va a pasar, por eso acaban juntándose y hablando”*. Las dos que juegan dicen *“nos defendemos entre nosotras”*, acaban estando juntas todo el rato (diario de Nuria, 02-12-2015).

Por ello, no es de extrañar que nuestras observaciones recojan como, a la hora de agruparse, traten de hacerlo por sexos, a ser posible realizando actividades físicas únicamente en grupos de chicas o sólo de chicos. Además, cuando hay mezcla, aparecen las resistencias. Este hecho lo apreciamos en diferentes partes de las sesiones de EF: a) a la hora del calentamiento, las chicas hacen la movilidad por un lado y los chicos por otro; b) en la parte principal, cuando a dos chicos les toca en un grupo con varias chicas, se sientan en el suelo mostrándose enfadados y cuchicheando entre ellos. La situación, en algunos casos, es tan cómica que a la consigna de la profesora de ponerse en grupos, todos y todas se agrupan prestos por sexos, pero cuando añade: ‘a poder ser grupos mixtos’, nada cambia, todos y todas permanecen inmóviles.

Por si fuera poco, hemos percibido como perduran ciertos estereotipos que creíamos ya estaban superados. Una situación que consideramos refleja, en cierto modo, la realidad escolar en ese momento fue cuando la profesora le dio a un chico un peto rosa y él, de forma automática apunta “*a mi peto rosa no, que es de chica*”. Si trasladamos este ejemplo a las situaciones que vivencian las chicas, nos encontramos con una normalización de ciertas situaciones de desigualdad, de asimilar la inferioridad. En este sentido, apreciamos que, ante una alumna que mostraba interés por jugar a baloncesto, su amiga le dijo de forma contundente: “*ni lo intentes, ellos no te van a dejar*” (diario de Nuria, 18-11-2015), a lo que se volvió a sentar sin objeción alguna.

Estudios desde una perspectiva de género, como el de Prat y Soler (2003) o Escartí, Pascual y Gutiérrez (2004), reivindican la falta de contenidos actitudinales en los programas escolares, para defender así una EF como asignatura capaz de asumir el deber de la educación en valores. En esta línea, Traver y García-López (2004) hacen referencia a la importancia de este tipo de educación para que los centros escolares vuelvan a conseguir su función educativa y no se limite, acríticamente, a una reproducción de los valores y actitudes que la sociedad mantiene.

Como resultado de estos argumentos, plagados de situaciones de violencia y discriminación, creímos conveniente acogernos a una pedagogía que afrontara el sexismo, las faltas de respeto, los estereotipos, o la normalización por parte de las chicas de la inferioridad. Así, tras percibir esta realidad educativa, creímos oportuno plantearnos si era posible que la EF fuera un lugar para el cambio hacia una igualdad de género; fue en este punto cuando decidimos pasar a la acción con la intervención.

Estudio 1: Las mujeres en los materiales curriculares: el caso de dos libros de texto de Educación Física.

2017, *Retos*, 32, 140-145

© Copyright: *Federación Española de Asociaciones de Docentes de Educación Física (FEADEF)* ISSN: Edición impresa: 1579-1726. Edición Web: 1988-2041
(www.retos.org)

Las mujeres en los materiales curriculares: el caso de dos libros de texto de Educación Física.

Women in curriculum materials: the case of two physical education textbooks

Nuria Sánchez Hernández, Daniel Martos-García, Ana López Navajas

Universidad de Valencia (España)

Resumen. A pesar de los mandatos legales, los libros de texto siguen manteniendo un tratamiento discriminatorio en cuestiones de género. Así, la revisión de la literatura al respecto muestra evidencias de que deberían cuestionarse las características del currículum oculto. En este sentido, el trabajo que presentamos tiene como propósito analizar la presencia de las mujeres en los libros de texto de 3º y 4º de ESO usados en educación física de las editoriales Teide y Serbal con el objetivo de determinar en qué momentos y formas se da dicho sesgo de género. Para ello, se ha desarrollado un análisis cualitativo y cuantitativo tanto de las imágenes como del contenido de los textos y se ha realizado un análisis frecuencial de los mismos para medir la presencia y recurrencia de las mujeres. Los resultados muestran una escasa presencia de mujeres en los manuales, estando el sexismo más presente en el texto que en las imágenes. De hecho, en una editorial ni siquiera aparecen referencias al género femenino. Los datos relativos al tratamiento diferenciado por sexos son los que muestran más claramente la inadecuación de los contenidos, lo que contraviene además la legislación vigente. Por tanto, resulta necesaria la revisión de dichos libros por parte de las editoriales, para aumentar la presencia de las mujeres y ofrecer modelos femeninos. Mientras esto ocurre, se propone el uso de los libros en el aula de forma crítica y la puesta en marcha de nuevas investigaciones al respecto.

Palabras Clave. Educación Física, libros de texto, sexismo, Secundaria, currículum oculto.

Abstract. Despite legal regulations, textbooks still maintain a discriminative treatment towards women. Current evidence suggests that aspects on the hidden curriculum need to be addressed. The purpose of this study is to analyse the presence of women in two textbooks, edited respectively by Teide and Serbal publishing houses, and used in ninth and tenth grade of secondary education Physical Education. In particular, this work aims to discern whether there is a slant towards men or women throughout textbooks. Content and images from the two books were examined employing quantitative and a qualitative analysis. Women's frequency of presence and recurrence were measured.

Results from the study reveal a discrimination pattern towards women, which is more evident within the text than in the images. In fact, in one of the textbooks, references to women are not present at all. Data related to gender-differentiated treatment in specific topics clearly shows an inappropriate use of contents, which breaks current educational regulations. Therefore, a revision of textbooks is needed from publishing houses, with the aim to increase the presence and display of female models throughout books. Meanwhile, a critical use of textbooks and further research in this field are suggested.

Keywords. Physical Education, textbook, sexism, secondary school, hidden curriculum.

No se puede usted imaginar el coñazo de cuentos que leíamos en clase, la locomotora solidaria, el cirujano responsable, el árbol que se hizo amigo de un caracol, el fusil que se negaba a disparar... Cada protagonista blanco tenía un amigo negro, o chicano, y el sexo de los protagonistas estaba rigurosamente equilibrado, el mismo número de niños que de niñas. Cuando aparecía una mujer mayor, era ingeniera, o directora de orquesta. Los hombres, en cambio, lavaban los platos y no sabían conducir. Para realidad virtual, aquello. Todo mentira.

(Atlas de Geografía humana, de Almudena Grandes)

Introducción

Son varias las esferas sociales en las que la presencia y participación de la mujer ha mejorado de forma considerable, una de ellas la educativa. Sin embargo, aún estamos muy lejos de una educación que procure la igualdad entre mujeres y hombres y esta, por el contrario, sigue siendo una fuente frecuente de desigualdades (López-Navajas, 2014). Esto nos parece relevante puesto que la escuela es un agente importante de socialización (Hamodi, 2014) y, con la adecuada orientación, podría contribuir a combatir las desigualdades y cuestionar las expectativas que la sociedad tiene sobre cada uno de los géneros (Gómez, Ortega, & Sainz, 2008; Posada, 2008). En la escuela se aprenden normas y códigos que van a definirnos como seres sociales (Fernández, 2002), por ello, lo que aquí se aprenda determinará después, entre muchos otros, fenómenos como la desigualdad o la violencia de género. No es baladí, siguiendo datos del informe ‘Mujeres y Hombres en España’ (Instituto de la Mujer, 2014), la existencia de diversos indicadores que muestran como en nuestra sociedad la discriminación por motivos de sexo no acaba de desaparecer, ni la brecha de género en las tasas de empleo, en las tasas de paro, en la percepción salarial o en las horas dedicadas a tareas del hogar, por no hablar del número de mujeres asesinadas por violencia de género y que en el año 2014 fue de 54 mujeres y en 2015 ascendió a 56 (www.msssi.gob.es).

En este sentido, la legislación educativa recoge sobre el papel una igualdad formal, como se refleja en la Ley Orgánica de Educación (LOE) cuando conmina a «Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades (...)» (2006, artículo 23). Por su parte, la Ley para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) mantiene que «En ningún caso habrá discriminación por razón de nacimiento, raza, sexo (...)» (2013, artículo

61), entre otras cosas. Sin embargo, las leyes no siempre caminan en la misma dirección; así, la LOMCE, después de consagrar la no discriminación por razón alguna, a renglón seguido da cobertura legal a la educación diferenciada por sexos (2013, artículo 61). Cabría aquí preguntarnos, ¿podría haber establecido una educación diferenciada por razas? ¿Por qué por sexos sí? Este hecho pone encima de la mesa, como apuntábamos antes, que existen todavía aspectos que mejorar de forma sustantiva. Por ejemplo, es manifiesta la falta de reconocimiento al protagonismo y la importancia de las mujeres en las diferentes áreas de conocimiento (Blanco, 2000; López-Navajas, 2014), lo que hace de la educación un proceso que continua albergando y promocionando actitudes sexistas a través, sobre todo, de un androcentrismo en el que no reparamos. En muchos casos, las mujeres no cuentan, son invisibilizadas y parecen irrelevantes en el desarrollo histórico, cultural y científico. Por otra parte, y en línea con los intereses de este estudio, se antoja pertinente la revisión y adecuación de los materiales curriculares y su papel en la reproducción de estereotipos de género (Michel, 1987).

En esta dirección, tampoco la asignatura de educación física (EF, a partir de ahora), se libra de la presencia de estereotipos de índole sexista (Scraton, 1992; Fernández, 2002; Pelegrín, León, Ortega, & Garcés, 2012). Por ejemplo, está comprobado el uso habitual de deportes en los que predominan estereotipos masculinos frente a otro tipo de deportes asociados a rasgos femeninos (Duran, Lavega, Salas, Tamarit, & Invernó, 2015), confirmando así la presencia de un modelo sexista en las clases prácticas. Bien es cierto que las injusticias son ahora menos evidentes que en épocas pasadas por lo que son menos reconocibles, aunque éstas sigan existiendo (Vilanova, & Soler, 2012). Si esto es así, parece entonces lógico prestar atención al llamado currículum oculto y su papel en la perpetuación de los modelos tradicionales y que, en relación con el género, fomenta la desigualdad (Devís, Fuentes, & Sparkes, 2005; Vilanova & Soler, 2012). Además de las intenciones y expectativas manifiestas en programaciones de aula y otros documentos de esta índole, la educación se compone a su vez de gestos y actitudes, miradas y sobre todo de omisiones que de forma sutil pero inevitable conforman el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Uno de los elementos más usados en educación, y que da pie a este trabajo, es el de los materiales curriculares, y más concretamente los libros de texto para el alumnado (Devís, Peiró, Molina, Villamón, Antolín, & Roda, 2001). Su presencia y uso es indiscutible en todas las áreas de conocimiento y ello hace que sea necesario prestarle especial atención para evaluar lo que transmite al alumnado (Gonzalez-Palomares & Rey-Cao, 2015). Aunque en EF su utilización es menor por diversas razones, los libros de texto siguen teniendo una responsabilidad esencial en la transmisión del conocimiento de nuestra asignatura (Molina, Peiró & Devís, 2004). Sin embargo, mientras en otras disciplinas el libro de texto ha sido motivo de atención por parte de los y las investigadoras (Garreta & Careaga, 1987; Subirats, 1993; Blanco, 2000; Peñalver, 2001, & López-Navajas, 2014) en el área que nos ocupa se percibe cierta falta de atención académica (Táboas, & Rey, 2011). Por eso, nos ha parecido adecuado el estudio de los libros de texto de EF.

A pesar de que su uso se ha extendido, el libro de texto no se ha librado de las críticas de aquellos que veían en él un limitador de la creatividad docente (Freire, 1990), o de quienes aluden a su papel de reproducción de un saber empaquetado y previamente fijado (Martínez Bonafé, 2002). Por consiguiente, parece relevante hacer notar que no se puede considerar los libros de texto como materiales neutrales a disposición del profesorado, sino que estos contribuyen a la transmisión de valores y modelos hegemónicos (Piedra, Ramírez-Macías, & Latorre, 2014). Por ello, su uso obedece a una opción moral y política sobre la educación (Devís et al., 2001) y proporciona una visión hegemónica sobre esta. Los libros de texto no recogen la pluralidad del entorno y en cuestiones de género no atiende a sus variadas realidades, por lo que su elección se debe hacer después de analizar el tipo de material y su currículum oculto (Moya, Ros, Bastida, & Menescardi, 2013). A pesar de su controversia y de que, referenciando a Táboas y Rey (2011), éstos transmiten una visión androcéntrica y hegemónica, no se trata de denigrar su uso sino más bien de hacerlo desde una perspectiva de experimentación (Devís et al., 2001). Consecuentemente, su aplicación, lejos de ser automática y acrítica, puede conllevar la participación activa del profesorado y convertirse en un instrumento para el desarrollo de una actitud crítica en el alumnado, por ejemplo, para el cuestionamiento del modelo hegemónico del cuerpo (Pedraz, 2010). Para ello, señalaremos sus carencias con el objetivo de corregirlas y propondremos algunos usos concretos.

En esta tesitura, en los últimos cuarenta años ha surgido un interés por este tema, sobre todo en ciertas áreas de conocimiento, localizadas en los años 70 y 90 (Devís et al., 2001), al albur de las renovaciones educativas habidas en el estado español. Los primeros trabajos que se realizaron en áreas como matemáticas o lengua (Chevalland & Joshua, 1982; Moreno, 1986; Villella, 2004), ya ponían de manifiesto la necesidad de análisis de los materiales curriculares. En EF el interés es tardío y los estudios sobre libros de texto no comienzan a aparecer hasta bien entrados los años 80 (Delgado, Barrera, & Medina, 1992; Devís, 1998; Devís et al., 2001; Fernández Truán, 1996; González, & González, 1996; López Rodríguez, 2001; Molina et al., 2004; Muñoz, Olivera, Pérez, Sánchez, & Sainz, 1988). Paralelamente al estudio de los libros de texto, surge la preocupación por el currículum oculto que transmiten y, concretamente, los estereotipos de género que difunden estos materiales curriculares.

En la etapa de Secundaria y Bachillerato el estudio llevado a cabo por Parra (2002) puede que sea el pionero en este sentido; en él se analiza las imágenes y el texto de 15 libros de la época de la LOGSE (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo) y donde concluye, no solo que las mujeres están infrarrepresentadas, sino que se asocian mayoritariamente a las actividades expresivas y a deportes como la gimnasia rítmica. Por el contrario, los hombres se asocian al atletismo o al fútbol, lo que contraviene las intenciones de la ley acerca de la igualdad de género.

A partir de los trabajos de Parra (2002), se suceden las investigaciones y los resultados de las mismas, de una forma u otra, vienen a corroborar la existencia de estereotipos sexistas en los libros de texto. Así, Táboas y Rey (2007, 2011) analizan las imágenes de dos libros de texto usados en EF, y los resultados arrojan una mayor presencia del hombre en dichas imágenes y una asociación de la mujer con actividades no deportivas. Por su parte, González

(2005) desarrolla un análisis de contenido de 17 libros de texto de ocho editoriales usados en EF en la etapa de la LOGSE (1990) y concluye que existe el sexismo en dichos materiales, entre otras cosas, por la abrumadora presencia de hombres en las imágenes publicadas

En la etapa de Primaria, encontramos los trabajos de Moya, Ros y Menescardi (2014) y Moya et al. (2013), en el que desarrollan un análisis de contenido adaptando la herramienta diseñada por Táboas y Rey (2007) para la etapa elegida. En el segundo trabajo, que atiende a la variable del género, los datos del estudio de nueve libros de texto de cinco editoriales distintas concluyen que, aunque la presencia de hombres es mayor que la de mujeres, no se da un trato desigual en cuanto a la asociación de dichas imágenes con actividades físicas distintas. Finalmente, Martínez Bello (2013) se ha ocupado de la etapa de Infantil con el análisis de contenido de tres libros de texto en los que se ha constatado que la presencia de hombres no es mayor que el de las mujeres, al contrario de lo que ocurre en las otras etapas. Como contrastó hace más de 20 años Subirats (1993) y ratificó López-Navajas (2014), la presencia de mujeres disminuye a medida que subimos de nivel educativo.

En esta situación, el presente trabajo pretende ahondar en el estudio de la presencia y recurrencia de las mujeres en los libros de texto de la asignatura de EF, lo que proporciona información pertinente para establecer cómo actuar (López-Navajas, 2014), en este caso en la asignatura de EF. Así, nos planteamos como objetivo observar cuál es la presencia y recurrencia de las mujeres en los libros de texto de EF para determinar cómo se encuentran representadas, cuál es su peso en ellos y si existe un tratamiento diferenciado en dichos libros. Para ello:

- Determinaremos la presencia y la recurrencia de los personajes, es decir, el número de veces que cada uno de ellos aparece en el texto. Esto nos proporcionará una idea de la importancia que se le concede a cada uno de los sexos.
- Analizaremos en el bloque de *Condición Física* de ambos libros si hay un tratamiento diferenciado por sexos en los contenidos de cada uno de los temas. Existe un dimorfismo sexual del que los manuales deben dar cuenta y es en este bloque donde más se puede notar. Se ha escogido únicamente este bloque porque en él el tratamiento de la diferencia biológica es relevante.
- Mediremos la *prevalencia* deportiva de las mujeres en los deportes que aparecen practicando, tanto a través de imágenes como de las referencias.
- Analizaremos las imágenes de los libros para observar el porcentaje de mujeres que aparecen en los manuales.
- Compararemos los resultados de cada editorial, para comprobar si existen diferencias remarcables en el tratamiento del tema.

Además, como consecuencia de nuestros resultados, plantearemos algunas medidas a tomar por parte de las editoriales y las personas responsables de las políticas públicas y el profesorado en cuestión.

Metodología

En este estudio se ha desarrollado un análisis de contenido, siguiendo los pasos descritos en otros trabajos similares (López-Navajas, 2014; Moya et al., 2013; Táboas & Rey, 2007, 2011). Las categorías de análisis que hemos empleado son las siguientes:

- Por un lado, hemos analizado la *presencia* (**p**) y *recurrencia* (*r*) de mujeres y hombres en los contenidos de los libros de texto, con el propósito de valorar la importancia de las deportistas en ellos. Para este análisis hemos seguido el método empleado por López-Navajas (2014). Para determinar la presencia (**p**), se han contado las mujeres y los hombres con nombre propio que aparecen. Estos personajes aportan información en calidad de referencias deportivas y modelos. Para la recurrencia (*r*), que es el parámetro de referencia, se ha hecho un conteo de todas las veces que han aparecido deportistas mujeres y hombres en los textos. Esta variable muestra la relevancia tanto de los personajes como de los sexos. Por último se han establecido los porcentajes de presencia femenina de ambos indicadores.
- Para profundizar en el análisis cualitativo se ha querido comprobar si existe un tratamiento diferenciado de los sexos en aquellos temas donde este es pertinente. Así se ha analizado en los libros si en el bloque de Condición Física existe este tratamiento, lo que indicaría un nivel de calidad didáctica adecuado. Para el análisis de las imágenes se han seleccionado aquellas que tienen presencia humana, desechando el resto de imágenes y se han desagregado en tres categorías: las que son de mujeres, de hombres o de ambos. El establecimiento de las imágenes masculinas y femeninas se ha realizado de la siguiente manera: se ha considerado masculinas (H_i) las imágenes de hombres más la mitad de las que tienen representación de ambos sexos. Para las mujeres (M_i) se ha seguido el mismo procedimiento: se han sumado las imágenes de mujeres a la mitad de las imágenes donde aparecen ambos. Se han establecido también los porcentajes de cada uno de los sexos.
- La prevalencia deportiva determina un gradiente con los deportes que son practicados por mujeres en los manuales. Dicha prevalencia se establece a partir de imágenes y de presencia. Es una variable que solo se ha estudiado en las deportistas y nos indica qué tipo de deportes -y, por tanto, modelos deportivos- se ofrecen a las alumnas en los manuales.

Para el tratamiento estadístico se ha utilizado el programa Excel, donde se han vaciado los datos recopilados. Se ha incluido también en los resultados el listado de nombres de deportistas mujeres y varones que aparecen en los manuales. En relación con la muestra del estudio, esta se compone de dos libros de texto de dos editoriales distintas (tabla 1), cuya elección se hizo, siguiendo a Martínez Bello (2013), atendiendo criterios como:

- La etapa y ciclo. Se eligieron los cursos de 3º y 4º de Secundaria por ser la última etapa de educación obligatoria y por su trascendencia de cara a la educación postobligatoria. Según la literatura, la presencia femenina disminuye según se aumenta de nivel educativo (Subirats, 1993; López-Navajas, 2014), por lo que parece pertinente

establecer si esto sigue siendo así.

- El idioma de publicación. Se eligió castellano porque cubre un ámbito estatal.
- La existencia de manuales de EF. Para esto, se contactó con las propias editoriales y, como recomiendan Pellejero y Torres (2011), con centros educativos.
- Su elaboración a partir de la LOE, por ser la ley en vigor en el momento de realizar el trabajo de campo.

Una vez elegida y recopilada la muestra, se determinaron las categorías de análisis -ya mencionadas- y se elaboraron las tablas para ordenar los datos.

Resultados y Discusión

Veamos, a continuación, los resultados de nuestro estudio ordenados por categorías de análisis.

Presencia y recurrencia

Los datos reflejados en la tabla 2 muestran la presencia (p) y la recurrencia(r) de las mujeres y los hombres deportistas en los libros de texto analizados. Lo primero que destaca es la absoluta ausencia de mujeres deportistas en la editorial Serbal, obviando las innegables aportaciones de las mujeres a la cultura y al deporte, aunque también debemos indicar que tiene muy pocos nombres de varones. Otro de los aspectos observados en ambas editoriales es que no existe prácticamente recurrencia, es decir, los personajes (tanto hombres como mujeres) suelen aparecer una sola vez. El porcentaje de presencia de Teide es de un 15% y su recurrencia es de un 17,6%. Estos datos rompen un patrón mayoritario puesto de manifiesto en el estudio de López-Navajas (2014) por el cual el porcentaje de recurrencia femenina siempre es menor que el de la presencia, algo que no sucede con los datos de Teide.

Tabla 1.
Características básicas de los libros de texto estudiados.

Editorial	Título	Autores	Año publicación
Serbal	Educación Física. Tercero y cuarto curso.	Jesús Ariño y Rossend Benabarre	2010
Teide	Educación Física. Tercero y cuarto curso	Marc González y Óscar Riera	2012

Tabla 2.
Presencia (p) y recurrencia (r) de mujeres y hombres y porcentajes de mujeres en los textos de los manuales, desagregado por editoriales

Editoriales		3º y 4º ESO			
		Total	hombres	mujeres	% mujeres
Serbal	p	4	4	0	0
	r	4	4	0	0
Teide	p	33	28	5	15
	r	34	28	6	17,6

Tabla 3.
Listado de mujeres y hombres presentes en los manuales de las dos editoriales

TEIDE		SERBAL	
MUJERES	HOMBRES	MUJERES	HOMBRES
Marina Sharapova	Carl Lewis	Iván Raña	
Serena Williams	Abebe Bikila	Bob Beamon	
Annika Sorestan	Carl Schelenz	Dick Fosbury	
Venus Williams	Iñaki Urdangarín	Mike Power	
L. Davenport	David Barrufet	Michael Jordan	
	Tiger Woods		
	M. Schumacher		
	Phil Mickelson		
	Shaquille O'Neal		
	Kobe Bryant		
	Carson Palmer		
	Valentino Rossi		
	Ronaldinho		
	Lebron James		
	Fernando Alonso		
	Sergio García		
	Pau Gasol		
	Raúl González		
	Carles Puyol		
	Ben Johnson		
	Landis Alexander		
	Ty Coob		
	Joe Di Maggio		
	Babe Ruth		
	Tommy Smith		
	John Carlos		

Esta falta de presencia y recurrencia de mujeres muestra, entre otras cosas, una muy baja presencia femenina. Además, también se ha observado un tratamiento inadecuado del lenguaje, lo que lleva a la invisibilización de las mujeres (González, 2005). Como señala Díaz

Hormigos, (2009: 98) «en la estructura y configuración de determinados usos lingüísticos se hallan indicios de la estructura patriarcal dominante y de la visión androcéntrica». Con estas prácticas, al alumnado se le transmite una visión muy limitada de la presencia femenina, fomentando que se formen identidades y patrones sociales donde se les da un papel secundario a las mujeres, y privando al alumnado del conocimiento adecuado de la práctica deportiva. La tabla 3 con el listado de los deportistas separados por sexos y editoriales nos muestra el diferente tratamiento de unos y otras como referentes deportivos. Ellos son más y ofrecen más modelos deportivos de referencia.

Tratamiento diferenciado por sexos

Especialmente importante nos parece el tratamiento específico por sexos, pues es el que nos indica la consideración o no del dimorfismo sexual en los humanos y, por ello, resulta un indicador de calidad de contenidos, dado que proporcionaría referencias a chicas y chicos de forma diferenciada. El análisis del bloque de contenidos Condición Física lo vemos reflejado por temas en la Tabla 4. Para ello se han analizado 20 ítems.

El resultado indica que no se tiene presente el dimorfismo sexual. No existe ni un solo ítem en las dos editoriales que tenga un tratamiento diferenciado. Esto nos parece especialmente importante por sus implicaciones educativas, mostrándonos que el referente es único y es masculino. La fuerza, la velocidad, la agilidad o la flexibilidad son tratadas en relación a un único referente y este, como decimos, es el masculino. Este dato supone una novedad en los análisis de contenido desarrollados hasta la fecha y se alinea con la intención de este tipo de análisis de desvelar lo no aparente (Piñuel, 2002). Dada su novedad no hemos encontrado en la bibliografía consultada resultados afines con los que compararlo. Por ello, hacemos un alegato, en este punto, para tener en cuenta esta categoría en estudios similares que se lleven a cabo en el futuro. Aun así, los resultados obtenidos en esta categoría de análisis se alinean con los recogidos en el resto del estudio y refuerzan con claridad la tesis de la falta de consideración de las mujeres como referente deportivo.

Tabla 4. *Tratamiento específico por sexo en bloque de Condición Física.*

ITEMS	ED. SERBAL	ED. TEIDE	TRATAMIENTO POR SEXO
Aparato locomotor	1	1	no
Aparato digestivo	1		no
Aparato cardiovascular	1	1	no
Aparato nervioso	1		no
Alimentación	2		no
Edad	2		no
Consumo drogas	2		no
Alcohol	2		no
Tabaco	2	1	no
Higiene corporal	3		no
Hábitos	3		no
Posturas corporales	3		no
Resistencia	4	4	no
Fuerza	5	6	no
Velocidad	6	5	no
Flexibilidad	7	7	no
Capacidades coordinativas	7	8	no
Agilidad	7		no
Posturas corporales		1	no
Musculatura		2	no

Tabla 5.
Prevalencia deportiva de las mujeres deportistas en las dos editoriales

DEPORTES	Mujeres		Nº MUJERES
	SERBAL	Mujeres TEIDE	
Atletismo	11	5	16
Voleibol	11	3	14
Baloncesto	10	2	12
Danza	8	3	11
Estiramientos	6	5	11
Balonmano	8	1	9
Tenis		3	7
Fútbol	4	2	6
Gimnasia Rítmica	2	4	6
Bádminton	6		6
Carrera orientación	4	1	5
Rugby		4	4
Natación	2		2
Snow		2	2
Deporte Adaptado		2	2
Escalada	1		1
Lanzamiento jabalina	1		1
Lanzamiento disco	1		1
Lanzamiento peso	1		1
Golf			1
Ciclismo		1	1
Escalada		1	1

Prevalencia

Según comprobamos en la tabla 5, los datos de prevalencia señalan al atletismo como la disciplina en la que aparecen más mujeres. En segundo lugar aparecen deportes de equipo como el baloncesto y voleibol y en tercero la danza, siendo éste el deporte femenino por antonomasia. Cabría resaltar la posición del fútbol, el cual aparece con el mismo número de mujeres que la gimnasia rítmica, una actividad tradicionalmente ubicada en un ámbito feminizado. En las disciplinas que le siguen, como la natación, los lanzamientos, el golf o el ciclismo, se dan una o dos apariciones. En definitiva, hay pocos modelos y pocas representaciones de la mujer.

Los datos de la prevalencia de deportes relacionados con mujeres ponen encima de la mesa un cierto sesgo discriminatorio hacia las mujeres, porque asocian al hombre al modelo dominante deportivo (Táboas & Rey, 2011). Así, mientras la aparición de los hombres se da más en actividades competitivas como fútbol sala o balonmano, las mujeres tienen menor presencia y menor variedad de modelos. Estos datos coinciden con todas las investigaciones consultadas ubicadas en la misma etapa que esta. Mientras en los trabajos de Táboas, & Rey (2011) se muestra cómo las mujeres ‘hacen’ más fitness, yoga o taichí y los hombres se dedican al deporte, Parra (2002) observa cómo las mujeres practican aerobic, gimnasia rítmica o bádminton y los hombres se afanan en jugar a fútbol o baloncesto. Dichos resultados se confirman incluso en los libros de texto de Primaria donde la presencia de hombres y mujeres depende del tipo de actividad que contemplemos (Moya et al., 2013), aunque estos datos son

menos contundentes que los ofrecidos por las investigaciones ubicadas en Secundaria y Bachillerato. Además, parafraseando a Blández, Fernández y Sierra (2007), estos datos concuerdan con otros que trascienden la investigación sobre los materiales curriculares y que en el ámbito de la actividad física vinculan al hombre con ‘rasgos instrumentales’ (asociados a roles activos) y a la mujer con ‘rasgos afectivos-expresivos’ (asociados con roles pasivos físicamente). Teniendo en cuenta el carácter múltiple de este fenómeno, no sorprende que los chicos muestren una mayor competencia en actividades como el fútbol, mientras que las chicas lo hacen en actividades expresivas, como pueda ser el acrosport (Sevil, Abós, Julián, Murillo, & García-González, 2015). Parece como si en este proceso donde la pescadilla se muerde la cola, los libros de texto juegan un papel fundamental en la perpetuación del status quo androcéntrico. Imágenes Por último, en la tabla 6 encontramos los datos relativos a las imágenes desagregados por editoriales. Tenemos los datos de todas ellas separados por hombres, mujeres y ambos y a continuación los datos totales de hombres (H_i) y de mujeres (M_i), así como el porcentaje de mujeres (M_i). De un total de 551 imágenes analizadas en los dos libros de texto se aprecia que la presencia total de mujeres en las imágenes nos da resultados cercanos a la paridad: un 42 % del total de las imágenes son de mujeres deportistas. Concretamente, es en Serbal donde el porcentaje, con un 46 %, es el más alto. Dichos resultados son mejores que los que ofrecen el análisis de la mención de las deportistas en los textos. El hecho de que se haya tomado conciencia de la capacidad de las imágenes a la hora de transmitir no solo conceptos y sentimientos (Táboas & Rey, 2011), sino también estereotipos, puede haber favorecido la mejora de la presencia de mujeres entre las imágenes de los manuales de EF, un dato que nos resulta positivo e indica la línea que se debe continuar. Ahondando en el análisis de las imágenes, en las tablas 7 y 8 encontramos las imágenes de mujeres separadas por temas en la editorial Serbal y Teide, respectivamente. En ellas comprobamos que los temas de los libros donde menos presencia femenina existe son el fútbol sala y el piragüismo, en el caso del libro de la editorial Serbal, y el fútbol sala y el baloncesto en la editorial Teide, con porcentajes en todos los casos alejados de los que reportan los temas con más presencia femenina.

Tabla 6.
Imágenes. Total de imágenes desagregadas por editoriales en tres grupos (hombres, mujeres y ambos). Total de hombres (H_i), mujeres (M_i) y porcentajes de mujeres (M_i) desagregadas por editoriales

Editoriales	3º y 4º ESO				Hombres (H_i)	Mujeres (M_i)	% Mujeres (M_i)
	Totales	Hombres	Mujeres	Ambos			
Serbal	282	116	98	68	150	132	46%
Teide	269	141	74	55	168	101	37%
			TOTALES		318	233	42%

Tabla 7.
Porcentaje de imágenes de mujeres por temas en la editorial Serbal

NOMBRE TEMA	MUJERES	HOMBRES	% MUJERES
Las carreras de orientación	4	2	62,5
La flexibilidad	9	4	60,0
Balonmano	8	3	58,6
Atletismo	12	9	57,1
Voleibol	11	9	54,2
La higiene deportiva. Primeros auxilios	6	5	52,9
La música y la expresión	10	9	51,5
La condición física y la salud	4	4	50,0
Bádminton	5	5	50,0
La resistencia	4	5	47,4
Juegos y deportes alternativos	3	6	45,2
Baloncesto	10	14	45,0
La fuerza	3	7	37,5
La velocidad	4	8	37,5
El cuerpo humano y ejercicio físico	2	5	28,6
Fútbol sala	1	10	26,3
El piragüismo y las actividades en la nieve	2	11	26,3
TOTAL	98	116	47,4

Tabla 8.
Porcentaje de imágenes de mujeres por temas en la editorial Teide

NOMBRE TEMA	MUJERES	HOMBRES	% MUJERES
El calentamiento	6	4	60,0
Los deportes de raqueta: el bádminton	4	2	60,0
La flexibilidad	7	4	57,9
La expresión corporal	6	2	55,9
Aparato locomotor	3	3	50,0
La resistencia	5	5	50,0
Nuevas tendencias de la actividad física	5	5	50,0
El cuerpo humano y la salud	4	5	47,1
Voleibol	4	5	45,5
Deporte adaptado	2	5	40,0
Historia de la actividad física	6	9	40,0
Rugby	4	7	38,5
Las capacidades coordinativas	4	10	36,4
Atletismo	4	8	35,7
La fuerza	3	8	33,3
La velocidad	2	8	28,6
Balonmano	3	11	25,0
Actividades en el medio natural	2	10	25,0
Béisbol	0	12	12,5
Baloncesto	0	8	10,0
Fútbol sala	0	10	8,3
TOTAL	74	141	39,6

De nuevo, se observa como la presencia de imágenes de mujeres es mayor en actividades manifiestamente relacionadas con lo femenino (la flexibilidad o la expresión corporal) y siempre con más presencia en deportes como el voleibol que, por ejemplo, el fútbol (el fútbol sala, en este caso). Aunque en el cómputo global, como decimos, el porcentaje de imágenes de mujeres no es muy inferior al de los hombres, los datos no son tan esperanzadores si los analizamos, por ejemplo, desglosados por editorial o por temas. En estos casos, se pone de manifiesto el papel que juega el currículum oculto en la perpetuación de deportes asignados a géneros distintos o la identificación de la mujer con determinadas actividades físicas. Entre otras cosas, esto podría explicar el menor nivel de actividad física

realizado por las adolescentes en comparación con los chicos de la misma edad (Beltrán, Sierra, Jiménez, González-Cutre, Martínez, & Cervelló, 2017). Además, este fenómeno camina en dirección contraria a las normas educativas que, expresamente, ponen encima de la mesa la necesidad de eliminar la discriminación. Éstas no son nuevas y ya la LOGSE (1990) en su artículo 57.3 abogaba por elaborar materiales curriculares sin estereotipos. En su caso, la LOE (2006) expresaba como los libros de texto «deberán reflejar y fomentar el respeto a los principios, valores, libertades, derechos y deberes constitucionales » (disposición adicional cuarta). También la LOMCE se expresa en este sentido.

En este punto, cabría decir que algunos datos nos hacen guardar ciertas esperanzas, como les pasa a Pellejero y Torres (2011), como el caso ya detallado de la casi paridad en la presencia de mujeres y hombres en las imágenes de los libros de texto. Así, la literatura revisada también se hace eco de algunos avances, por ejemplo: a) Táboas y Rey (2011) se refieren a un libro de texto donde se han publicado menos imágenes de deportes y más de actividades no competitivas, cuando éstas últimas se asocian más con las mujeres, b) alguna editorial puntualmente coloca más imágenes de mujeres que de hombres (Moya et al., 2013), o c) en los libros de la etapa de Infantil existe un equilibrio entre las imágenes de hombres y mujeres (Martínez Bello, 2013).

En líneas generales, los datos recogidos de las tres editoriales muestran una realidad donde los estereotipos de género continúan estando presentes y se da una escasa presencia de mujeres practicando deporte. Estos resultados vienen a confirmar los hallazgos de otros trabajos similares desarrollados en el ámbito de la EF (González, 2005; Martínez- Bello, 2013; Moya et al., 2013, 2014; Táboas & Rey, 2007, 2011) y de la educación en general (López-Navajas, 2014; Parra, 2002) y que han puesto de manifiesto, en mayor o menor medida un tratamiento desigual en cuestiones de género.

Limitaciones y propuestas

Las limitaciones de este estudio se relacionan con la muestra estudiada, que implica únicamente los libros de texto de dos editoriales, aunque este hecho concuerda, por ejemplo, con las muestra del estudio de Táboas y Rey (2007, 2011). Por ello, pensamos que nuestros datos son pertinentes y vienen a completar las investigaciones desarrolladas anteriormente al respecto y que hemos usado en la discusión de nuestros resultados. En este sentido, cabe pensar que a partir de ahora se precisan nuevas investigaciones, en este caso colaborativas, que propongan usos concretos de los libros de texto desde una perspectiva crítica y que impliquen al profesorado en cuestión.

Desde el punto de vista de las propuestas, los resultados obtenidos tienen una implicación práctica clara: hacer un llamamiento a las editoriales para así, de una vez por todas, contribuir con sus libros de texto a eliminar los estereotipos de género y las discriminaciones que sutilmente se fomentan. Las investigaciones publicadas al respecto, de la que este trabajo forma parte, han puesto sobradamente de manifiesto este hecho, por lo que el desconocimiento ya no es excusa para dejar de abordar estos cambios. En este sentido, a las mismas editoriales y a los responsables de las políticas educativas les proponemos:

- En primer lugar el tratamiento diferenciado del dimorfismo sexual (mujeres y hombres) en el bloque relativo a los contenidos de la Condición Física.
- Una mayor diversidad de modelos deportivos femeninos a través de las imágenes. §

La utilización de menos estereotipos.

- La formación del profesorado para que sea consciente de la presencia y progresión de las mujeres en el deporte.
- La realización de material educativo que tenga a las mujeres presentes como protagonistas. Mientras esto ocurre, los materiales publicados pueden servir para ahondar en estos conocimientos acerca de las discriminaciones en materia de género, pero también de raza, tipo de cuerpo u orientación sexual. Así, a nivel pedagógico, proponemos:
- Que el propio profesorado acoja críticamente el uso de los libros de texto (Hamodi, 2014) y, más allá de darle una utilidad tradicional, pasiva e unidireccional, se apoye en él de forma crítica y diversa. En este sentido, el profesorado, antes de decantarse por una editorial, podría replicar este trabajo (y los demás reseñados) para detectar cuáles de ellas cumplen con las disposiciones legales al respecto. Con ello, atendemos al argumento de Devís et al. (2001) sobre el carácter moral de esta decisión. Así, dado que el profesorado de EF goza de cierta autonomía a la hora de elegir editorial (Molina et al., 2004), en esta decisión se debe incorporar necesariamente el criterio de la existencia o no de sexismo. A la luz de los resultados obtenidos, se debería rechazar un libro de texto por sexista y discriminatorio (Pellejero & Torres, 2011),
- Mientras los manuales se ponen al día, el profesorado puede proponer al propio alumnado que participe en el análisis de los libros de texto. Así, igual que en otros lugares se ha planteado el análisis del sexismo en la publicidad (Devís et al., 2001) o en revistas para adolescentes (Oliver, 2001), un trabajo crítico resultaría de motivar al alumnado a crear sus propias categorías para el análisis de contenido y proceder a registrar imágenes y textos en relación con el género.

Con todo, además queremos dejar constancia de la necesidad de nuevas investigaciones, dada la escasez encontrada (Táboas & Rey, 2011). Una propuesta pasa por desarrollar estudios cualitativos que incorporen la opinión, por ejemplo, de los y las alumnas o de las editoriales. En este punto, como ya hemos señalado, se nos revela fundamental la puesta en práctica de investigaciones colaborativas con la participación del propio profesorado de EF. El objetivo pasa por trascender la simple constatación del conocimiento que tenemos acerca de la EF y su relación con las alumnas; en otras palabras, «debemos enfocar la cuestión de manera pragmática, preguntándonos si podemos hacer algo para mejorar, cuál sería la mejora en cuestión y cómo debemos abordar este tema» (Kirk & Oliver, 2014:21).

Conclusiones

Este estudio confirma los resultados hallados en otros trabajos similares y ha venido a corroborar que los libros de texto siguen teniendo un tratamiento desigual en cuestiones de género. A pesar que las imágenes tienen una representación más equitativa, lo que constituye un pequeño avance, ni la mención en los textos ni el tratamiento diferenciado por sexos presentan esa equidad. De hecho, estos dos aspectos nos revelan, mejor que ninguno, las carencias y la necesidad de adecuación de los contenidos de EF. En este sentido, pensamos que el estudio desvela la existencia de un androcentrismo latente transmitido precisamente a través del currículum oculto y es así cómo se siguen transmitiendo las desigualdades.

A modo de resumen, podemos recordar cómo los datos arrojan una presencia femenina en las imágenes cercana a la equidad (42 %). No obstante, el resto de variables analizadas nos muestran un panorama muy diferente: si nos referimos a los textos, encontramos datos que van desde el 0% (Serbal) hasta el 17 % de Teide, cifras muy escasas de representación femenina. Los datos de presencia, recurrencia y especificidad sexual, por el contrario, nos muestran más crudamente el estado de los contenidos educativos en relación a la consideración de las mujeres. Así, resalta sobremanera la nula presencia del tratamiento diferenciado por sexos. Ningún tema en ninguna editorial contiene ese tratamiento. Este es el elemento que con más claridad indica las carencias de los manuales de EF. Y, a su vez, también indica el camino que debemos seguir para mejorar la calidad de los contenidos. Esta falta de tratamiento diferencial y, por tanto, sexista es indicador de ausencia de rigor didáctico: se obvia a la mitad de la población a la que se imparte docencia. Por último, la prevalencia indica que se sigue manteniendo al hombre como modelo dominante deportivo, relacionando a las mujeres con menos actividades y menos variedades. Es por ello que se sigue privando a mujeres y hombres de modelos deportivos centrados en deportes tradicionalmente relacionados con el otro sexo. Ello es indicador de la pervivencia de estereotipos y deja a las alumnas con carencia de modelos de referencia deportiva.

Referencias

- Ariño, J., & Benabarre, R. (2010). *Educación Física. Tercero y cuarto curso*. Barcelona: Editorial Serbal.
- Beltrán, V.J.; Sierra,A.; Jiménez,A.; González-Cutre, D.; Martínez C., & Cervelló, E. (2017). Diferencias según género en el tiempo empleado por adolescentes en actividad sedentaria y actividad física en diferentes segmentos horarios del día. *Retos*, 31, 3- 7.
- Blanco, N. (2000). *El sexismo en los materiales educativos de la ESO*. Sevilla: Instituto andaluz de la Mujer.
- Blández, J.; Fernández, E., & Sierra, M.A. (2007). Estereotipos de género actividad física y escuela: La perspectiva del alumnado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 11(2). Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev112ART5.pdf>.
- Chevallard, Y., & Joshua, MA. (1982). Un exemple d'analyse de la transposition didactique: La notion de distance. *Recherche en Didactique des Mathématiques*, 3(1), 159- 239.
- Delgado, M.A.; Barrera, J., & Medina, J. (1992). Análisis del libro de texto en la enseñanza de la educación física. *Habilidad Motriz*, 1, 11-18.
- Devís, J. (1998). La salud en la educación física escolar: materiales curriculares para el alumnado de enseñanza primaria. En M. Villamón (dir.), *La educación física en el currículum de primaria* (pp. 367-388). Valencia: Generalitat Valenciana.
- Devís, J.; Peiró, C.; Molina, J.; Villamón, M.;Antolín, L., & Roda, F. (2001). Los materiales curriculares en Educación Física: clasificación, uso e investigación. *Movimiento*, 7, 119- 136.
- Devís, J.; Fuentes, J.M., & Sparkes, A.C. (2005). ¿Qué permanece oculto del currículum oculto? Las identidades de género y de sexualidad en la educación física. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39, 73-90.

- Díaz, M.T. (2009). Androcentrismo social, discriminación lingüística y propuestas para un uso igualitario de la lengua. En C. Fuentes & E. Alcaide (eds.), *Manifestaciones textuales de la descortesía y agresividad y verbal en diversos ámbitos comunicativos* (pp. 98-117). Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía.
- Duran, C.; Lavega, P.; Salas, C.; Tamarit, M., & Invernó, J. (2015). Educación física emocional en adolescentes. Identificación de variables predictivas de la vivencia emocional. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 10(28), 5-18.
- Fernández, J.C. (1996). Los materiales didácticos en educación física. *Pixel Bit. Revista de Medios y Educación*, 6. Recuperado de <http://www.sav.us.es/pixelbit/articulosnº6/n6art/art66.htm>
- Fernández, E. (2002). Temas transversales: diferencias de género e igualdad de oportunidades en Educación Física. En F. Sánchez Bañuelos (ed.), *Didáctica de la Educación Física para Primaria* (pp. 181-197). Madrid: Pearson.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Barcelona: Centro de publicaciones del MEC y Paidós.
- Garreta, N., & Gareaga, P. (1987). *Modelos masculino y femenino en los textos de EGB*. Madrid: Ministerio de Cultura. Instituto de la Mujer.
- Gómez, M.A.; Ortega, E., & Sainz, P. (2008). Diferencias en la ejecución técnicas en el fútbol: análisis por género y nivel de experiencia en educación física. *Retos*, 14, 63-65.
- González, M., & González, C. (1996). El material de educación física en el marco de la reforma educativa. *Apunts. Educación física y Deportes*, 46, 36-41.
- González, M. (2005). ¿Tienen sexo los contenidos de la Educación Física escolar? Transmisión de estereotipos de sexo a través de los libros de texto en la etapa de Secundaria. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 5, 77-88.
- González, M., & Riera, O. (2012). *Educación Física. Tercero y cuarto*. Barcelona: Editorial Teide.
- González-Palomares, A., & Rey-Cao, A. (2015). Los contenidos curriculares en las fotografías de los libros de texto de educación física en Secundaria. *Retos*, 27, 81-85.
- Grandes, A. (1999). *Atlas de Geografía humana*. Barcelona: Tusquets Editores.
- Hamodi, C. (2014). ¿Transmiten los libros de texto el valor de la igualdad desde la perspectiva de género? Estudio del lenguaje icónico de dos editoriales. *Revista d'Innovació i Recerca en Educació. REIRE*, 7(1), 30-55.
- Instituto de la Mujer (2014). *Mujeres y hombres en España*. Instituto de la Mujer. Recuperado de <http://www.inmujer.gob.es/estadisticas/mujeresHombres/docs/2014/Mujeresyhombres2013.pdf>
- Kirk, D., & Oliver, K. (2014). La misma historia de siempre: reproducción y reciclaje del discurso dominante en la investigación sobre la educación física de las chicas. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 116(2), 7-22. doi: [http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2014/2\).116.01](http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2014/2).116.01).

- Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (1990). En Boletín Oficial del Estado (BOE) n°. 238, de 4 octubre 1990. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1990-24172>.
- Ley Orgánica de Educación (2006). En Boletín Oficial del Estado (BOE) n°. 106, de 4 mayo 2006. Recuperado de http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2006-7899.
- Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa (2013). En Boletín Oficial del Estado, n° 295, de 9 de Diciembre de 2013. Recuperado de <http://www.boe.es/buscar/pdf/2007/BOE-A-2007-6115-consolidado.pdf>.
- López-Navajas, A. (2014). Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada. *Revista de Educación*, 363, 282-308. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2012-363-188
- López Rodríguez, A. (2001). Los materiales curriculares en educación física como colaboradores del proceso de enseñanza y aprendizaje. *Tándem. Didáctica de la educación física*, 4, 34-44.
- Martínez Bello, V. (2013). Representación racial, diversidad corporal y género en las imágenes de los libros de texto españoles de educación infantil. *Diálogos sobre educación*, 7, 1-17.
- Martínez Bonafé, J. (2002). *Políticas del libro de texto escolar*. Madrid: Morata.
- Michel, A. (1987). *Fuera moldes. Hacia una superación del sexismo en los libros infantiles y escolares*. Barcelona: Unesco-laSal.
- Molina, J., Peiró, C., & Devís, J. (2004). Un estudio sobre los materiales curriculares impresos en E. Física: implicaciones para la formación del profesorado. *Movimiento*, 10(1), 41-70.
- Moreno, M. (1986). *Cómo se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela*. Barcelona: Icaria.
- Moya, I., Ros, C., Bastida, A., & Menescardi, C. (2013). Estereotipos de sexo y raza en las imágenes de los libros de texto de educación física en primaria. *Retos. Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 23, 14-18.
- Moya, I., Ros, C., & Menescardi, C. (2014). Los contenidos de educación física a través de las imágenes de los libros de texto de educación primaria. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 118(4), 40-47. doi: [http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2014/4\).118.04](http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2014/4).118.04)
- Muñoz, E., Olivera, J., Pérez, J.I., Sánchez, M., & Sainz, R. (1988). El libro de texto en la educación física de las enseñanzas medias. En M. Chivite & et al. *Aspectos didácticos de educación física 2* (pp. 37-78). Zaragoza: ICE-Universidad de Zaragoza.
- Oliver, K.L. (2001). Images of the Body from Popular Culture: Engaging Adolescent Girls in Critical Inquiry. *Sport, Education and Society*, 6(2), 143-164. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/13573320120084245>
- Parra, J. (2002). *El sexismo en los libros de texto de Educación Física en segundo ciclo de ESO y Bachillerato*. Lecturas: Educar en Castilla la Mancha. Recuperado de http://www.jccm.es/educación/educar/num_16/opinion.html.
- Pedraz, M. V. (2010). Educación Física e ideología. Creencias pedagógicas y dominación cultural en las enseñanzas escolares del cuerpo. *Retos*, 17, 76-85.

- Pelegrín, A., León, J.M., Ortega, E., & Garcés, E. (2012). Programa para el desarrollo de actitudes de igualdad de género en clases de educación física en escolares. *Educación XX, 15*(2), 271-292
- Pellejero, L., & Torres, B. (2011). La educación de la sexualidad: el sexo y el género en los libros de texto de Educación Primaria. *Revista de Educación, 354*, 399-427.
- Peñalver, R. (2001). *Análisis del sexismo en los libros de texto de ESO*. Murcia: Secretaría Sectorial de la Mujer y de la Juventud de la Región de Murcia.
- Piedra, J., Ramírez-Macías, G., & Latorre, A. (2014). Visibilizando lo imposible: creencias del profesorado de educación física sobre homofobia y masculinidades. *Retos, 25*, 60-66.
- Piñuel, J.L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística, 3*(1), 1-42.
- Posada, L. (2008). Sobre la violencia de género: algunas reflexiones a propósito de la educación. En R. Cobo (Ed.), *Educación en la ciudadanía: perspectivas feministas* (pp. 81-106). Madrid: Los libros de la Catarata.
- Scraton, S. (1992). *Educación física de las niñas: un enfoque feminista*. Madrid: Morata.
- Sevil, J., Abós, A., Julián, J.A., Murillo, B., & García-González, L. (2015). Género y motivación situacional en Educación Física: claves para el desarrollo de estrategias de intervención. RICYDE. Revista internacional de ciencias del deporte, 41(11), 281-296. doi: <http://dx.doi.org/10.5232/ricyde2015.04106>.
- Subirats, M. (1993). El sexismo en los libros de texto: análisis y propuesta de un sistema de indicadores. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Táboas, M. I., & Rey, A. (2007). El cuerpo en las imágenes de los libros de texto de educación física: análisis de dos editoriales. *Kronos, 5*(11), 25-30.
- Táboas, M. I., & Rey, A. (2011). Las imágenes en los libros de texto de Educación Física de la ESO: modelos corporales y actividad física. *Revista de Educación, 354*, 293-322.
- Vilanova, A., & Soler, S. (2012). La coeducación en la educación física en el siglo XXI: reflexiones y acciones. *Tándem. Didáctica de la Educación Física, 40*, 75-83.
- Villella, J. (2004). *El conocimiento profesional de los docentes de Matemáticas en relación con la selección y uso de libros de texto en la clase de geometría para alumnos de 12-14 años*. Tesis Doctoral. Universidad de Huelva, Huelva.

Estudio 2: Estereotipos de género, fútbol y aprendizaje cooperativo: una propuesta crítica para Secundaria.

Educación física y pedagogía crítica. Propuesta para la transformación personal y social (pp. 293-321). Universitat de Lleida.

Estereotipos de género, fútbol y aprendizaje cooperativo: una propuesta crítica para Secundaria.

Nuria Sánchez Hernández,

Daniel Martos-García

Susanna Soler i Prat

Cristina Tarín Gómez

Maite Ferrer Adelantado

Aunque el día amanece claro hay alguna nube en el cielo que hace augurar una jornada fría y húmeda. Estos pensamientos invaden a D, mientras dirige sus pasos hacia el instituto. Va con pocas ganas, como todos los días de los últimos meses, y encima hoy le toca Educación Física a primera hora. D reconoce que ha pasado de gustarle esta asignatura -en primaria hacían juegos y se divertían- a ciertamente odiarla: ‘correr, hacer test y seguir corriendo’, piensa para sí. En esto va pensando, cuando en la entrada del instituto reconoce a gente de su clase; allí están P, T y S, además de gente de otros cursos que espera sin ganas a que se haga la hora de entrar. ‘Se van a meter conmigo, seguro que me la lían delante de todo el mundos’, se asegura. Los nervios le invaden y sus miradas amenazantes hacen que no se fije demasiado en los escalones. La vida le juega una mala pasada, resbalando y cayendo delante de todo el mundo. Las risas y burlas se entremezclan con su vergüenza, y entre la confusión tan solo llega a distinguir las carcajadas de sus colegas, entre comillas.

En el vestuario, mientras se cambia sin prisa, piensa que tan sólo ha sido una caída de nada, un golpe de mala suerte, pero que se suma a los que últimamente le depara la vida. Desde que su cuerpo ha cambiado ya nada es igual, no le apetece salir, ya no practica deporte y hasta se le ha agriado el carácter. Y encima hoy empieza la unidad didáctica de fútbol, con lo que odia este deporte. No le apetece correr ni sudar y chutar se le da fatal, con lo que lo tiene todo a favor para ser de nuevo el centro de atención y de las burlas. No entiende porqué hay que hacer fútbol en EF, con las cosas divertidas que hay, como las que hacía en el colegio. Encima el profesor de este año no le gusta nada, con el silbato todo el día y sin parar de gritar. Hay veces que le dan ganas de gritarle lo bruto e injusto que es.

1. Introducción

El fragmento precedente es parte del relato que se escribió para motivar la reflexión crítica del alumnado participante en la experiencia que a continuación detallaremos. Para la valoración de lo justo y lo injusto de la educación física actual así como la incidencia de los estereotipos de género se puede interpelar al alumnado, por ejemplo, con las siguientes preguntas después de su lectura:

- ¿Estás de acuerdo con la opinión de D acerca de la educación física? ¿Te parece una asignatura injusta y hasta aburrida?
- ¿Cómo te sientes jugando al fútbol?
- ¿Has identificado a D como una chica? ¿O como un chico? ¿Por qué?

La opinión de nuestras alumnas y alumnos sobre la asignatura que impartimos es un elemento fundamental en los procesos de mejora que podamos establecer en nuestro día a día (Gaviria y Castejón, 2016). No obstante, es una fuente de información poco usada. En ocasiones parece que, para tratar de evitar comentarios que no nos agraden, hacemos oídos sordos a las quejas y sugerencias de nuestro alumnado. Sin embargo, desde la perspectiva crítica en la que nos situamos, la voz del estudiantado es parte esencial del proceso educativo, como lo es su participación activa. En este sentido, son pocas las experiencias que se han desarrollado en la educación física (EF, en adelante), desde una óptica de emancipación (ver Capítulo 1). Por ello, creemos pertinente la propuesta en que se basa este capítulo, donde no solo se recogió la opinión del alumnado, sino que se primó su participación activa mediante el aprendizaje cooperativo en el desarrollo de un contenido, el fútbol, con una fuerte carga de género. Siguiendo a Fernández-Balboa (2004), se pretendía traspasar los límites de la didáctica, que atiende al qué enseñar y cómo hacerlo, para preocuparnos igualmente del por qué y el para qué. La unidad didáctica se llamó ‘Estereotipos en fuera de juego’ pues, no en vano, se trataba de utilizar dicho deporte como pretexto crítico para desvelar y combatir las discriminaciones de género.

Parece obvio, aunque necesario, poner de manifiesto que la educación actual se enfrenta a múltiples retos de diferente índole. Por una parte, aquellas cuestiones macroeducativas que tienen mayor presencia en los medios de comunicación o los parlamentos políticos, y que son aquellos que, en muchas ocasiones, perturban y aburren al colectivo docente. Por la otra, encontramos los retos microeducativos, aquellos a los que se deben enfrentar en el día a día profesoras y profesores de todas las asignaturas y niveles. Son estos retos, los que nos conciernen aquí, los que dan verdadero sentido al proceso de enseñanza y aprendizaje, por originarse en el propio contexto educativo. Como se ha señalado en otros capítulos de este libro (ver, por ejemplo, el capítulo 1), la Pedagogía Crítica ha sido el blanco de algunas críticas precisamente por este hecho, por su falta de aterrizaje en el terreno de lo concreto. Mediante esta propuesta, se pretende describir un ejemplo de como el discurso de la Pedagogía Crítica se puede llevar a la práctica.

2. Marco conceptual: género, aprendizaje cooperativo y pedagogía crítica

Esta propuesta está básicamente construida en torno a tres conceptos, género, aprendizaje cooperativo y pedagogía crítica, los cuales abordamos a continuación por separado para facilitar su descripción, pero sin ninguna intención de entenderlos aisladamente.

1.1. Estereotipos de género

Uno de los problemas microeducativos más persistentes y transversales es la existencia y reproducción de los modelos y relaciones tradicionales de género en la educación en general y la EF, en particular. Y ello a pesar de que desde niveles macro se han venido articulando algunas medidas para paliar este hecho. Ya en 1990 la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) establecía como “a lo largo de la educación básica (...) los niños y las niñas, los jóvenes españoles sin discriminación de sexo, desarrollarán una autonomía personal que les permitirá operar en su propio medio...” (1990: 28928). Tiempo después, la Ley Orgánica de Educación iba un poco más allá:

Entre los fines de la educación se resaltan el pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades afectivas del alumnado, la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y de la igualdad efectiva de oportunidades entre hombres y mujeres, el reconocimiento de la diversidad afectivo-sexual, así como la valoración crítica de las desigualdades, que permita superar los comportamientos sexistas.

(LOE, 2006, p.17162).

Sin embargo, en el contexto de la EF “a principios del siglo XXI la desigualdad entre géneros sigue siendo bien visible en los patios de los colegios” (Vilanova y Soler, 2012, p.75). En este sentido, los estereotipos de género se dan tanto entre el alumnado de primaria como el de secundaria (Blández, Fernández y Sierra, 2007), y entre el propio profesorado (Piedra, García-Pérez, Fernández-García y Rebollo, 2014), reproduciéndose de forma implícita en el currículum oculto (Devís, Fuentes y Sparkes, 2005). Por lo tanto, la discriminación por razón de género, y la intersección con otras categorías como la habilidad motriz, el peso, la raza, la cultura, la clase social, la orientación sexual, o la identidad de género, entre otras, siguen existiendo en las aulas y patios de los centros educativos. Una cosa es la igualdad formal y otra la igualdad real (Fernández, 2002).

Uno de los aspectos donde se vislumbra la resistencia de los estereotipos de género y las relaciones de discriminación y desigualdad que suponen, es el que hace referencia a los

contenidos que se desarrollan en las programaciones de aula de EF, tanto de primaria como de secundaria. Así, de una forma más implícita que explícita, existe una relación de contenidos considerados masculinos y otros asociados a la feminidad. Según relatan Blández, Fernández y Sierra (2007), las investigaciones al respecto han puesto de manifiesto que lo masculino se relaciona con los roles activos, más afines a los deportes tradicionales y la condición física, mientras a ellas se las asocia con lo afectivo, lo que en EF se podría traducir en los contenidos expresivos y no competitivos.

Uno de los aspectos más contrastados son la eliminación de contenidos ‘considerados’ femeninos’, como le pasa a las actividades de expresión corporal, tradicionalmente minusvaloradas (Learreta, Ruano y Sierra, 2006). Por el contrario, se suele dar una sobrerrepresentación del deporte, contenido con el cual muchos profesores y profesoras se sienten más a gusto por tener historias previas de práctica deportiva, de modo que pueden trabajar en lo que se ha denominado la “zona curricular de seguridad” (Soler, 2011, p. 14).

La fuerte relación de la EF con el deporte ha sido ampliamente analizada y denunciada como un factor dominante en el diseño tradicional de esta materia (Kirk, 1990, 2010; López-Pastor, Monjas y Pérez, 2003; Meek, 2001). En este caso se encuentra el deporte del fútbol, el cual, por sus especiales características, reúne en torno a sí muchos de los estereotipos que rodean al deporte de masas, también los que hacen referencia al género.

En España, cuando se estableció la EF mixta después de un largo período en que dominaba el modelo segregado (propio de la escuela franquista), se juntaron chicos y chicas en las clases de EF, pero no se incorporaron del mismo modo la cultura corporal y física de unas y otros. Como pasó con el resto de asignaturas, pero aún de un modo más exagerado en nuestra materia, el currículum de la EF se diseñó con una fuerte carga androcéntrica, de modo que se incorporó todo aquello que se consideraba masculino, pero todo aquello considerado femenino y propio de la educación de las niñas desapareció y se invisibilizó (Soler, 2011; Subirats y Brullet, 2006). Es por ello que, como plantea Patricia Vertinsky (1992, p. 378), las clases “son simplemente una invitación a las chicas para participar en la educación física de los chicos”.

En estas circunstancias, no es de extrañar que una buena parte de las chicas, y también algunos chicos, no muestren interés por la EF, pero sí en cambio por otras propuestas de actividad física que se realizan fuera del marco escolar, más cercanas a sus intereses (Flintoff & Scraton, 2001). Así, en muchas ocasiones, en las clases de EF, y más en aquellas dedicadas a los deportes tradicionales, sobre todo cuando incorporan el fútbol, se encuentran múltiples situaciones de exclusión o presión hacia una buena parte de chicas - y también hacia algún chico. Esto, más que favorecer el aprendizaje, genera un clima educativo y un entorno que no solo lo impide, sino que provoca el rechazo y el desinterés. Un rechazo, una resistencia, que generalmente se muestra de forma pasiva, evitando la participación (Soler, 2009). En estos casos, obligar a participar a alguien, máxime si es en un contexto hostil, puede ser aún más contraproducente. De producirse, debemos preguntarnos qué es lo que debemos cambiar, ya que existen múltiples mecanismos que podemos utilizar para transformar esta situación y convertirla en una oportunidad de aprendizaje, tanto de contenidos como el fútbol como de las relaciones de género y entre chicos y chicas (Soler, 2009).

La carga androcéntrica del currículum, el currículum oculto (y a veces no tan oculto) del profesorado, y las relaciones entre el alumnado, implican que la escuela sea un espacio muy potente de reproducción de los estereotipos de género y de la desigualdad entre hombres y mujeres (Rønholt, 2002; Scraton, 1995; Soler, 2009). No obstante, y aunque resulte paradójico, sigue siendo un espacio idóneo para transformar estos modelos y relaciones tradicionales de género: el *cómo* enseñar será clave para ello.

1.2. La cuestión del cómo enseñar: el aprendizaje cooperativo

Si rescatamos el argumentario de Fernández-Balboa (2004), toda vez nos hemos ocupado del contenido de la enseñanza, la cuestión didáctica plantea en este punto detenernos en el cómo enseñar. Los estilos de enseñanza en EF han sido objeto de una peculiar evolución, desde los postulados iniciales de Muska Mosston y Sara Asworth (1993) a mediados de los años ochenta del pasado siglo, pasando por la propuesta revisada de Delgado Noguera (1991), y terminando por la crítica de Metzler (2005) y su planteamiento de las estrategias de enseñanza. No es el objetivo de este capítulo profundizar en este asunto, por otra parte nada baladí. Sin embargo, la elección de un método no debiera ser automática ni fruto de la improvisación, es más, dicha elección debería tener en cuenta incluso el contenido a desarrollar (Tinning, 1992). Desde este punto de vista, atendiendo a un posicionamiento más amplio, se ha venido desarrollando el sistema de modelos de enseñanza en EF, iniciado por el propio Metzler (2005) y que “implica un planteamiento global del proceso de enseñanza-aprendizaje en el que el docente tiene en cuenta todos los aspectos señalados” (Fernández-Rio y Méndez-Giménez, 2016, p. 201) esto es, desde el contenido, pasando por el contexto, los objetivos, la evaluación o las teorías de enseñanza, entre otros elementos. Se trata, pues, de una propuesta integral donde juegan un papel importante los elementos pedagógicos encerrados en las cuestiones del por qué y el para qué. Volveremos sobre estos elementos más adelante.

Según la propuesta de Metzler, existen 8 modelos de enseñanza, entre los cuales encontramos el aprendizaje cooperativo. Sin embargo, en los últimos años la propuesta inicial de los modelos de enseñanza se ha tornado en los modelos pedagógicos, por cuanto estos últimos no solo atienden el papel docente y por ende la enseñanza, sino al alumnado y su aprendizaje (Fernández-Rio y Méndez-Giménez, 2016). El modelo pedagógico del aprendizaje cooperativo (AC, a partir de ahora) está sobradamente desarrollado en el capítulo de Carlos Velázquez en este mismo libro, sin embargo, siguiendo otras publicaciones (Velázquez, 2010; Velázquez, 2015; Velázquez, Fraile, y López-Pastor, 2014), remarcaremos que dicha metodología se caracteriza por:

- Trabajo en grupos pequeños, donde la formación de los mismos suele ser heterogénea.
- Existe una interdependencia positiva, normalmente de metas, pero que se puede ampliar a los recursos o los roles. Esto quiere decir que cada persona obedece a dos obligaciones: aprender personalmente y asegurarse que el resto de personas

aprende su parte. En este sentido, el desarrollo de la responsabilidad individual es fundamental.

- Motiva a una interacción promotora, mediante la cual se prima el grupo sobre las individualidades, el apoyo frente al rechazo, o los ánimos por encima de las vejaciones.
- Fomenta el desarrollo de las habilidades sociales necesarias para la relación y la cooperación.
- Finalmente, dada la participación activa del alumnado en sus aprendizajes, se asocia el aprendizaje cooperativo con formas participativas de evaluación, como puede ser la autoevaluación.

Por todo ello, el AC se revela como una excelente opción a la hora de abordar ciertas injusticias y discriminaciones que se dan en la EF, particularmente en contenidos como el fútbol. Nos ocupamos, en este punto, del por qué y para qué enseñar, atendiendo a las finalidades e intenciones pedagógicas de nuestra propuesta. Así, además del aprendizaje de las habilidades propias del fútbol, aspecto del cual también se encarga la opción metodológica desarrollada (y, por cierto, con buenos resultados como se desprende de la literatura al respecto), el AC aborda el desarrollo de climas adecuados en clase, las conductas prosociales o el aumento de la motivación. Estos factores se revelan fundamentales para la propuesta que aquí nos ocupa, junto con el hecho contrastado que el AC fomenta la inclusión de personas con diversidad funcional (López-Pastor, 2012; Simoni, Santillana y Yáñez, 2013; Obrusnikova, Block y Dillon, 2010).

Para ser más precisos, hemos de tener en cuenta que el AC consta de diversas técnicas, las cuales pueden ser elegidas en función de distintas variables como el clima del aula, los objetivos de la propuesta o la costumbre del alumnado en el uso del AC. Entre ellas, por ser la usada en nuestro caso, encontramos el puzle de Aronson, el cual puede ser definido como:

La idea central de esta técnica consiste en dividir el grupo-clase en equipos de trabajo, responsabilizando a cada miembro del equipo de una parte diferente de la tarea a realizar, de la que llegará a convertirse en un "experto". Los estudiantes de los diferentes equipos que tienen asignada la misma parte del tema se juntan para discutirlo en grupos de especialistas. Después, regresan a sus equipos originarios para enseñar a sus compañeros aquello que han aprendido. La realización de la totalidad del trabajo está condicionada por la cooperación y la responsabilidad recíprocas entre el alumnado.

(Traver y García-López, 2006, p. 5-6)

Aunque detallaremos el uso del puzle de Aronson más adelante, parece pertinente señalar que esta técnica, algo compleja, es ideal para el desarrollo de tareas motrices en grupos de unas seis personas (Velázquez, 2010), donde la interdependencia positiva está asegurada por la propia estructura de la técnica (Curto, Gelabert, González, y Morales,

2009) y en la que destaca el fomento de la solidaridad entre el alumnado (Traver y García-López, 2006).

Como tercer pilar de la propuesta encontramos el carácter crítico de la misma. En cierta manera, el uso del AC se relaciona con una educación en valores y con las metodologías activas que han abrazado los y las teóricas de la pedagogía crítica. De hecho, López-Pastor entiende como difícilmente separables las tres propuestas (el AC, la EF en valores y la EF crítica):

Entendemos que estas fuertes relaciones entre las tres corrientes son lógicas, dado que se trata de tres manifestaciones de la misma racionalidad curricular práctica y del mismo discurso de EF (participativo-educativo), por lo que comparten objetivos y planteamientos muy similares.

(López-Pastor, 2012, p. 162)

1.3. La(s) pedagogía(s) crítica(s)

Aun estando de acuerdo con que el AC entronca muy bien con la pedagogía crítica (PC, a partir de ahora) desde nuestro punto de vista no siempre esto es suficiente. Así, dependiendo de las intenciones que tengamos, las propuestas pedagógicas que hagamos pueden y deben orientarse explícitamente hacia la emancipación, cosa que no siempre ocurre ni con el AC ni con el resto de modelos pedagógicos. Por ello, entendemos que es recomendable articular medidas que vayan dirigidas intencionalmente a hacer reflexionar a las y los alumnos, desvelar las injusticias sociales y actuar contra las barreras que les impiden ser y sentirse libres. Por eso, introducimos en este punto el concepto de ‘pretextos críticos’, el elemento que a nuestro parecer permite ubicarnos en línea con los planteamientos de la PC.

La PC se puede entender como una pedagogía (o pedagogías, como gusta rectificar a las y los autores ubicados en este paradigma) preocupada por el empoderamiento personal y colectivo para fomentar un cambio social, la lucha contra el poder autoritario, la búsqueda de la emancipación o la denuncia de cualquier forma de injusticia social (Muros, 2006; Sicilia-Camacho & Fernández-Balboa, 2009). En este sentido, un autor fundamental es el brasileño Paulo Freire y sus trabajos dedicados, entre otras cosas, a la ‘concientización’. Para él, la concientización era la única manera de evitar el dogmatismo y garantizar que, en su caso, ‘los oprimidos’ fueran actores principales en el proceso de desvelar la realidad y conocerla de forma crítica, incluso de recrear el propio conocimiento. Solo así, fruto de un proceso de concientización, las personas se comprometerían a luchar por su libertad (Freire, 2003). Este concepto se manifiesta fundamental en nuestra propuesta por cuanto las pedagogías críticas, en las que nos situamos, se ocupan de desarrollar en el alumnado la habilidad de interpretar críticamente la realidad que les rodea para, de esta forma, cuestionar los mitos y

creencias que dan forma al conocimiento y a las experiencias que tenemos (Martínez Bonafé, 1996).

Nuestra propuesta alude a este concepto de concientización ya que pretende fomentar la reflexión crítica entre el alumnado mediante el uso de lo que denominamos ‘pretextos críticos’, es decir, mediante la utilización de recursos textuales variados (revistas, películas, cuentos, etc.). Con ello, volviendo al “para qué” que reclama la pedagogía, se pretende desvelar las injusticias sociales (concienciar) y contribuir de esta forma a la emancipación.

En EF, el uso de estos pretextos no es nuevo, aunque su uso es ciertamente limitado. Así, por ejemplo, Sparkes (1997) construyó un relato ficticio donde el protagonista era un profesor de EF y jugador exitoso de rugby, homosexual. El texto fue leído por un grupo de estudiantes universitarios de EF con la intención de provocar múltiples interpretaciones y respuestas habida cuenta de las diferencias de posicionamiento con respecto a la realidad del protagonista. Años más tarde, Azzarito & Solmon (2006) usaron las imágenes contenidas en revistas de fitness y deportes para reflexionar y cuestionar las concepciones que sobre el cuerpo tenían las y los alumnos de secundaria y la influencia de éstas en su participación en EF. Por su parte, Oliver (2001) desarrolló una experiencia similar, aunque en su caso las imágenes provenían de revistas para adolescentes y su preocupación fue la de construir el conocimiento sobre el cuerpo con las propias alumnas. En ambos casos se pretendía desestabilizar los discursos dominantes sobre el cuerpo y el género. En nuestras latitudes, Pérez-Samaniego, Fuentes-Miguel, Pereira-García, y Devís-Devís (2016) implementaron una experiencia semejante a la de Sparkes, pero en este caso el protagonista, o mejor dicho, la protagonista, era una mujer *trans*. El relato, ‘Escapar de mi cuerpo’, fue entregado a estudiantes de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte para, posteriormente, recoger sus opiniones al respecto. Recientemente, Martos-García, Pereira-García, Felis y Espí (2016), han ido más allá en el uso de la provocación. En su experiencia, por una parte, usaron un relato sobre una alumna con Osteogénesis Imperfecta (OI), el cual estaba basado en una experiencia anterior en la que dicha alumna había estado incluida en sesiones de EF en la universidad. El relato se usó para valorar los conocimientos que el alumnado tenía de la enfermedad y reflexionar acerca de las posibilidades de inclusión de una persona con ‘huesos de cristal’. Pero además, en la misma sesión en que el alumnado jugaba un partido de baloncesto, introdujeron a una alumna ‘disfrazada’ para simular que padecía OI. Este tipo de actuaciones, que podrían entroncar con lo que estamos denominando como pretextos críticos, se acerca a una pedagogía encarnada (*embodiment pedagogy*, en inglés). En EF, podemos considerar el trabajo de Fitzpatrick y Rusell (2015) como un precursor de esta propuesta, pues se valieron de diferentes disfraces para provocar al alumnado y motivar a la reflexión, en muchos casos en relación a los estereotipos de género y los modelos dominantes de cuerpo.

Desgraciadamente, a pesar de las bondades que el uso de pretextos críticos reportan, la literatura científica refleja pocas experiencias en este sentido. Este hecho no resulta sorprendente si, como se apunta en el capítulo 1, la PC ha estado más preocupada del desarrollo de críticas a la educación actual o a apuntalar sus supuestos teóricos que a implementar experiencias prácticas. Esta disfunción no solo limita el alcance de la PC

por sus dificultades de aplicación en diversos y variados contextos educativos, sino que se convierte en una premisa bastante dogmática, por cuanto establece una separación de la teoría y la práctica, siempre con la subyugación de la segunda. La experiencia que relatamos a continuación es una propuesta de avance en esta dirección.

2. La Unidad Didáctica: Estereotipos en fuera de juego

3.1 Características generales

La Unidad Didáctica (UD a partir de ahora) está formada por tres ingredientes sencillos, aunque combinados le dan cierta complejidad a la propuesta, además de tratar de responder a las finalidades planteadas en la misma. De forma gráfica, podríamos decir que la UD contempla tres ejes:

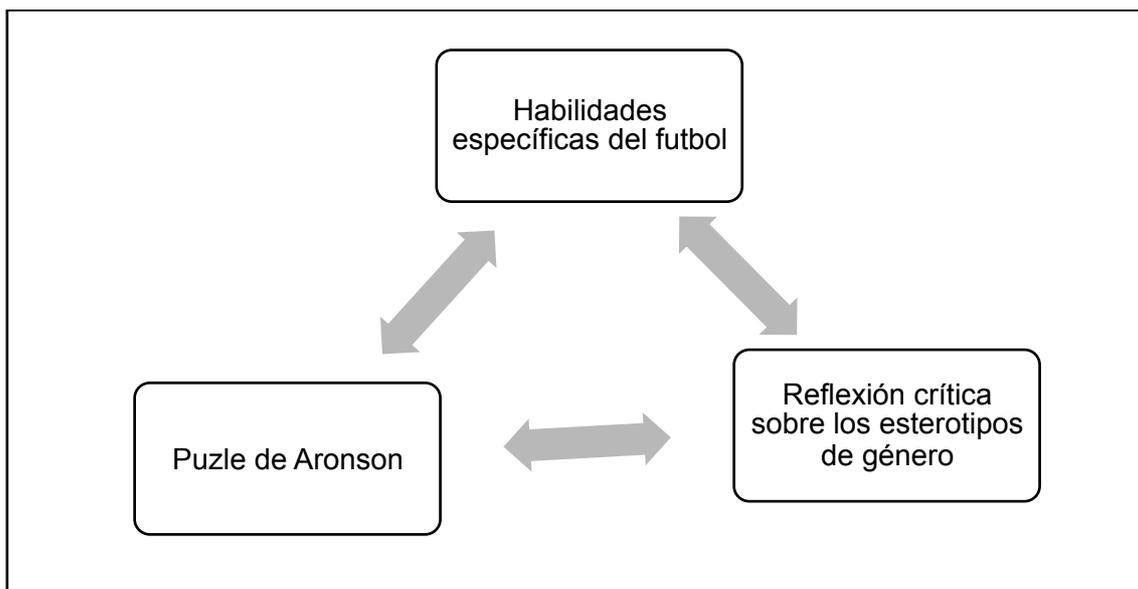


Figura 1. Elementos constitutivos de la UD.

Nuestra intención no era la de inventar nada nuevo sino más bien lo contrario, es decir, usar los contenidos y estrategias a nuestro alcance para hacer la propuesta más accesible, crítica y transparente. Así, el contenido del fútbol es uno de los tradicionales en las programaciones de aula de EF y, aunque como ya hemos apuntado, suele resultar controvertido (hasta el punto que muchos profesores y, sobre todo, profesoras, deciden obviarlo) en nuestro caso ha sido el detonante de las reflexiones críticas establecidas. Por otro lado, la metodología usada es el AC, concretamente el Puzle de Aronson, que supone una excelente propuesta para fomentar las relaciones sociales entre el alumnado,

pero desde un punto de vista nuevo ya que permite romper las jerarquías establecidas y adoptar nuevos roles dentro del contexto concreto de la UD. De este modo, buscábamos desencajar las expectativas y roles preestablecidos, sobre todo en función del género, pero también de las habilidades específicas y tradicionales del fútbol, y crear unas nuevas relaciones sociales gracias a la interdependencia positiva que exige el AC. Finalmente, la reflexión crítica ha venido motivada por los textos y, en algunos otros casos, ha surgido de forma espontánea. Con la creación de los textos manteníamos la intención de, como sugiere Giroux (2001), rescatar aspectos sociales relevantes como la justicia social o el funcionamiento de las diferentes formas de poder.

Sucintamente, las características que han definido la UD serían:

Tabla 1. Principales características de la UD ‘Estereotipos en fuera de juego’.

<i>Paradigma educativo</i>	<i>Racionalidad Crítica</i>
<i>Finalidad</i>	Desvelar los estereotipos de género que se dan en un grupo de Secundaria que juega al fútbol, combatirlos mediante la reflexión colectiva y la participación cooperativa en las actividades físicas propuestas, y dotar a las profesoras de las habilidades y conocimientos pertinentes para su uso futuro.
<i>Principios de Procedimiento</i> <i>Para el alumnado</i> <i>Para el profesorado</i>	Mostrar una actitud de respeto, participar críticamente en las actividades, esforzarse. Mostrar una actitud positiva hacia el cambio y la mejora, ejercer la autocrítica, construir el propio aprendizaje hacia la emancipación.
<i>Duración</i>	8 sesiones por grupo
<i>Contextualización</i>	Instituto de Educación Secundaria de la ciudad de Valencia, de carácter público.
<i>Grupos-clase</i>	3 grupos de 2º de ESO 2 grupos de 3º de ESO

Como se puede observar, la UD no contempla objetivos, atendiendo a la costumbre del paradigma educativo crítico de atender a principios de procedimiento (que afectan al proceso y son, por lo tanto, duraderos) y relativizar el establecimiento de objetivos que, por su carácter finalista, desatienden el proceso y marcan metas únicas a las que llegar, tratando además de reducir el conocimiento a conductas observables (Tinning, 1992; Stenhouse, 2004). Por ello, la UD mantenía un carácter abierto en cuanto a ‘dónde llegar’, pero marcaba explícitamente ‘cómo hacerlo’ (siempre, obviamente, respetando la dignidad de las personas participantes y fomentando el carácter crítico de la propuesta).

El número de sesiones (8) venía marcado por las posibilidades del centro pues, en nuestro caso, se diseñó la UD cuando el curso ya estaba avanzado. Como explicaremos

más adelante, aunque ocho sesiones fueron suficientes, se recomiendan algunas más para, entre otras cosas, profundizar en los aprendizajes y detenerse en los aspectos que se consideren.

En el caso de los cursos, todo es altamente adaptable a las características de cada centro. Con cursos menores, incluso de Primaria, se podría desarrollar, adaptando, por ejemplo, las dinámicas de discusión. En el caso de cursos más avanzados, dichas dinámicas podrían dar mucho de sí.

3.2 Entrando en detalle: las sesiones

Aunque fueron ocho sesiones, hubo algunas actuaciones en las sesiones anterior y posterior a nuestra UD. En la tabla 2 se muestran sucintamente las sesiones, las cuales pasamos a describir a continuación:

Tabla 2. Relación de las sesiones de la UD ‘Estereotipos en fuera de juego’.

Número de sesión	Actividades
Sesión anterior	Petición del relato “Tu opinión sobre el fútbol” (Ficha 1)
Sesión 1	Selección de 4 personas para capitanear cada equipo Formación libre de los equipos y campeonato de fútbol Ficha 2: sobre el campeonato de fútbol Elección de los relatos con los pretextos críticos (A y B)
Sesión 2	Reflexión individual: ficha 3 (A y B) Reflexión grupal: ficha 4 Formación grupos puzle Consenso de los criterios de evaluación
Sesiones 3 y 4	Práctica cooperativa del fútbol Trabajo en grupos de especialistas Orientaciones a las personas que capitanean cada equipo (Ficha 5)
Sesiones 5 y 6	Práctica cooperativa del fútbol Trabajo en grupos puzle
Sesión 7	Evaluación
Sesión 8	Mujeres futbolistas + Reflexión final (Ficha 6)
Sesión posterior	Petición de cuestionario

La sesión anterior: relato de ‘tu opinión sobre el fútbol’.

El primer paso que se dio fue el de pedir a los y las estudiantes de todos los grupos un relato acerca de su opinión sobre el fútbol. Esto no solo servía como elemento de evaluación inicial, sino que nos ayudaba a que cada persona se posicionara en relación a este deporte, de forma que todo lo que ocurriera en las sesiones posteriores tuviera un

mayor significado para ellas y ellos. Aunque el alumnado no sabía que la UD de fútbol tenía como una de sus finalidades la de reflexionar sobre los estereotipos y la desigualdad de género, nos interesaba que tuvieran una opinión formada previamente, para que no fuera una UD sin más. La decisión de no desvelar del todo nuestras intenciones viene justificada, como apunta Griffin (1985), por el hecho de que explicitarlo modificaría sustancialmente las conductas de las personas participantes y no daría pie a la reflexión sobre los comportamientos ‘habituales’ de los y las alumnas. La petición del relato, que debían entregar a la siguiente sesión, se hizo mediante una hoja en blanco con el siguiente enunciado:

Ficha 1 ¿Te gusta el fútbol?

El fútbol es un deporte muy popular, el que más; puede que lo hayas practicado más de una vez y lo has visto por la tele muchas otras. ¿Qué sientes cuando lo ves por la tele? ¿Qué sientes cuando lo practicas? ¿Te gusta? ¿Por qué sí, por qué no? ¿Tus experiencias con el fútbol han sido buenas, malas o según? A continuación, nos gustaría que, usando el espacio de esta hoja, respondieras con sinceridad estas preguntas.

La sesión 1. Los pretextos críticos: el relato y el campeonato.

La primera sesión de la UD era aquella en la que habíamos previsto el uso de dos iniciativas para fomentar la reflexión posterior.

En primer lugar, Nuria (que fue quien dirigió todas las sesiones, siempre acompañada por las profesoras titulares de cada grupo) pidió que entre todos y todas eligieran a cuatro personas que capitanearan los equipos. Nuestra intención es que, como así sucedió, en todos y cada uno de los grupos salieran los cuatro chicos que mejor jugaban al fútbol. Una vez elegidos, se procedió a formar los cuatro equipos. La elección de los capitanes y la posterior formación de los equipos nos resultaba totalmente injusto y discriminatorio, pues ponía en evidencia los diferentes estatus del alumnado en la asignatura de EF. Así, primero se eligieron a los chicos hábiles, después a las chicas hábiles y, finalmente, a todas las demás personas: el elitismo motriz en su máxima expresión. Obviamente, la situación fue dura, pero queríamos usar este mecanismo de formación de equipos - desgraciadamente bastante habitual en EF o en el juego libre de niños y niñas - para posteriormente reflexionar sobre lo sucedido.

Una vez formados los equipos se iniciaron los partidos, sin ninguna consigna previa ni intervención nuestra durante el desarrollo de los mismos. En el transcurso del juego se dieron las múltiples situaciones injustas que generalmente acompañan su práctica: la mayoría de chicas -y algún chico- sin tocar el balón, insultos, reproches, *piques*, poco compañerismo, etc., tal y como describe Soler (2009).

Esta sesión entronca en cierta manera con la propuesta que hace Velázquez para iniciar el modelo pedagógico del AC, esto es, provocar un conflicto para así “poner en duda las ideas previas del alumnado. En otras palabras, vamos a cuestionar que competir con los otros o trabajar individualmente genere más beneficios que cooperar” (2015, p. 237). En nuestro caso, no solo queríamos poner en cuestión la competición sino, como propone Soler (2008), las relaciones de género y las injusticias diversas que se dieron.

Una vez finalizado el partido, a cada persona se le entregó una hoja con preguntas de respuesta abierta:

Ficha 2: Sobre el campeonato de fútbol

Responde brevemente a las siguientes preguntas:

- ¿Cuántas veces has tocado el balón? ¿En qué posición has jugado? ¿Por qué?
- ¿Has marcado algún gol o hecho alguna jugada interesante? Describe el momento en que te hayas sentido mejor durante el torneo.
- Ahora, por el contrario, describe el peor momento.
- ¿Te has sentido integrado/a en el partido? ¿Por qué?
- En general, ¿te has divertido o aburrido?
- ¿Te gustaría volver a jugar un torneo de fútbol?
- ¿Cómo te has sentido en relación a los y las compañeras de equipo? ¿Por qué?
- ¿Cómo te has sentido en relación a los y las compañeras del equipo contrario? ¿Por qué?
- Y en la forma de hacer los equipos, ¿cómo te has sentido?
- ¿Te ha escogido el equipo que tú querías?
- En esta forma de hacer los equipos: ¿te eligen por tu habilidad en el fútbol? ¿O piensas que depende más de la amistad?

Repasa tus respuestas y, en función de ellas, si el torneo te ha gustado, coge el relato A. Si, por el contrario, el torneo no te ha gustado, coge el relato B. Te proponemos que lo leas en casa con tranquilidad y que reflexiones sobre el tema. En la próxima clase haremos un debate.

Con este guion, nuevamente, queríamos hacer reflexionar al alumnado sobre la experiencia tenida y, también en este

caso, nos decantábamos por hacerlo por escrito. No en vano estamos de acuerdo con Santos Guerra cuando manifiesta que cuando “escribimos sistematizamos, ordenamos el pensamiento. Si plasmamos por escrito lo que pensamos podemos compartirlo con otros” (2012, p. 19).

Una vez nos habían entregado las respuestas de la ficha 2, cada persona elegía uno de los dos relatos escritos para la ocasión, y que podemos consultar en los anexos. La propuesta era que lo leyeran en casa, de forma que las personas que se habían sentido a gusto con la sesión, debían leer un relato protagonizado por personas que hacían *mobbing* a otra persona de la clase, sobre todo escudándose en su poca habilidad en EF y su poco gusto por el fútbol. El resto de personas de la clase leía un relato en sentido contrario. En ambos casos se trató de esconder el género de las personas protagonistas para que ello fuera objeto de debate posterior.

La sesión 2: reflexión grupal y formación de los grupos puzle.

Con todo el material entregado y la opinión de cada alumno y alumna más o menos formada, se dispuso una sesión dedicada al debate en grupo. Así, la primera parte de la sesión estuvo reservada a que cada persona respondiera un nuevo cuestionario (de respuestas abiertas), esta vez en función del relato que habían leído en casa.

Ficha 3: Sobre los relatos A y B

Cuestionario asociado al relato A	Cuestionario asociado al relato B
<p><i>¿Qué te ha parecido el relato?</i></p> <p><i>¿Crees que la historia que cuenta es real? ¿Por qué?</i></p> <p><i>¿Quién crees que es R? ¿Te has sentido identificado/a?</i></p> <p><i>¿R es un chico?</i></p> <p><i>¿Podría ser una chica? ¿Por qué?</i></p> <p><i>¿Quién es D?</i></p> <p><i>¿Conoces algún caso al que le pase algo parecido?</i></p> <p><i>¿D es un chico?</i></p> <p><i>¿Has sufrido lo que le pasa a D o te da igual lo que le pase?</i></p> <p><i>¿Te gustaría hacer torneos de fútbol en clase de Educación Física?</i></p> <p><i>¿Quiénes crees que son las personas que en el relato se le quejan al profesor?</i></p> <p><i>¿Querías jugar en el Valencia?</i></p> <p><i>¿Crees que la asignatura de EF debería estar orientada a ayudarte a jugar mejor al fútbol y poder llegar a un buen equipo?</i></p>	<p><i>¿Qué te ha parecido el relato?</i></p> <p><i>¿Crees que la historia que cuenta es real? ¿Por qué?</i></p> <p><i>¿Quién crees que es D? ¿Te has sentido identificado/a?</i></p> <p><i>¿D es una chica?</i></p> <p><i>¿Podría ser un chico? ¿Por qué?</i></p> <p><i>¿Conoces algún caso al que le pase algo parecido?</i></p> <p><i>¿Quién es R?</i></p> <p><i>¿R es un chico?</i></p> <p><i>¿Conoces alguna persona que actúe como R en el relato?</i></p> <p><i>¿Has sufrido lo que le pasa a D o te da igual lo que le pase?</i></p> <p><i>¿Te gustaría hacer torneos de fútbol en clase de Educación Física?</i></p> <p><i>¿Quiénes crees que son las personas que en el relato se le quejan al profesor?</i></p> <p><i>¿Querías jugar en el Valencia?</i></p> <p><i>¿Crees que la asignatura de EF debería estar orientada a ayudarte a jugar mejor al fútbol y poder llegar a un buen equipo?</i></p>

Seguidamente, se agrupó al alumnado en grupos de entre 6 y 8 personas en función del relato leído, de forma que en cada grupo solo hubiera estudiantes del A o del B. Hecho esto, se les dejó un tiempo para que pusieran en común sus ideas. Transcurridos unos diez minutos, se procedió a mezclar a las personas para que en cada grupo de discusión hubiera personas del A y del B. En este caso, se les dio un pequeño guion para ayudarles en el debate.

Ficha 4: Reflexión grupal.

- ¿Cuáles fueron vuestras sensaciones en el torneo de fútbol?
- ¿Os parece bien la forma de hacer los equipos? ¿Por qué?
- ¿Qué os ha pasado por la cabeza cuando habéis sabido la posibilidad de que R no fuera un chico y D una chica? ¿Es eso posible?
- ¿Lo que se explica en los relatos es posible? ¿Se da? ¿Hay discriminaciones en clase?
- ¿Esas discriminaciones son más acusadas en EF?
- ¿Qué pasa con el fútbol?
- ¿Cómo se podría hacer una clase en que todas y todos se sintieran más a gusto?

La última parte del debate fue en gran grupo, dando la oportunidad así a que cada persona transmitiera su opinión a todos y todas. Según la dinámica de cada uno de los grupos y cursos, los debates establecidos se fueron acortando o alargando.

En el caso de la formación de los equipos, se recogieron diversos testimonios quejándose del procedimiento elegido. Así, un alumno lo explicaba de este modo:

...yo fui de los últimos en salir y ese momento en que te tratan como un pegote, que nadie te quiere en su equipo... lo asimilas, lo llevas lo mejor que puedes, pero esos dos minutos sólo miro el suelo y espero que me digan dónde ir (Ficha 4).

Hecho esto, se dedicaron cinco minutos a la discusión de los criterios de evaluación que iban a regir durante las sesiones prácticas en el patio. Con esto, se quería conservar el carácter participativo de la UD en la mayor parte de las esferas de ésta, también en el de la evaluación. Para ello, se hizo una introducción de las sesiones venideras y se pidió que propusieran criterios de evaluación centrados en las actitudes, por ser éstas transversales y genéricas, independientes del contenido.

Finalmente, para iniciar la parte práctica basada en el AC, se formaron 4 grupos (A, B, C y D), aprovechando los equipos de fútbol del campeonato de la sesión 1. Una vez hecho esto, se asignaron números a cada persona dentro de cada grupo para, con ello, formar los grupos de expertos y expertas (1, 2, 3 y 4).

Las sesiones 3, 4, 5 y 6: la práctica cooperativa del fútbol.

Con los grupos puzle ya formados, la sesión 3 se desarrolló a partir de los grupos de expertos y expertas, es decir, se organizaron los grupos en función de la tarea que le había tocado a cada persona. El esquema siguiente ejemplifica el proceso de creación de los grupos puzle y de expertos y expertas.

Tabla 3. Los grupos puzle

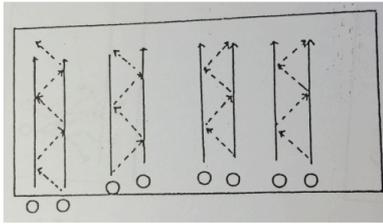
Grupos Puzle		A	B	C	D
Grupos de Expertos/as	1	A1	B1	C1	D1
	2	A2	B2	C2	D2
	3	A3	B3	C3	D3
	4	A4	B4	C4	D4

En este punto, cabe puntualizar que las tareas que se determinaron fueron 4, y estaban basadas en el trabajo de Obiol (1993).

- Conducción y golpeo del balón
- Control y pase
- El papel de la defensa
- El papel del ataque

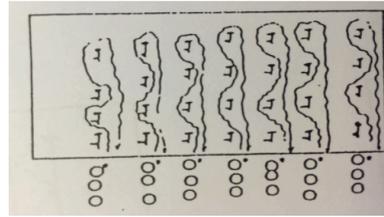
A cada uno de los grupos de expertos y expertas se le repartió un dossier con cinco actividades motrices relacionadas con su habilidad específica, fundamentalmente de carácter técnico y analíticas.

2 Control y pase



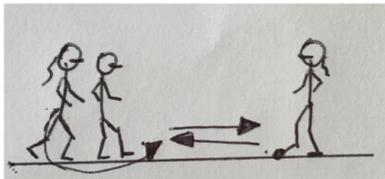
Cada pareja, separadas unos 7m, se desplaza frontalmente de un extremo al otro del campo haciendo pases (control y pase) entre las dos.

1 Conducción y el golpeo



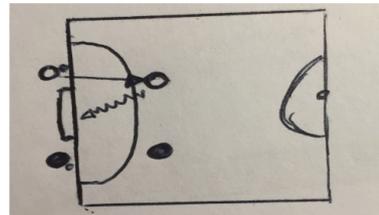
En grupos de 2 o 3, conducir la pelota hasta el otro lado del campo sorteando 4 conos, y al volver darle un pase a la siguiente. Hacer ejercicio con ambos pies.

1 El papel de las defensoras



En tríos, dos en un lado, una detrás de la otra, y otra compañera en frente con balón. Esta hace un pase, y la que está detrás tiene que adelantarse a la de delante, controlar el balón y devolvérselo. Cambiar de roles.

4 El papel de las atacantes



En parejas, una colocada al lado de la portería con balón, y la otra en la frontal del área sin balón. La del balón le hace un pase a la que no lo tiene, quien controla y debe chutar a portería. Después cambian de roles.

Figura 2. Ejemplo de actividades motrices del fútbol.

A partir de ese material, tuvieron las sesiones 3 y 4 para practicarlas, con la consigna de que podían organizarse como quisieran, pero con la condición de que al final de las dos sesiones todas las personas debían dominar las actividades propuestas.

Además, como en cada grupo había uno de los capitanes que participaron en la formación de los equipos en la sesión 1, se les asignó de nuevo este rol, pero con las siguientes tareas:

Ficha 5. Roles de los capitanes

CAPITAN@S DE CADA EQUIPO:

Para lograr el éxito debes entender que no cuenta vuestro trabajo individual, sino el grupal. Todo el grupo debe aprender a jugar a fútbol y todo el mundo debe participar activamente en los juegos que se propongan. Los retos y las actividades de evaluación serán grupales, por lo que la nota será para todos y todas igual. Así, tus funciones como capitán serán:

-Motivar a las personas de tu grupo. Animarlas en todo momento.

-Respetar y hacer respetar a todas las personas.

-Enseñar las habilidades propias del fútbol.

-Facilitar que el grupo trabaje cohesionado y haya solidaridad entre las personas.

Las sesiones 5 y 6 estuvieron reservadas para el trabajo en los grupos puzle, de forma que ahora sí, poniendo encima de la mesa la interdependencia positiva propia del AC, dentro de cada grupo había personas expertas en cada una de las habilidades. De esta forma, se les anunció que debían organizarse como quisieran, pero bajo la consigna de poner en práctica actividades de cada una de las habilidades específicas. Además, se les anunció que, una vez realizadas todas las actividades, debían elegir una y que sería ésta la que se usaría en la sesión siete, dedicada a la evaluación.

Sesión 7: la evaluación.

El sistema de evaluación de la UD se estableció de esta forma:

Tabla 4. Sistema de evaluación empleado.

Evaluación del proceso		Evaluación del resultado	
Autoevaluación	Heteroevaluación	Heteroavaluación	Evaluación grupal por pares
En base a los criterios de evaluación pactados en la sesión 2		En base a los criterios establecidos por las profesoras	
Mediante una ficha diseñada <i>ex profeso</i>		Mediante una ficha diseñada <i>ex profeso</i>	
20% de la nota final	30%	25%	25%

Como se observa, el proceso fue evaluado tanto por cada uno de los y las alumnas y por las profesoras de cada uno de los grupos, en base a unos criterios de evaluación previamente pactados con el alumnado. Estos criterios se colgaron tanto en el gimnasio como en el patio para que fueran visibles durante todas las sesiones. Estos eran:

Tabla 5. Criterios de evaluación.

Actitud	Mi comportamiento en clase es el adecuado, respeto a los compañeros y compañeras, vengo a clase y llego puntual
Participación	Participo de manera activa en las tareas de clase
Aprendizaje	He mejorado con respecto a la primera clase
Aseo e higiene	Me aseo, trayéndome ropa para después de clase
Interés	Tengo iniciativas y ayudo a que las actividades se desarrollen de la mejor manera posible
Cooperación	Colaboro con los compañeros y compañeras, mostrando interés en el avance de todo el grupo

Por su parte, el resultado final del proceso, materializado en la actividad que cada grupo practicó y mostró, fue evaluado por parte de las profesoras y de otro de los grupos puzle de la clase, de forma que se daba una doble evaluación, la segunda de ellas por parte de un grupo de iguales. En este caso, los criterios de evaluación fueron establecidos por las docentes. Se usó la siguiente ficha:

Tabla 6. Ficha de evaluación

Ítems	1 es poco de acuerdo y 5 muy de acuerdo				
	1	2	3	4	5
El grupo ha demostrado jugar adecuadamente al fútbol					
Se nota mucha diferencia entre las personas del grupo					
La conducción del balón es adecuada					
La forma de chutar es la correcta					
Las relaciones que se dan en el grupo son adecuadas					
Las personas que más saben ayudan a las que menos					
El clima que hay en el grupo es coherente con la propuesta cooperativa					
Las personas que menos saben se han esforzado y se han dejado ayudar					
El grupo consigue superar el reto que se habían propuesto mostrar					
Ha habido una mejora respecto del inicio					
Finalmente, con la evaluación que habéis hecho, ¿qué nota pensáis que se merece el grupo del 1 al 10?					

Sesión 8: la reflexión final.

La última de las sesiones estuvo dedicada a plantear una reflexión final. Para ello, se les mostraron dos videos. Inicialmente, se les puso un video del primer equipo de fútbol femenino del Valencia C.F. donde Nuria jugaba en ese momento. Con ello, buscábamos hacer ver que las mujeres juegan al fútbol a un nivel muy bueno y que, más que una cuestión de género, se trata de una cuestión de dedicación. En segundo lugar, se mostraron fragmentos grabados en las sesiones en que ellas y ellos habían estado practicando el fútbol en clase, a muestra de recordatorio.

Para terminar, se plantearon dos actividades:

- Por una parte, se dio un turno libre de palabra pidiendo que expresaran qué les había parecido la UD y cómo se habían sentido.

- En segundo lugar, se les pidió que escribieran nuevamente una redacción sobre qué opinión tenían sobre el fútbol, recordándoles el mismo ejercicio desarrollado antes de iniciar la UD (Ficha 1). Con ello, el objetivo era establecer los posibles cambios de opinión en este sentido y fruto de la UD.

Ficha 6. ¿Ahora ya te gusta el fútbol?

¿Recuerdas el relato que escribiste en la primera sesión donde te preguntábamos si te gustaba el fútbol y por qué? Pues en este punto se trata que compares aquellas opiniones y las que tienes ahora, una vez finalizada la UD de fútbol que hemos hecho. Con sinceridad, escribe en la hoja respondiendo a las siguientes preguntas: ¿tu opinión sobre el fútbol ha cambiado? ¿O continúa siendo la misma? ¿Por qué? ¿Crees que otra forma de jugar al fútbol es posible?

3. Algunos resultados de nuestra experiencia



Imagen 1. Las chicas participaron activamente en la mayoría de actividades.

La experiencia que hemos relatado formaba parte de un proyecto de investigación más largo, desarrollado mediante una etnografía de un curso escolar de duración. La fase de la UD constituye la vertiente crítica de la misma. Los datos recogidos son ingentes y el espacio en este capítulo limitado. Por ello, hemos primado la descripción de la UD para que pueda ser usada (replicada, que dirían los y las positivistas) y adaptada por otras personas en diferentes contextos. No obstante, aunque de forma resumida, nos gustaría hacer una síntesis de algunos de los resultados obtenidos en la misma. Así:

- Sobre el clima de clase: la percepción de las profesoras titulares implicadas en el proceso así como las del equipo investigador coinciden en considerar que el clima en clase era bastante adecuado, toda vez el alumnado comprendió el proceso del puzle y se dispuso a colaborar. En este sentido, los diarios de observación recogen numerosas referencias sobre la ausencia de faltas de respeto

e insultos entre el alumnado, comportamientos que eran bastante comunes en las UD anteriores. Así, por ejemplo: “Se respira buen ambiente, todos y todas participan. Hay balones en movimiento, parejas trabajando y ninguna falta de respeto” (Diario de Cristina, 16-02-2016).

Imagen 2. La resistencia pasiva de las chicas se tornó en participación.



- Sobre el aprendizaje de habilidades: de acuerdo a los resultados que reporta la literatura sobre el desarrollo motriz con el AC, la UD descrita ha contribuido a que la mayor parte del alumnado mejore en las habilidades relacionadas con el fútbol. Este hecho se ha dado, a nuestro parecer, porque todas las personas que normalmente rechazan este deporte se prestaron a participar. El buen clima dentro de los grupos y la motivación que suscitaba el reto a conseguir funcionaron a la perfección.

Imagen 3. Como se observa, en algunos casos ellas tomaron las riendas de las actividades.

- Sobre la resistencia pasiva al fútbol por parte de las chicas: la mayoría de chicas que mostraban una clara resistencia pasiva o explícita al fútbol modificaron su actitud de forma radical. Así, al inicio de la UD manifestaron sus nulas ganas de jugar: “no quiero que me pasen, prefiero pasar desapercibida, que ni me miren” (Ficha 2). En este sentido, nuestros diarios reflejan este hecho de poca participación en el partido de fútbol el cual, por otra parte, estaba pensado para provocar estos sucesos: “En los dos partidos que se juegan, de 4 porteros 2 son chicas. También ocupan el rol de defensoras. Tocan pocos balones y nunca son

decisivas” (diario de Dani, 08-02-2016). Sin embargo, con la lógica cooperativa las chicas cambiaron de actitud y se involucraron activamente en el desarrollo de las tareas. De hecho, se dieron casos de alumnas que ayudaron e incluso sustituyeron a los capitanes de su grupo.

- Sobre las actitudes de rechazo, exclusión o presión: Algunos de los chicos que más situaciones de discriminación habían generado en los partidos iniciales, también cambiaron de actitud. Es especialmente relevante el caso de los capitanes, quiénes, aunque manifestaron en algún momento que las tareas previstas eran muy fáciles, lo que les restaba motivación, dedicaron ingentes esfuerzos en enseñar y animar a las personas de su grupo. Así, aunque puede que desarrollaron menos que el resto las habilidades específicas, se volcaron gratamente en el desarrollo de la solidaridad hacia sus compañeras y compañeros. Sirva esta anotación como muestra: “Me sorprende la actitud de los capitanes. Por ejemplo, Toni no se burla de sus compañeros y compañeras y, en vez de recriminar, los anima: ‘Bien, bien... así, así’” (diario de Dani, 15-02-2016).
- En relación a los pretextos críticos textuales (los relatos A y B), estos dieron pie a testimonios interesantes. Por ejemplo, en el diario de Nuria queda reflejado como algunos alumnos y alumnas vieron muy productiva la clase, habiéndoles hecho reflexionar sobre situaciones que suelen darse en clase:

Hubo alumnos que salieron de clase comentándome que fue una clase muy productiva, que en ninguna asignatura les hacen reflexionar ni opinar sobre si les ha gustado o no las actividades, e incluso proponer mejoras (diario de Nuria, 10-02-2016).

Un alumno que no ha tenido buena experiencia en el torneo... ha venido a decirme que ha sido una clase de las más interesantes, le hemos permitido exponer a su clase cómo se siente... no pensaba que una clase teórica de EF podría aportarle tanto. De repente se acercan a nosotros tres chicas comentando que casi ningún profesor les pregunta por cómo se sienten en clase, si les gusta la forma de realizar ciertas actividades e incluso si podrían aportar algo. Les ha gustado que le demos la palabra, que les escuchemos cuando nos miran... (diario de Nuria, 11-02-2016)

4. Conclusiones, limitaciones y propuestas

En líneas generales, los resultados de la UD han sido satisfactorios, como se desprende de los resultados manifestados más arriba. Sin embargo, nuestra propuesta no es la panacea y adolece de varios defectos que, en aras de mejorar, comentamos a continuación:

- La implicación de las profesoras es vital para el éxito de la UD, no solo para su aplicación en el momento de la investigación, sino para hacer uso de ella en el futuro. En este sentido, echamos en falta un mayor trabajo en equipo a la hora de diseñar la UD, pero condicionantes como la falta de tiempo lo impidieron.
- Las dinámicas de reflexión y discusión grupal con alumnado de secundaria requieren un proceso de aprendizaje, y más si son sobre cuestiones personales y sobre las relaciones de género. En muchos casos, la profundidad de las reflexiones dejaron mucho que desear: “En general, están excitadísimos y no atienden. Hay burlas e interrupciones constantes. Qué complicado es plantear una educación reflexiva con alumnado de secundaria, sobre todo cuando no lo han hecho nunca” (Diario de Dani, 02-03-2016). Sin embargo, en otros casos las reflexiones fueron extraordinariamente ricas y destacaron por su sinceridad y contundencia.
- El buen clima de aula logrado con el AC y mediante las reflexiones desapareció drásticamente una vez la UD se había terminado, lo que por una parte pone de manifiesto su valor pero, por la otra, alerta sobre la limitación de su alcance. Consecuentemente, se hace necesario extender este tipo de actuaciones más allá de ocho sesiones.
- Las tareas que propusimos para el desarrollo de las habilidades específicas quizás eran demasiado técnicas y requerían de cierta repetición. Una conversación entre un capitán y una alumna así lo atestigua:

Chica: ¿Cambiamos ya?

Chico: No. Practica un poco más.

Chica: Ya lo he hecho 3 veces, me aburro.

Chico: ¿Tú te crees que los futbolistas lo entrenan 3 veces?

Chica: ¿Tú te crees que yo hago fútbol?

Chico: ¡! Pues es la UD que toca ahora!!

Para evitar estas situaciones, se podían buscar tareas más basadas en la táctica, por ejemplo, juegos modificados.

Sin duda, hacen falta innovaciones originales y atrevidas que cuestionen todos los estatus quo, den protagonismo y voz al alumnado y se manifiesten explícitamente emancipadoras.

Recursos en la web

<https://genereiesport.wordpress.com/>

Referencias bibliográficas

- 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, 200-225.
- Blández, J., Fernández, E. y Sierra, M.A. (2007). Estereotipos de género, actividad física y escuela: La perspectiva del alumnado. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 1(2). Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev112ART5.pdf>.
- Curto, C., Gelabert, I., González, C. y Morales, J. (2009). *Experiencias con éxito de aprendizaje cooperativo en Educación Física*. Barcelona: Inde.
- Delgado Noguera, M.A. (1991). *Los estilos de enseñanza en la Educación Física. Propuesta para una reforma de la enseñanza*. Granada: I.C.E. Universidad de Granada.
- Devís, J., Fuentes, J.M., y Sparkes, A.C. (2005). ¿Qué permanece oculto del currículum oculto? Las identidades de género y de sexualidad en la educación física. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39, 73-90.
- Fernández, E. (2002). Temas transversales: diferencias de género e igualdad de oportunidades en Educación Física. En F. Sánchez Bañuelos (coord.), *Didáctica de la Educación Física* (pp. 179-201). Madrid: Prentice Hall.
- Fernández-Balboa, J.M. (2004). Recuperando el valor ético-político de la pedagogía: Las diferencias entre la pedagogía y la didáctica. En A. Fraile (coord.), *Didáctica de la Educación Física. Una perspectiva crítica y transversal* (pp. 315-330). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Fernández-Rio, J. y Méndez-Giménez, A. (2016). El Aprendizaje Cooperativo: Modelo Pedagógico para Educación Física. *Retos*, 29, 201-206.
- Fitzpatrick, K. and Rusell, D. (2015). On being critical in health and physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(2), 159-173.
- Flintoff, A. & Scraton, S. (2001). Stepping into active leisure? Young women's perceptions of active lifestyles and their experiences of school physical education. *Sport, Education and Society*, 6(1), 5-21.
- Freire, P. (2003). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Gaviria, D.F. y Castejón, F.J. (2016). La educación física en la voz de los estudiantes de secundaria. Un estudio de caso. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 11(32), 107-118.
- Giroux, H.A. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Graó.

València.

- Griffin, P.S. (1985). Teachers' perceptions of and responses to sex equity problems in a middle school physical education program. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 56(2), 103-110.
- Kirk, D. (1990). *Educación física y currículum*. València: Universitat de València
- Kirk, D. (2010). *Physical education futures*. Oxon: Routledge
- Learreta, B., Ruano, K., Sierra, M.A. (2006): *Didáctica de la expresión corporal. Talleres monográficos*. Barcelona. Inde.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Boletín Oficial del Estado, n.238, de 4 de octubre de 1990.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, n.106, de 4 de mayo de 2006.
- López-Pastor, V.M. (2012). Didáctica de la educación física, desigualdad y transformación social. *Estudios Pedagógicos*, XXXVIII, Número Especial 1, 155-176.
- López, V.M., Monjas, R., y Pérez, D. (2003). *Buscando alternativas a la forma de entender y practicar la educación física escolar*. Barcelona: Inde.
- Martínez Bonafé, J. (1996). Poder y conciencia. *Cuadernos de Pedagogía*, 253, 78-84.
- Martos-García, D., Pereira-García, S., Felis i Anaya, M. y Espí Monzó, B. (2016). 'Huesos de cristal' y Educación Física. Una experiencia de simulación e imaginación hacia la inclusión. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 33(11), 225-234.
- Meek, G.A. (2001). La diversidad en la educación física: oferta, elección y necesidad. En J. Devís (coord.), *La educación física, el deporte y la salud en el siglo XXI* (pp. 47-59). Alcoy: Editorial Marfil.
- Metzler, M. W. (2005). *Instructional models for physical education* (2nd ed.). Scottsdale, AZ: Holcomb Hathaway Publishers.
- Mosston, M. y Ashworth, S. (1993). *La enseñanza de la educación física. La reforma de los estilos de enseñanza*. Barcelona: Editorial Hispano-Europea.
- Muros, B. (2006). La puesta en práctica de la Pedagogía Crítica: estrategias metodológicas críticas. *Tàndem. Didàctica de la Educació Física*, 20, 33-43.
- Obiol, I. (1993). *Fútbol per a nois i noies* (Crèdits Secundària Obligatoria). Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Obrusnikova, I., Block, M., & Dillon, S. (2010). Children's Beliefs Toward Cooperative Playing With Peers With Disabilities in Physical Education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 27, 127-142.
- Oliver, K.L. (2001). Images of the Body from Popular Culture: Engaging Adolescent Girls in Critical Inquiry. *Sport, Education and Society* 6(2), 143-164.

- Pérez-Samaniego, V., Fuentes-Miguel, J., Pereira-García, S. & Devís-Devís, J. (2016) Abjection and alterity in the imagining of transgender in physical education and sport: a pedagogical approach in higher education. *Sport, Education and Society*, 21(7), 985-1002.
- Piedra, J., García-Pérez, R., Fernández-García, E. y Rebollo, M.A. (2014). Brecha de género en educación física: actitudes del profesorado hacia la igualdad. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 14(53), 1-21.
- Rønholt, H. (2002). 'It's Only the Sissies ...': Analysis of Teaching and Learning Processes in Physical Education: A Contribution to the Hidden Curriculum. *Sport, Education and Society*, 7(1), 25-36
- Santos Guerra, M.A. (2012). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- Scraton, S. (1995). *Educación física de las niñas: un enfoque feminista*. Madrid: Morata.
- Sicilia-Camacho, A. & Fernández-Balboa, J.M. (2009). Reflecting on the moral bases of critical pedagogy in PETE: toward a Foucaultian perspective on ethics and the care of the self. *Sport, Education and Society* 14(4), 443-463.
- Simoni, C., Santillana, H. y Yáñez, A. (2013). La inclusión y el aprendizaje cooperativo en la sesión de educación física a través del puzle de Aronson. *La Peonza. Revista de Educación Física para la paz*, 8, 20-32.
- Soler, S. (2008). L'Educació Física, imprescindible per a la coeducació, i viceversa. *Perspectiva Escolar*, 321, 18-27.
- Soler, S. (2009). Los procesos de reproducción, resistencia y cambio de las relaciones tradicionales de género en la educación física: el caso del fútbol. *Cultura y Educación*, 21, 23-42.
- Soler, S. (2011). Más allá del fútbol: ¿la educación física en femenino? *Aula de Innovación Educativa*, 191, 12-16.
- Subirats, M. y Brullet, C. (2006). Rosa y azul: la transmisión de los géneros en la escuela mixta. En A. González y C. Lomas (eds.), *Mujer y educación. Educar para la igualdad, educar desde la diferencia* (pp. 133-168). Barcelona: Graó
- Sparkes, A.C. (1997). Ethnographic Fiction and Representing the Absent Other. *Sport, Education and Society*, 2(1), 25-40.
- Stenhouse, L. (2004). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Tinning, R. (1992). *Educación física: La escuela y sus profesores*. València: Universitat de València.
- Traver, J.A. y García-López, R. (2006). La técnica puzzle de Aronson como herramienta para desarrollar la competencia "compromiso ético" y la solidaridad en la enseñanza universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40(4), 1-9.

- Velázquez, C. (coord.) (2010). *Aprendizaje cooperativo en Educación Física. Fundamentos y aplicaciones prácticas*. Barcelona: Inde.
- Velázquez, C. (2015). Aprendizaje cooperativo en Educación Física: estado de la cuestión y propuesta de intervención. *Retos*, 28, 234-239.
- Velázquez, C., Fraile, A. y López-Pastor, V.M. (2014). Aprendizaje cooperativo en Educación Física. *Movimento*, 20(1), 239-259.
- Vertinsky, PA. (1992). Reclaiming Space, Revisioning the Body: The Quest for a Gender- Sensitive Physical Education'. *Quest* 44(3), 373-97.
- Vilanova, A. y Soler, S. (2012). La coeducación en la educación física en el siglo XXI: reflexiones y acciones. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 40, 75-83.

Anexos

Relato A

El día amanece claro, y aunque hay alguna nube, el sol de la mañana ya caliente y augura una agradable jornada. R camina con paso seguro hacia el instituto, silbando una canción y con pensamientos difusos en la cabeza. Según avanza nota sus piernas cansadas: ayer tuvo entrenamiento de fútbol y el entrenador les preparo un circuito de fuerza bien duro. Dice que para jugar bien al fútbol hay que sacrificarse y el sudor en los entrenamientos es la clave. R está de acuerdo; su equipo va bien en la liga y cada vez ganan más partidos. Además, su participación cada semana es más importante y ya es titular casi todos los partidos: se está ganando un puesto en el once. Su sueño de jugar un día en un club importante no queda tan lejos, ¡¡lo que daría por jugar en el Valencia!!

En la puerta del instituto se encuentra con P, T y S, sus colegas de clase. Se están riendo con ganas.

R.- ¿De qué os reís?

T.- ¿No has visto a D?

R.- No, ¿qué ha hecho ahora? ¡¡Vaya personaje!!

S.- La jirafa se ve que no se ha lavado bien las gafas hoy y ha tropezado en el escalón y se ha caído en todo el medio, delante de todo el mundo.... ¡Menudas carcajadas!

R.- Mierda, me lo he perdido... a ver si se cae otra vez en clase y me rio yo también. Vamos, hoy toca Educación Física y creo que empezábamos con el fútbol.

R, P, T y S se adentran en el gimnasio y, efectivamente, hoy empieza la unidad didáctica de fútbol. Mientras se dirigen al vestuario se cruzan con D, quien baja la

mirada según les ve. R no lo duda y sin que le pueda oír el profesor, le espeta: ¡Jirafa, a ver si repites lo de esta mañana en la escalera, que yo me lo he perdido! P, T y S sueltan una carcajada sonora que retumba en todo el gimnasio, especialmente en los oídos de D, quien no sabe ya donde meterse. ‘Y encima ahora toca el maldito fútbol, con lo mal que se me da el baloncito’, piensa D para sí.

Durante la clase, R se lo pasa en grande, ha metido 5 goles en el partido que han hecho y ha destacado mucho. Encima ha conseguido ganar al equipo de C. Toda la clase ha sido de partidos, tipo torneo, ha estado genial. Lo único malo es que D iba en su equipo, el profesor lo ha decidido así, a pesar de sus quejas. ¡No, D no, por favor, no sabe jugar! Pero nadie ha querido que fuera en su equipo y el profe ha decidido... menuda torpeza de Jirafa. De todas formas, al final lo que importa es el resultado.

Al acabar la clase y asearse un poco, R se dirige al edificio principal, toca Mate, vaya tostón, piensa. En la puerta del despacho de EF observa un corrillo de gente, también D. Se están quejando al profesor sobre el torneo de fútbol y la forma de hacer los equipos, no quieren jugar más a este deporte. El profe les rebate diciendo que el fútbol es preciso que se enseñe, pues es bueno que aprendan a manejar los pies, y que es el deporte más conocido: ‘¿Cómo no vamos a trabajar el deporte rey?’ A él le argumentan que no les gusta, que participan poco y no ganan nunca y que la forma de hacer los equipos es injusta. D no dice nada, pero asiente; su mirada es triste, su autoestima baja, muy baja... una lágrima le resbala por la mejilla. R piensa: ‘tonterías, que se esfuercen por aprender y que dejen de llorar’, y dirige sus pasos hacia la salida.

Relato B

Aunque el día amanece claro hay alguna nube en el cielo que hace augurar una jornada fría y húmeda. Estos pensamientos invaden a D, mientras dirige sus pasos hacia el instituto. Va con pocas ganas, como todos los días de los últimos meses, y encima hoy le toca Educación Física a primera hora. D reconoce que ha pasado de gustarle esta asignatura, en primaria hacían juegos y se divertían, a ciertamente odiarla: ‘correr, hacer test y seguir corriendo’, piensa para sí. En esto va pensando, cuando en la entrada del instituto reconoce a gente de su clase; allí están P, T y S, además de gente de otros cursos que espera sin ganas a que se haga la hora de entrar. ‘Se van a meter conmigo, seguro que me la lían delante de todos y todas’, se asegura. Los nervios le invaden y sus miradas amenazantes hacen que no se fije demasiado en los escalones. La vida le juega una mala pasada, resbalando y cayendo delante de todo el mundo. Las risas y burlas se

entremezclan con su vergüenza, y entre la confusión tan solo llega a distinguir las carcajadas de sus colegas, entre comillas.

En el vestuario, mientras se cambia sin prisa, piensa que tan sólo ha sido una caída de nada, un golpe de mala suerte, pero que se suma a los que últimamente le depara la vida. Desde que su cuerpo ha cambiado ya nada es igual, no le apetece salir, ya no practica deporte y hasta se le ha agriado el carácter. Y encima hoy empieza la unidad didáctica de fútbol, con lo que odia este deporte. No le apetece correr ni sudar y chutar se le da fatal, con lo que lo tiene todo a favor para ser de nuevo el centro de atención y de las burlas. No entiende porqué hay que hacer fútbol en EF, con las cosas divertidas que hay, como las que hacía en el colegio. Encima el profesor de este año no le gusta nada, con el silbato todo el día y sin parar de gritar. Hay veces que le dan ganas de gritarle lo bruto e injusto que es.

Con el chándal puesto D sale del gimnasio y el infortunio hace que se cruce con R, lo que faltaba: ¡Jirafa, a ver si repites lo de esta mañana en la escalera, que yo me lo he perdido!, le espeta. P, T y S sueltan una carcajada sonora que retumba en todo el gimnasio, especialmente en los oídos de D, quien no sabe ya donde meterse. ‘Y encima ahora toca el maldito fútbol, con lo mal que se le da el baloncito. El día no puede haber empezado peor’, piensa D para sí.

Durante la clase, D se lo ha pasado fatal. El fútbol se ha traducido en un torneo entre equipos en los que no ha tocado el balón y, cuando lo ha hecho, ha sido para provocar las risas. Éstas han aumentado su frustración, por lo que ha optado por pasar de jugar, como si no estuviera. Encima le ha tocado en el equipo de R, quien no ha parado de proferir quejas e insultos hacia su persona y su actitud. Por si esto no fuera suficiente, el profesor ha decidido hacer los equipos mediante la elección de cuatro personas: D se ha quedado para el final, sin equipo. Finalmente, su equipo ha ganado el torneo, para alegría y regocijo de R, lo que a D le ha importado bien poco, dada su nula participación.

Al acabar la clase, cuando se dirige hacia el vestuario, observa un corrillo de gente ante la puerta del despacho del profesor. Percibe quejas hacia el fútbol, lo injusto y aburrido que es. Se une al grupo y asiente, aceptando todos los argumentos de la gente. La clase le ha parecido aburrida y se ha sentido mal, muy mal. Tan mal que una lágrima le resbala por la mejilla. En eso, sin mirar, percibe como R pasa cerca: ‘qué no se acerque más, por favor, que no me vea llorar’, piensa para sí. R se desvía, aunque D cree que habrá visto como lloraba. ‘¿Cómo no vamos a trabajar el deporte rey?’, argumenta mientras el profesor... A D ya le da igual, aunque se ríe triste, mientras se dirige a clase de mates.

Estudio 3: ¡Otra vez el maldito fútbol, lo odio! De la reproducción a la transformación.

Tándem, 60, 43-40.

¡Otra vez el maldito fútbol, lo odio!

De la reproducción a la transformación

Resumen.

La aversión al fútbol en educación física se puede revertirse si, desde una orientación crítica, usamos su impacto social para desarrollar actividades que fomenten el debate y la reflexión del alumnado en torno a los estereotipos de género y las injusticias de diversa índole. Presentamos una experiencia de pretextos críticos que incluye un torneo y los relatos ficticios como excusa para todo ello.

Palabras clave: educación física, actitudes, género, pretextos críticos, fútbol

Introducción.

La relación entre el fútbol y la educación física es una historia de amor y odio. A nadie le sorprenderá descubrir que la frase que titula este artículo pueda ser el pensamiento de muchas alumnas, y algunos alumnos (aunque menos), cuando les anunciamos que empieza la unidad didáctica (UD) del ‘deporte rey’. Así, probablemente, mientras los chicos fuertes, blancos, heterosexuales y motrizmente hábiles (no siempre han de cumplir todas las variables, pero sí algunas) mostrarán su regocijo ante tal anuncio, las chicas, los homosexuales, las personas con diversidad funcional y todo aquel o aquella con un nivel de habilidad menor, o al menos diferente, sentirán que empieza su *vía crucis*. Desde un punto de vista cuantitativo, y aunque no se trata de mayorías y minorías, son más las personas que padecen esta UD que las que la disfrutan.

La inclusión del fútbol en nuestras programaciones de aula no es una necesidad curricular, por cuanto los textos legales no especifican que se deba practicar el fútbol en educación física (EF); ahora bien, tampoco se debería convertir en un dogma cerrar las

puertas al deporte de masas más mediático. Si nuestra asignatura debe contemplar y recoger, además de transformar, la realidad que nos rodea, ¿cómo iba a despreciar una actividad con tanta repercusión? Ignorándolo, pensamos, no es como aseguraremos nuestra supervivencia en el diseño curricular, ni nuestro prestigio como asignatura.

Sin embargo, no podemos olvidar que el deporte arrastra un sinfín de estereotipos, y puede generar múltiples situaciones de discriminación. Aprovechando que en estas fechas se cumplen 25 años de la aparición de la edición inglesa del libro de Sheila Scraton 'Educación física de las niñas: un enfoque feminista', nos permitimos la licencia de rendirle homenaje a una obra pionera, y rescatar algunos de sus certeros análisis. De esta manera, coincidimos en que la presencia en EF del modelo deportivo hegemónico implica la discriminación de la mayor parte del colectivo femenino y de aquellos alumnos que no encajan en la masculinidad dominante, así como también supone una limitación para todos aquellos que solo van a poder ver y vivir su cuerpo y la actividad física desde esta perspectiva (Scraton, 1995).

Como consecuencia de ello, **es lógico reconocer que el profesorado de EF, ante la decisión de incluir o rechazar el fútbol en sus programaciones, se enfrenta a un dilema nada superficial.** Abrazar este deporte no solo nos acerca a lo que pasa fuera de los centros, sino que atiende las demandas del grupo de chicos que, en muchos casos, llevan la voz cantante. El fútbol, de este modo, muchas veces se convierte en moneda de cambio con la que negociar buenos comportamientos, cumplir con otros contenidos de la forma prevista o tratar de aumentar la motivación de aquel alumnado. En el caso opuesto, la renuncia a impartir fútbol puede llevarnos a pensar que evitamos las injusticias sociales, y que nos acerca a posturas críticas y/o feministas. No obstante, evitar el conflicto que sí existe en el día a día de chicos y chicas (con mayor o menor consciencia), no les ayuda desarrollar herramientas para abordarlo de forma constructiva, ni a unas ni a otros.

Eligiendo el fútbol, pero no así.

La orientación técnica de la EF ha extendido el discurso del rendimiento y ha tratado de justificar su presencia en el horario escolar buscando los resultados medibles y observables que proporciona el deporte, emulando otras asignaturas e implementando tests físicos, tareas analíticas o evaluaciones finales y sumativas (López-Pastor, Monjas y Pérez, 2003). Ante este modelo, desde hace algunas décadas, se vienen desarrollando

iniciativas que promueven otra visión más participativa, democrática y formativa de la EF. Así, entre muchos otros aspectos, los discursos de participación y el crítico se preocupan tanto o más por la forma de enseñar que por el qué enseñar. **Coincidimos en pensar que el contenido es maleable, por lo que dependiendo de la orientación que le demos, este será educativo o todo lo contrario.** Consecuentemente, el fútbol debería tener cabida en las programaciones como cualquier otro contenido que sirva a los fines de la educación. Por si fuera poco, el carácter de masas de este deporte puede brindarnos algunas oportunidades que no contemplan otras disciplinas.

Nuestra propuesta, por ello, se sitúa en una perspectiva crítica. Desde esta postura, denunciaremos la reproducción que supone diseñar cualquier UD mediante estilos de enseñanza pasivos que reduzcan el papel del alumnado a la obediencia, sin cuestionamientos éticos de ninguna clase. Y si, además, esa UD está dedicada a un deporte tan ‘cargado’ de estereotipos y relaciones de dominación como lo está el fútbol, el peligro es aún mayor: tenemos todos los ingredientes para convertirnos en cómplices de las desigualdades sociales (Soler, 2009). **La asignatura de EF no puede ser un sucedáneo de los entrenamientos que se dan en cualquier polideportivo.**

De forma recurrente, sin embargo, al paradigma crítico se le ha achacado la obsesión por demoler el estatus quo, sin ofrecer alternativas. Para ello, proponemos a continuación una UD asociada al fútbol pero que aprovecha todas las connotaciones negativas que este y otros deportes tienen para, mediante un ejercicio puntual, a modo de epifanía, desvelar dichas injusticias y hacer al alumnado partícipe de las mismas y de su erradicación.

Los pretextos críticos: puntuales pero intensos.

La denominación de pretextos críticos alude al uso de cualquier recurso como una excusa para, más allá de las apariencias, introducir en nuestras aulas otros contenidos, debates y reflexiones. Podemos entender que el visionado de una película, documental o anuncios de la televisión se ajustan a estos parámetros cuando, por ejemplo, queremos que el alumnado se cuestione el racismo en el deporte o la mercantilización de la actividad física. En este menester, los pretextos pueden ser prestados, como los casos anteriores, o creados *ex profeso*. Así, relatos más o menos ficticios (Sparkes, 1997) pueden usarse en solitario o combinados con actividades físicas específicas y disfraces provocadores (Fitzpatrick y Russell, 2013; Martos-García et al., 2016), como excusas

para motivar debates en torno a la homofobia, el machismo o la exclusión social. **Se trata de provocar al alumnado cuestionándole sus creencias e ideas acerca de temas sociales diversos**, pero en vez de hacerlo de forma directa (lo que frecuentemente resulta en cerrazón y aburrimiento), se presenta de una manera soterrada, indirecta, en ocasiones lúdica. Estas actividades se basan en el conflicto como una herramienta con un alto potencial educativo. Su radicalidad, en la acepción más etimológica posible, reside en la intensidad que supone plantearse las creencias propias como potencialmente equivocadas, como problemáticas y vulnerables.

La unidad didáctica: Estereotipos en fuera de juego.

El contexto de aplicación de esta experiencia se dio en un centro público de educación secundaria donde, mediante una investigación etnográfica, se nos presentó la oportunidad de actuar, más allá de la simple interpretación, para implementar una UD de fútbol con la que combatir los estereotipos y la discriminación de género que acompañan a este contenido.

La UD que diseñamos e impartimos en diferentes grupos de 2º y 3º de ESO está formada por 8 sesiones, de las cuales la mayoría están dedicadas al desarrollo de las habilidades propias del fútbol mediante la técnica cooperativa del Puzle de Aronson. Este hecho, que produjo resultados positivos notables, no es el motivo de este artículo, aunque no queríamos dejar pasar la oportunidad de explicitar cómo la cooperación añadió a la propia mejora en las habilidades específicas un descenso de los conflictos entre el alumnado y un aumento de la cooperación entre ellos y ellas.

La formación de los equipos: empieza el pretexto.

Nuestro punto de interés en este artículo, sin embargo, corresponde a las primeras sesiones de la UD. En primer lugar, propusimos la celebración de un torneo de fútbol entre equipos formados en ese momento. **La formación de los grupos en las sesiones de EF es un debate inacabado, siempre problemático.** En nuestro caso, explicamos que queríamos que salieran cuatro personas, aquellas que mejor jugaran al fútbol y que fueran ellas, por orden, las que fueran eligiendo a sus compañeros y compañeras de equipo. Estas cuatro personas fueron chicos, líderes en EF, sin duda. La elección de las personas se produjo de una manera que podríamos considerar ‘normal’: primero salieron otros chicos, hábiles y amigos de los capitanes, después algunas chicas, más hábiles primero, menos competentes después, para finalmente elegir ya sin ganas al

resto, a ‘los Otros’ (como los denominan en la literatura en inglés), esto es: chicas con sobrepeso, chicos nada interesados en la EF, etc. Todo muy ‘normal’, pero tremendamente injusto. El pretexto había comenzado.

El torneo libre: las injusticias continúan.

Una vez formados los cuatro equipos, los dispusimos de forma que jugaran unos contra otros. Además, **los partidos se desarrollaron sin ninguna intervención por nuestra parte, por lo que las faltas de respeto se sucedieron, a la par que unos niveles de participación muy diferentes.** Aunque nos costó no intervenir, la idea era dejar que los hechos se sucedieran como si no estuviéramos y el partido se desarrollara como lo haría en las horas de patio. Lógicamente, lo que menos nos importaba era el resultado de los partidos, ya que nuestras miradas estaban más atentas a sus comportamientos y actitudes hacia la actividad y al resto de personas. El pretexto seguía su curso¹.

La reflexión sobre el torneo y los relatos.

Una vez terminado el torneo, a cada persona se le entregó un cuestionario con preguntas de respuesta abierta, para conocer cuáles eran sus opiniones e interpretaciones acerca de lo que había acontecido. Algunas de las preguntas fueron:

- *¿Cuántas veces has tocado el balón? ¿En qué posición has jugado? ¿Por qué?*
- *¿Has marcado algún gol o hecho alguna jugada interesante? Describe el momento en que te hayas sentido mejor durante el torneo.*
- *Ahora por el contrario, describe el peor momento.*
- *¿Te has sentido integrado/a en el partido? ¿Por qué?*
- *En general, ¿te has divertido o aburrido?*
- *¿Te gustaría volver a jugar un torneo de fútbol?*
- *Y en la forma de hacer los equipos, ¿cómo te has sentido?*
- *¿Te ha escogido el equipo que tú querías?*

Además, antes de irse a casa, a cada persona se le entregó un relato para que lo leyera tranquilamente antes de la siguiente sesión de EF. Al alumnado al cual le había gustado la experiencia se le entregó el relato A, y a aquellos y aquellas a los que el torneo no les había gustado se les entregó el relato B. Ambos relatos narran la misma experiencia de acoso a una persona, básicamente, por ser descoordinada y manifestar poco interés por

¹ En caso que las características del grupo clase no permitan generar una situación de conflicto real controlada, y se prefiera abordar esta situación de discriminación cotidiana sin la vivencia compartida, se podría sustituir también por un relato que ilustre las discriminaciones e injusticias que se acostumbran a dar en los partidos del recreo y en la formación de grupos.

la EF, aunque el relato A lo hace desde el punto de vista de las personas que acosan, mientras que el B lo hace desde los ojos de la persona acosada. Ambos textos, además, están escritos sin denotar el género de nadie, por lo que motivó un debate posterior acerca de los estereotipos de género. La segunda sesión estuvo dedicada a debatir en grupo las cuestiones derivadas del torneo y del relato a partir del siguiente guion:

- *¿Cuáles fueron vuestras sensaciones en el torneo de fútbol?*
- *¿Estáis de acuerdo en hacer los equipos de esta forma? ¿Por qué?*
- *¿Que se os ha pasado por la cabeza cuando habéis sabido que puede que R no sea un chico y ni D una chica? ¿Eso es posible?*
- *¿Lo que habéis leído en los relatos es posible? ¿Creéis que se da?*
- *¿Pensáis que hay discriminaciones en clase?*
- *¿Esas discriminaciones se dan sobre todo en clase de EF?*
- *¿Qué pasa con el fútbol?*
- *¿Alguna vez habéis pensado que puede que el fútbol no le guste a todas las personas?*
- *¿Pensáis que cada uno de vosotros contribuíis a mejorar el ambiente en clase? ¿O pensáis que lo que importa es ganar?*
- *¿Cómo se podría hacer una clase en la que todos y todas se sintieran más a gusto?*

“¿Me ponen de defensa porque sobro! ¿Cómo me va a gustar el fútbol?”

Las opiniones vertidas por el alumnado podrían dividirse en dos grupos, aquellos comentarios acríicos que manifiestan el gusto por este tipo de actividades, y las opiniones que arrojan profundas críticas a la manera de elegir los equipos y de desarrollar la sesión. Por cuanto **la pedagogía crítica se inclina por atender las demandas de los grupos vulnerados**, nos interesan estas últimas. La mayoría de las chicas, y también algunos chicos, participaron poco en el devenir del torneo, y se dedicaron a asumir roles pasivos, manifestando así su descontento con la actividad. La frase que encabeza este apartado es una muestra, pero hubo más:

En fútbol no toco ni un balón, vamos, que si me voy de clase ni se dan cuenta.

Si no nos la pasan, qué quieren que hagamos... ¿para qué ir a clase de fútbol?

¿Cómo me va a gustar el fútbol si Pedro me dice gritando que se la pase a él?

En el debate afloraron explícitamente todos aquellos aspectos asumidos como “normales” o incluso “naturales”, tradicionalmente silenciados e ignorados, en los que

un grupo aprende a resignarse y otro grupo aprende a imponerse, a menudo de forma inconsciente. Cuando se genera un clima de clase que hace posible hacer explícito el conflicto y compartir las vivencias, sin embargo, se da espacio para el aprendizaje de las actitudes de diálogo y de denuncia de las injusticias.

Conclusiones.

- La actividad, aunque manifiestamente injusta, permitió poner de manifiesto las desigualdades que se dan en muchas de las actividades físicas. La dinámica generada para desvelar las injusticias, era imprescindible para abordar el carácter poco pedagógico del torneo. En realidad, tampoco inventamos ningún siniestro artilugio, sino que recogimos una práctica habitual en los patios, gimnasios y parques.
- **Es importante generar un clima de diálogo que permita a todo el alumnado expresar su opinión libremente** y, para que aquellas personas que se sintieron vulneradas, denunciar su situación.
- Esta experiencia permitió a cada persona tomar conciencia de su posición ideológica, a la vez que pudo escuchar la de las demás personas. De este modo, además, situábamos al alumnado en una posición inicial idónea para iniciar una UD sobre fútbol donde, contrariamente al torneo, se primaban las situaciones de cooperación y se penalizaban las faltas de respeto entre el alumnado.
- Las chicas, y algunos chicos, después de denunciar públicamente las desigualdades, se sintieron empoderadas a la hora de abordar el desarrollo de actividades cooperativas del fútbol, de forma que ‘plantaron’ cara a las injusticias.
- El pretexto crítico permitió iniciar un debate sobre las desigualdades e injusticias que el deporte, y muchas veces la EF, conlleva. En este sentido, también el relato jugó un papel evocador para fomentar la discusión.

Referencias bibliográficas.

FITZPATRICK, K. & RUSELL, D. (2013). «On being critical in health and physical education». *Physical Education and Sport Pedagogy*, núm. 20(2), pp. 159-173.

LÓPEZ-PASTOR, V. M.; MONJAS, R., & PÉREZ, D. (2003). *Buscando alternativas a la forma de entender y practicar la educación física escolar*. Barcelona. Inde.

MARTOS-GARCIA, D., PEREIRA-GARCÍA, S., FELIS i ANAYA, M. y ESPÍ, B. (2016). «‘Huesos de cristal’ y Educación Física. Una experiencia de simulación e imaginación hacia la inclusión». *Cultura, Ciencia y Deporte*, núm. 33(11), pp. 225-234.

SCRATON, S. (1995). *Educación física de las niñas: un enfoque feminista*. Madrid. Morata.

SOLER, S. (2009). «Los procesos de reproducción, resistencia y cambio de las relaciones tradicionales de género en la educación física: el caso del fútbol». *Cultura y Educación*, núm. 21, pp. 23-42.

SPARKES, A.C. (1997). «Ethnographic Fiction and Representing the Absent Other». *Sport, Education and Society*, núm. 2(1), pp. 25-40.

Estudio 4: Challenging gender relations in PE through cooperative learning and critical reflection.

Challenging gender relations in PE through cooperative learning and critical reflection

Nuria Sánchez-Hernández, Daniel Martos-García, Susanna Soler and Anne Flintoff

^aDepartment of Teaching Musical, Visual and Corporeal Expression, University of Valencia, Valencia, Spain; ^bNational

Institute of Physical Education of Catalonia (INEFC), University of Barcelona (UB), Barcelona, Spain; ^cCarnegie School of Sport, Leeds Beckett University, Leeds, United Kingdom

ABSTRACT

Research continues to highlight how gender is reproduced through pedagogical practice in Physical Education (PE), but there has been much less focus on how it might be challenged. This paper reports on an intervention that used cooperative learning and critical reflection to challenge gender relations in PE, using football, in a school in Valencia, Spain. The intervention was specifically constructed as a form of critical pedagogy to create an inclusive learning environment, a safe space talk about sexism, and help students question and move beyond traditional notions of gendered embodiment. The paper responds to the call for research on the use of models based pedagogy for challenging sexism in PE.

Through a critical ethnography, research findings showed how the explicit inclusion of critical pretexts engaging students in reflecting on gender was important to the success of the intervention, particularly the provision of a space for girls to reflect on their experiences of football and sexism in PE, and for boys to listen and hear this. The change to cooperative learning led to a shift in the class climate between students, with most of the girls reporting feeling more valued and included. The improved class climate resulted in better engagement in the classes from students. While some of the boys exhibited more positive attitudes towards girls and their football abilities, some of the more able boys were critical of the approach for its relative lack of engagement with the development of football, beyond skills and techniques. These findings point to both the possibilities and ongoing work necessary to challenge gender relations through a critical pedagogy in PE.

ARTICLE HISTORY

Received 31 January 2018

Accepted 8 June 2018

KEYWORDS

Physical education; gender; critical pedagogy; cooperative learning; football

Introduction

This paper reports on an intervention that used cooperative learning and critical reflection to ‘challenge’ gender relations in secondary Physical Education (PE) using football. The intervention was specifically constructed as a form of critical pedagogy to create an inclusive learning environment, a safe space talk about sexism, and help students question and move beyond traditional notions of gendered embodiment. In widening the learning outcomes beyond a narrow focus on physical performance, models based pedagogy is increasingly advocated as one way in which PE might be taught more inclusively (Casey, 2017). However, as Parker and Curtner-Smith (2005) argue, gender power relations can be just as evident in models based pedagogy as in any other PE class. The models based

literature, and that which draws from critical pedagogy/feminism to address how gender relations can be challenged (e.g. Gard, Hickey-Moodey, & Enright, 2013; Wrench & Garrett, 2016), have mostly developed in parallel to each other. This paper responds to the call by Landi, Fitzpatrick, and McGlashan (2016) for research on the use of models based pedagogy for challenging sexism in PE, therefore seeking to bridge the gap between these two literatures.

The activity chosen for this intervention was football, a particular gendered activity but one which features strongly in most school physical education (PE) programmes (Kirk, 2010). Football in PE has been subject to strong critique, which shows how it can work to reinforce hegemonic gender discourses in PE (e.g. Larsson, Fagrell, & Redelius, 2009; Soler, 2009). We chose football specifically for this intervention to address, head on, the gender relations that young people experience in out-of-school sporting contexts, as well as in their PE.

Together with multiple studies about the reproduction of gender relations (e.g. Van Doodewaard & Knoppers, 2018), there is also now an important emerging body of work that specifically aim to challenge forms of oppression in PE (e.g. Oliver & Kirk, 2015; Soler, 2007, 2009). Several of these studies have promoted an activist approach for this purpose, for example, working with girl-only groups (e.g. Enright & O'Sullivan, 2010, 2012; Oliver & Kirk, 2015), or with boys to address sexism (e.g. Hickey & Fitzclarence, 1999; Luguetti, Oliver, Kirk, & Dantas, 2017; Wrench & Garrett, 2016), or in coeducation PE settings (Fisette, 2013; Fisette & Walton, 2014; Fitzpatrick & Russell, 2015; Hills & Croston, 2012; Oliver et al., 2015). Despite this, there is a need for further research to address the different challenges that may be posed by working with boys to address sexism, or the kinds of pedagogical approaches that might be useful in mixed sex PE classes.

This study aims to contribute to this body of work, drawing on a critical ethnography in a high school in Valencia, Spain, where PE is taught in mixed sex groups. A key part of the ethnography was the development of an intervention designed and delivered by the key researcher, Nuria. The research question for this aspect of the research was: How does engagement in a pedagogical intervention work towards shifting students' understandings of gender and sexism and social relations in the class?

Challenging gender relations in PE through critical pedagogy

Understandings of critical pedagogy, including what this might look like in practice, are contested and diverse. In relation to PE, Felis-Anaya, Martos-Garcia, and Devis-Devis (2017) and Tinning (2017), amongst others, note there appears to be far more written about critical pedagogy in PE than there are examples of its use in practice (but see Enright & O'Sullivan, 2010; Fitzpatrick & Russell, 2015; Hickey, 2001; Wrench & Garrett, 2016). All too often, Tinning (2017) argues, despite increasingly sophisticated knowledge about critical pedagogy, the extent to which this has helped change teachers' (or indeed our own) practice is questionable.

In relation to gender equity specifically, it seems that the gap between theory and practice, identified many years ago by Macdonald (2002), remains. Nevertheless, there is an increasing number of research and innovation projects that are trying to make a difference. There are few large scale examples of critical pedagogical interventions that centralise the problematising of gender relations in school PE, for example, the NIKE Girls into Sport (Gorely, Holroyd, & Kirk, 2003; Kirk, Fitzgerald, Wang, & Biddle, 1999; NIKE, 1999, 2000), or more recently, the Active Girls (Women in Sport/ Sport England, 2017).

Alongside these larger studies are those that report individual PE teachers' efforts to engage in critical pedagogy and gender. For example, Wrench and Garrett (2016) document the ways in which a teacher changed her dance pedagogy in order to engage boys from disadvantaged backgrounds. Shifting from a teacher-led approach to one that valued the students' backgrounds and own resources seemed to be central to the success of engaging the boys in dance. Similarly, McCaughtry's (2006) account of a teacher's attempts to engage in 'gender-sensitive' teaching points to the significance of a change in the nature of the teacher-student relationships. More recently, Fitzpatrick and Russell (2015) illustrated how a teacher explicitly 'queered' his own embodiment and dress in order to challenge students' understandings of gender stereotypes and dominant body models.

What seems to be important across each of these studies is the explicit engagement of students in examining and reflecting upon dominant discourses about inequalities, alongside any other changes made to the PE practice. Oliver (2001) and López-Pastor (2012), for example, report on their use of 'critical pretexts' for this purpose. Critical pretexts such as magazines, movies, or stories are used as part of the pedagogical intervention to raise students' awareness of, and encourage critical

reflection on, gender inequalities. There are a number of important such studies in PE, each examining different social injustices, but all sharing the use of such critical pretexts to raise students' critical consciousness, and in so doing, work towards a more inclusive PE (Fernández-Balboa, 2004; Sparkes, Martos-García, & Maher, 2017). For example, Azzarito and Solmon (2006), Gorely et al. (2003) and Oliver (2001), all use images from magazines to help students reflect upon conceptions of the body and their influence on student participation in PE.

Model-based practice has been proposed as a way to widen pedagogical approaches in PE, presenting more authentic, as well as potentially more inclusive, learning experiences for students (Hastie & Casey, 2014; Kirk, 2010). Specifically, cooperative learning shifts the extent to which the lesson decision-making rests with the teacher. Learning situations are constructed that foreground the development of students' interdependence (for example, through the use of group strategies, discussions and reflections), requiring students to take responsibility for their own and their peers' learning. The changed emphasis on kinds of learning that are valued, as well as the nature of the tasks that are used to scaffold such learning, means that all students can potentially experience 'success' (Velázquez, Fraile, & López-Pastor, 2015). These features suggest that cooperative learning has the potential to be used as a form of critical pedagogy.

However, criticisms of models based practice centre more often on teachers' (in)abilities to implement the model, or the 'fidelity' between the teachers' use of the model and the intentions of developer (Casey, 2017), than on the limitations of the nature of the interdependence and social relations generated through their use. Landi et al. (2016) suggest that without a careful consideration of the specific context in which models are to be used and how they can contribute to achieving the overall goals of a well-thought out PE programme, dominant discourses may simply be reinforced rather than challenged through their use. They argue that whilst models have the *potential* to address some of PE wider educational goals, and 'to enable students to reflect on issues of power and engage them with social justice issues that surround sport and health' (p.408), they need to be used judiciously within a programme underpinned by a broader, socio-critical perspective. The intervention reported here attempted to do this, through combining the use of cooperative learning and critical pretexts to help students reflect critically on the gendered nature of sport and how this may influence their own and peers' engagement and learning in PE.

Methodology

Context

The intervention emerged from a one-year long ethnography in a multicultural, high school in Valencia, Spain. The school is located in a low-status neighbourhood, with approximately 30% of the students from immigrant backgrounds, mainly from Morocco, Colombia, and Romania. At the time of the research, all five of its PE teachers were women, two of whom were particularly supportive of the project. Their support was significant in negotiating access to the school for the research.

The intervention

Five student groups were involved in the intervention, all of whom were normally taught by the two teachers supportive of the project. The choice of football for the intervention reflected the teachers' concerns about including football in the curriculum, because of its gendered nature and their own lack of confidence to teach it. This decision was also supported by the fact that Nuria, the key researcher, was a current, professional football player in city. With her own embodiment she could contribute to change the stereotypes about women and football.

The intervention involved three key steps as outlined below, taking place over eight PE lessons, each 50 min long (see Sánchez Hernández, Martos-García, Soler, Tarín, & Ferrer, 2018 for more details).

Step 1: critical pretexts and reflection

The first activity involved students writing about their perceptions of football and their views on its place in PE. This was followed by the first embodied critical pretext that involved a football tournament where particular biases were specifically built into the practice. For example, four high skilled boys were chosen by the teacher to select the teams, and the subsequent play was allowed to continue, unchecked. As was expected, observation of this game showed many of the girls, and some of the boys,

did not touch the ball, and were often on the receiving end of insults or reproaches from peers.

After the tournament, each student completed a short questionnaire about her or his experience. On the basis of these reflections, students were involved in the second critical pretext, reading one of two fictional stories: those who had enjoyed the football tournament read a story centred on a ‘sporty’ student that verbally bullied some of the classmates; students who had not enjoyed the tournament were given the opposite story, about a ‘non-sporty’ student experiencing bullying. In both stories, the gender of the protagonists remained hidden. Students then wrote individual responses to questions about the story. In the following session, a focus group discussion was developed in the class, informed by students’ individual reflections about football, the tournament and the fictional stories. In this way, the students were able to develop both a written and verbal critique. These allowed students to raise issues of gendered embodiment, abilities and engagement in football.

Step 2: cooperative learning

In the next five lessons, students worked cooperatively in teams created by Aronson’s jigsaw (Aronson, 1978) on four football skills (driving and shooting; controlling and passing; the role of defenders and the role of attackers). Each group was given a dossier detailing activities designed to help them learn and practice the specific skills, and whilst students were left to organise themselves, the overall aim was that the whole group had to master all the activities.

Step 3: critical reflection

After the cooperative learning sessions, a final critical pretext students in reading about the media coverage of the city’s elite women’s football team. This was used as a prompt for a further focus group discussion about their experiences of the intervention. Finally, all the students wrote a final individual reflection about their experiences.

Data collection and analysis

There was a large amount of qualitative data collected from the students: Individually written stories (IWS1) about the views of football and its place in PE, before the intervention; Individual written reflections (IWS2), together with taped-recorded focus group discussions (FG1), about the tournament and the fictional stories; and individually written stories (IWS3) and focus group discussions (FG2) in the final session about students’ views of football and its place in PE. The data collection was completed by the four field journal written by the lead researcher (FJ1), the critical friend who attended all the intervention lessons (FJ2), and the two PE teachers who normally taught the groups (FJ3 and FJ4).

All the data was analysed thematically, using the phases of analysis proposed by Sparkes and Smith (2014): Familiarisation with the data; Generating the initial codes based on the purpose of the study; Grouping the codes in main themes; Reviewing of the themes; Defining and naming the themes; and producing the report. All the researchers were involved in reading and re-reading the data, and the construction of the analytical framework.

Findings

The research sought to examine how the engagement of students in a pedagogical intervention can work towards shifting their understandings of gender and sexism, and the social relations in their PE class. We have reported the findings under three key themes, whilst recognising that these are all interlinked, and such an organisation is somewhat artificial: Girls having a voice – and being heard; Shifts in the social climate of the class; and Students’ increased engagement in PE.

Girls having a voice – and being heard

As outlined above, initially, students were asked to reflect on their attitudes towards football, before being involved in a tournament, where the construction of the teams, and the conduct of play, was deliberately left to the students to police, with no adult involvement. After reading the fictional stories, the discussion group afterwards revealed strong (if somewhat unsurprising) gender differences in how boys and girls related to football as an activity and to their experiences of the tournament. Mirroring

research elsewhere highlighting the challenges of teaching invasion games, particularly so-called ‘masculine’ games such as football (Flintoff & Scraton, 2001; Hills, 2006; Scraton & Flintoff, 2013; Soler, 2007), girls mostly reported feeling marginalised and left out of the play as a result of the boys’ domination of the play (Soler, 2007). In contrast, boys, particularly highly skilled boys, were more likely to comment upon, and blame the girls’ for their lack of involvement – being critical of the girls’ low ability levels or lack of interest in the game:

When we do football, everything is focused on them; the boys run and we look on from the sidelines. (girl, Lucia, IWS1)

Boys make us feel useless and miserable. It’s the usual story. (girl, Anna, IWS2)

[...] girls should know that they’ll be the last ones to be chosen in the teams because they [girls] don’t want to run and never really try to play. (boy, Jose, FG1)

The students’ engagement in the critical pretexts helped them reflect on the degree to which these aspects of PE lessons are ‘normal’ and accepted:

[...] boys began to give their opinion about us [girls] in class: ‘we [girls] do not participate, we [girls] do not want to touch the ball ...’ Then I raised my hand and told them that girls want to learn to play football, but that they have an attitude of competing and wanting to win. It is almost impossible to learn with boys. (girl, Marta, IWS3)

When selecting the teams for the tournament the usual thing happened: girls were left to the last ... and the boys [chosen] as the first ones ... When playing the tournament the same thing happened again: they play and we try to touch the ball. But then we were able to give our opinion. Girls did not shut up and we told them how we felt when we were not ‘present’ in class. (girl, Julia, IWS3)

Engagement with the critical pretexts provided the space for the girls in particular to voice their opinions about their experiences, and to question, with the boys the take-for-granted gender stereotypes in football, similar to the work of Fiset (2013), Soler (2007) and Oliver and Hamzeh (2010). Specifically, the boys were able to hear about the girls’ experiences:

We started to debate about whether the person in the tale was a girl or a boy ... they said he was a boy because he played football well ... I think it can be a girl, why not? we [girls] also play football well. (girl, Julia, IWS3)

Everything was as usual, but when we [boys] heard the bad experiences that the girls had, there was a silence ... I promise that we did not know they felt uncomfortable, we also did not know that they [girls] wanted to participate. (boy, Tomas, IWS3)

Listening to the poor experiences of the girls seems to have an impact on boys like Tomas who had initially been blind to the conflicts underpinning the game. These dialogues also allowed for the realisation that the lack of participation by the girls may have been to do with gender relations generated during the game, rather than their lack of interest.

Shifting the social climate of the PE class

A second key theme was the way in which the focus on cooperative learning led to a shift in what was valued as ‘ability’ in the lessons, and how this in turn, shifted the social relations of the class, and the ways in which students talked about each others’ abilities and contributions. Whilst it is important not to over-claim the positive outcomes of the intervention – certainly not all students responded in the same way, as we explore in more detail below – the intervention does seem to have resulted in an improvement in the class climate, and led to changes in the groups’ overall levels of engagement and enjoyment of the learning experience.

As highlighted above the cooperative learning sessions fostered teams of students working together to achieve activity ‘success’, and where different kinds of abilities beyond games playing were valued. Many of the girls commented on the changed interaction between students:

I start crying just remembering how badly I’ve been playing the game. I felt like I did not exist, I hate football ... So [now] we’ve experienced a different kind of football, without offensive

comments ... you [girls] are taken into account when they [boys] pass the ball ... I hope there are more classes like this because many girls, like me, would change their opinion of football and PE'. (girl, Nicky, FG2)

Velázquez et al. (2015) note the significant impact of the climate of a class on students' participation. By using cooperative learning pedagogy, student interactions became more positive, and students of different abilities had opportunities to feel valued as a result. The data collected as part of the field diaries constructed by the teachers and the critical friend, noted the absence of insults and disrespectful comments more usually characteristic of the class ethos. As one teacher noted:

You have developed a good atmosphere, everyone participates. There are balls in motion, couples working and no lack of respect. (Teacher, Carla, FJ3)

The jigsaw technique is ideal for the development of motor tasks in small groups, and it was this focus that was adopted in the practical sessions in this intervention. These kinds of learning tasks contributed to fostering solidarity among the students because success depends on everyone's contribution (Casey & Dyson, 2012). One of the teachers noted how this pedagogy had led to a change in the behaviours of the most skilled boys in particular:

The captains get with the less skilled students to teach them tricks so that they know how to do them ... They seem to have much more patience; they have changed their focus. (Teacher, Carla, FJ3)

One of the girls explained how she had experienced this change:

These sessions have brought us closer to the whole class because those who are more skilled have taught us to those who know less ... they have motivated us and to feel better (girl, Fany, FG2)

Although these data might simply point to the boys dominating in new ways in the lessons, through, for example, automatically taking on the role of the coach or the leader, other data shows how this was not straightforwardly the case. Some girls relished the opportunity to lead their group. This is reflected in the comments below:

I saw that in that group they did not work and I took Juanma [boy] and told him to come with me. I thought that separating them from the group would be the best. (girl, Fany, FG2)

I feel capable of leading the class, without fear of being wrong. (girl, Paula, IWS3)

The interdependence built into the pedagogical model, coupled with the changing nature of the learning tasks themselves (Velázquez et al., 2015), contributed to an improvement in the social relations of the class and more active participation of different students. Since each student was responsible for their own learning, and the learning of the whole group, it offered opportunities for individuals to take on different roles in the lesson. This meant, as one girl explains: '... girls were in the background before this class, now you [girls] relate to the whole class and they take us into account' (girl, Patricia, IWS3).

Even so, not all the girls felt comfortable enough, as Lucia express:

I'm not going to try it, it's not worth trying to touch the ball (...) they do not let me in, it's their land. I'm not going to try to change it (...) I'm better off sitting like always. (girl, Lucia, FG2)

Similarly, some of the other comments suggested the change of pedagogy was not always well received:

(...) I do the circuit super-fast and then I have to wait. I get bored because the rest of the class goes slowly (...) It becomes due because the game is slow, you have to stop the class to teach the girls to do the movement well (boy, Lucas, FG2)

These comments indicate that the process of challenging gender relations is messy and no straightforward. There are contradictions and ambivalent scenarios (Soler, 2009). Even so, there were suggestions of small steps towards transforming oppressive practices: as one girl explains: '... girls were in the background before this class, now we relate to the whole class and they take us into account' (girl, Patricia, IWS3).

Students' increased engagement in PE and the limits of changing the understandings of gender and sexism

The third theme, very much linked to the two elements of the intervention – the specific inclusion of the critical pretexts, and the shift in pedagogy to cooperative learning – was the students' increased engagement in the PE classes. After the intervention, the majority of the girls expressed more positive attitudes towards football and the PE class, reflecting specifically on how the shift in the pedagogy, away from a narrow focus on playing a competitive game towards the learning of football skills in small-sided teams, allowed them both the opportunity to practice and develop their footballing skills, *and* the space to develop and demonstrate a wider set of social abilities, such as leadership or communication skills, demanded by the jigsaw learning activities. The change in pedagogy meant different abilities began to be visible and valued in the classes, with the result that a wider range of students, particularly the girls, were able to demonstrate and experience 'success'. As one of the girls, Paula, commented: 'Now I like football much more, and as a result, I'm therefore more willing to take part in the PE class and practice' (girl, Paula, IWS3).

However, it is important to note that the shift in pedagogy was not experienced positively by all the students. Jose, for example, was less enamoured by the change, not surprisingly perhaps, given that the use of cooperative learning down-played the significance of his previously valued, game playing abilities. At the end of the intervention, Jose evaluated the sessions as 'useless', suggesting that the girls had not become any better at the game despite the change in pedagogy, which he had found boring:

It was useless, and even those who doesn't like football, they [girls] play just as badly and I get bored, the exercises are always the same. (boy, Jose, FG2)

Nevertheless, voices such as Jose's were in the minority, with many other boys admitting they had changed their views about girls and football as a result of their involvement in the critical reflection activities. 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:

I love football and competition but now in class it doesn't matter if you're a boy or a girl, you're a person. They [girls] want to play, they [girls] want to contribute to the team ... Girls have given us a lesson about another way to play. (Jesus, IWS3)

Many other boys commented in a similar way, expressing how they changed their view of girls playing football:

The girls have surprised us, they have gone from 'don't give a shot' to wanting to touch the ball, and boy, they do it better (...) And they've often had a go at shooting, and even attempted to head the ball when it comes; we did not know they played like that" (boy, Marc, FG2)

They had come to appreciate how the change in pedagogy had resulted in more positive learning experience, for everyone, but particularly for the girls. One girl commented on this change in some of the boys' views, reflecting, '[...] it seems that they [boys] have understood that structuring the lesson so that competition is not the sole focus can help us [girls]' (girl, Patricia, IWS3).

Involvement in critical reflection about the gendered dynamics of the football tournament seem to have helped raise awareness of the social injustices around football, sensitising at least some of the students to the subtle (and sometimes not so subtle) social relations in the class, and their significance for different students' experiences (Giroux, 2003). These included some powerful reflections from boys, as well as girls, such as Pablo, below:

I was one of the last to be selected for a team in the tournament and at that moment, it was as if they treated you like a stick, an object, that nobody wants you on their team ... You accept it ... but it hurts me. (boy, Pablo, FG1)

Pablo's experience of the intervention had a significant impact on his self-worth and confidence, a reflection of the way in which he felt he had improved his footballing skills and abilities:

We wanted the game to finish before these classes but we don't want the class to finish now! ... and after so much practicing of the exercises, I'm good at it. I'm keen to come to class now. (boy, Pablo, FG1)

The group discussions provided space for the voicing of very different experiences of PE, including those of exclusion and marginalisation, by boys as well as girls. As Luguetti et al. (2001) notes, the use of critical strategies such as these can help different voices to be visible in PE, and help mobilise empathy and solidarity amongst the group as a whole. This intervention builds on the previous work that has used such critical strategies with girls' only groups, and shows how they can be used with mixed sex groups (Fisette, 2013; Fisette & Walton, 2014; Oliver et al., 2015; Oliver & Hamzeh, 2010). However, a shift to a more inclusive pedagogy does not mean that the challenge of catering for different physical abilities of students in PE necessarily goes away. Without an appropriate level of physical challenge, arguably, teachers cannot be said to be using appropriate pedagogies for positive students' outcomes and social justice. Reflecting on the nature of this intervention, we have reflected on our over-reliance on football 'skills and drills', which, whilst ideally suited to the jigsaw technique of learning, did not necessarily progress to supporting the development of wider, games playing abilities. As noted above, Landi et al. (2016) guard against the adoption of an idealised view that a shift in pedagogy to centralise interdependence will automatically shift the power relations of a class. It may simply present alternative ways for some students to be 'othered' or marginalised, or as in the case below, become bored or disillusioned with the activity.

Marta Do we change now?

Raul No. Practice a little more.

Marta I have already done it 3 times, I get bored.

Raul Do you think that the professional players train only 3 times? Marta Do you think I play football?

Raul Well, it's the activity that we have to do now! (girl and boy, Marta and Raul, FJ1).

This interchange points to the significance of professional sport for young people's engagement in PE. For Raul, it is part of the way in which he tries to motivate his team, but for Marta, this 'professional' model is not relevant for her, leaving him bemused. These data point to the challenge of ensuring that the PE learning experiences are both *meaningful* (for this girl, she cannot see why learning football skills is relevant, given that she does not play the game out of school) and are appropriately *differentiated*. This dialogue also points to one of the weaknesses of the intervention, that the young people had no choice over the activities they were asked to engage with. This points to the need to critically address the influence of professional football (and other sport) on PE classes, and the importance of negotiating the curriculum to engage students, and specially girls (Enright & O'Sullivan, 2010).

Concluding comments

This research has described the implementation of a pedagogical intervention designed to begin to 'undo' gender in mixed sex football classes. In doing so, it aims to make a contribution to the studies that examine the realities of working with critical pedagogy *in practice* to disrupt gender relations. The findings have shown the significance of the combination of the use of cooperative learning and the explicit engagement of students in reflecting upon gender inequalities in sport. Together, these elements contributed to a significant shift in the social climate of the classes, and students' gendered attitudes towards football and each other, and increased engagement levels.

One of the key findings was the importance of the use of the critical pretexts and the provision of a 'safe' space for girls, and boys together, to discuss their experiences of football in PE, and gender stereotyping and sexism. As Oliver and Kirk (2015) have argued in relation to the adoption of an activist approach to working with girls, one of the key dimensions is listening to girls. What this study highlighted is the significance of engaging boys in listening to girls' experiences – it seems that this planned engagement in discussions and activities about sexism and gender in mixed groups was important for the intervention.

In addition, the choice of activity focus for the intervention was important. The use of cooperative learning pedagogy *in football*, meant students' experiences of the lessons were significantly different to those previously experienced; the changed pedagogy led to them having different kinds of embodied experiences of learning football; the intervention was not just one that focused on *discussions* about gender and sexism, but one in which students were interacting with each other, physically, in

football. However, as noted above, by focusing only on football skills, the intervention is limited for what it might tell us about the ways in the social climate of PE classes may change if it focuses on the students' experiences of playing a game.

Another limitation was the short length of the intervention, and the fact that it was delivered by one of the researchers, rather than the students' normal PE teachers. This means that we are wary about exaggerating claims about shifting students' perceptions and experiences beyond the length of the intervention. As Tinning (2017) rightly notes that it is much easier to claim that critical intervention initiatives such as reported here, can bring about change at the personal level – lots of students (girls or boys) reporting much more positive attitudes towards and engagement in PE – than change at a more fundamental, longer term change at a societal level.

In addition, as noted earlier, it may well be the case that students' knowledge of Nuria's own capabilities in football, through her professional player standing, would have been an important element of the 'success' of the intervention. As a female professional footballer, Nuria's own gendered embodiment and identity may have acted as an important role model to the students, even though she did not actually demonstrate or get involved in the physical skills of football during the intervention. Nevertheless, perhaps one of the most encouraging outcomes from the intervention that there is no space to report on here was the enthusiasm and engagement of the PE teachers in the research. Both of the teachers expressed their intention to implement a similar intervention in future PE classes, and both teachers applied the same work the following year including some modifications according to the reflections about the previous experience.

Given that this intervention has shown the importance of teachers' pedagogy for challenging gender in PE, this may be one of the most important findings for future critical pedagogical practice.

Disclosure statement

No potential conflict of interest was reported by the authors.

References

- Aronson, E., Stephan, C., Sikes, J., Blaney, N., & Snapp, M. (1978). *The jigsaw classroom*. Beverly Hills: Sage Publications.
- 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, 200–225. doi:10.1123/jtpe.25.2.200
- Casey, A. (2017). Models-based practice. In C. D. Ennis (Ed.), *Routledge handbook of physical education pedagogies* (pp. 45–67). London: Routledge.
- Casey, A., & Dyson, B. (2012). Cooperative learning in physical education. In A. Casey, & B. Dyson (Eds.), *Cooperative learning in physical education: A research-based approach* (pp. 54–67). London: Routledge.
- 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. doi:10.1177/1356336X10382967
- Enright, E., & O'Sullivan, M. (2012). Physical education 'in all sorts of corners': Student activists transgressing formal physical education curricular boundaries. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 83(2), 255–267.
- Felis-Anaya, M., Martos-Garcia, D., & Devis-Devis, J. (2017). Socio-critical research on teaching physical education and physical education teacher education: A systematic review. *European Physical Education Review*, 21(16), 1–16. doi:10.1177/1356336X17691215
- Fernández-Balboa, J. M. (2004). Recuperando el valor ético-político de la pedagogía: Las diferencias entre la pedagogía y la didáctica. In A. Fraile (Ed.), *Didáctica de la Educación Física. Una perspectiva crítica y transversal* (pp. 315–330). Madrid: Biblioteca Nueva.

- Fisette, J. L. (2013). 'Are you listening?': Adolescent girls voice how they negotiate self-identified barriers to their success and survival in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 18(2), 184–203. doi:10.1080/17408989.2011.649724
- 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. doi:10.1080/13573322.2011.643297
- Fitzpatrick, K., & Russell, D. (2015). On being critical in health and physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(2), 159–173. doi:10.1080/17408989.2013.837436
- Flintoff, A., & Scraton, S. (2001). Stepping into active leisure? Young women's perceptions of active lifestyles and their experiences of school physical education. *Sport, Education and Society*, 6(1), 5–21.
- Gard, M., Hickey-Moodey, A., & Enright, E. (2013). Youth culture, physical education and the question of relevance: After 20 years, a reply to tinning and fitzclarence. *Sport, Education and Society*, 18(1), 97–114. doi:10.1080/13573322.2012.690341
- Giroux, H. (2003). Critical theory and educational practice. In A. Darder, M. Baltadano, & R. Torres (Eds.), *The critical pedagogy reader* (pp. 27–56). New York: Routledge-Falmer.
- 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. doi:10.1080/01425690301923
- Hastie, P. A., & Casey, A. (2014). Fidelity in models-based practice research in sport pedagogy: A guide for future investigations. *Journal of Teaching in Physical Education*, 33(3), 422–431. doi:10.1123/jtpe.2013-0141
- Hickey, C. (2001). 'I feel enlightened now, but ...': The limits to the pedagogic translation of critical social discourses in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20(3), 227–246. doi:10.1123/jtpe.20.3.227
- Hickey, C., & Fitzclarence, L. (1999). Educating boys in sport and physical education: Using narrative methods to develop pedagogies of responsibility. *Sport, Education and Society*, 4(1), 51–62. doi:10.1080/1357332990040104
- Hills, A. (2006). Playing the field(s): An exploration of change, conformity and conflict in girls' understandings of gendered physicality in physical education. *Gender and Education*, 18(5), 539–556. doi:10.1080/09540250600881691
- Hills, L., & Croston, A. (2012). 'It should be better all together': Exploring strategies for 'undoing' gender in coeducational physical education. *Sport, Education and Society*, 17(5), 591–605. doi:10.1080/13573322.2011.553215
- Kirk, D. (2010). Porquê de investigar: estado atual e tendências futuras nas pesquisas em Educação Física. (Why research matters: Current status and future trends in physical education pedagogy). *Movimento*, 16(2), 11–43.
- Kirk, D., Fitzgerald, H., Wang, J., & Biddle, S. (1999). *Towards girl-friendly physical education. The nike/youth sport trust girls in partnership project, final report*. Loughborough: Institute of Youth Sport.
- 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. doi:10.1123/jtpe.2016-0117
- Larsson, H., Fagrell, B., & Redelius, K. (2009). Queering physical education. Between benevolence towards girls and a tribute to masculinity. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14(1), 1–17. doi:10.1080/17408980701345832
- López-Pastor, V. M. (2012). Didáctica de la educación física, desigualdad y transformación social. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 38(1), 155–176. doi:10.4067/S0718-07052012000400009

- Lugueti, C., Oliver, K. L., Kirk, D., & Dantas, L. (2017). Exploring an activist approach of working with boys from socially vulnerable backgrounds in a sport context. *Sport, Education and Society*, 22(4), 493–510. doi:10.1080/13573322.2015.1054274
- Macdonald, D. (2002). Extending agendas: Physical culture research in the 21st century. In D. Penny (Ed.), *Gender and physical education: Contemporary issues and future directions* (pp. 208–222). New York: Routledge.
- McCaughy, N. (2006). Working politically amongst professional knowledge landscapes to implement gender-sensitive physical education reform. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 11(2), 159–179. doi:10.1080/17408980600708379
- Nike/Youth Sport Trust. (1999). *The girls in sport partnership project: Interim report*. Loughborough: Institute of Youth Sport, Loughborough University.
- Nike/Youth Sport Trust. (2000). *Girls into sport: Towards girl-friendly physical education*. Loughborough: Institute of Youth Sport.
- Oliver, K. L. (2001). Images of the body from popular culture: Engaging adolescent girls in critical inquiry. *Sport, Education and Society*, 6(2), 143–164. doi:10.1080/13573320120084245
- Oliver, K. L., & Hamzeh, M. (2010). ‘The boys won’t let us play’: 5th grade *mestizas* publicly challenge physical activity dis- course at school. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 81(1), 39–51.
- Oliver, K. L., & Kirk, D. (2015). *Girls, gender and physical education. An activist approach*. London: Routledge.
- Oliver, K. L., Oesterreich, H. A., Aranda, R., Archeleta, J., Blazer, C., de la Cruz, K., ... Robinson, R. (2015). ‘The sweetness of struggle’: Innovation in physical education teacher education through student-centered inquiry as curriculum in a physical education methods course. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(1), 97–115. doi:10.1080/17408989.2013.803527
- Parker, M., & Curtner-Smith, M. (2005). Health-related fitness in sport education and multiactivity teaching. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 10(1), 1–18. doi:10.1080/1740898042000334872
- Sánchez Hernández, N., Martos-García, D., Soler, S., Tarín, C., & Ferrer, M. (2018). Estereotipos de género, fútbol y apren- dizaje cooperativo: una propuesta crítica para secundaria. In E. Lorente-Catalán, & D. Martos-García (Eds.), *Educación Física y pedagogía crítica. Propuestas para la transformación personal y social* (pp. 293–324). Lleida-València: Edicions de la U. de Lleida i Publicacions de la U. de València.
- Scraton, S., & Flintoff, A. (2013). Gender, feminist theory, and sport. In L. Andrews, & B. Carrington (Eds.), *A companion to sport* (pp. 96–111). Oxford: Blackwell Publishing.
- Soler, S. (2007). How football is taught and learned in physical education classes in Spain? Girls learning attitudes in foot- ball PE classes. In J. Magee, J. Caudwell, K. Liston, & S. Scraton (Eds.), *Women, football and Europe: Histories, equity and experiences* (pp. 131–150). Oxford: Meyer and Meyer Sport.
- Soler, S. (2009). Los procesos de reproducción, resistencia y cambio de las relaciones tradicionales de género en la Educación Física: el caso del fútbol. *Cultura y Educación*, 21(1), 31–42.
- Sparkes, A. C., Martos-García, D., & Maher, A. J. (2017). Me, osteogenesis imperfecta, and my classmates in physical edu- cation lessons: A case study of embodied pedagogy in action. *Sport, Education and Society*, 9, 1–11. doi:10.1080/13573322.2017.1392939
- Sparkes, A. C., & Smith, B. (2014). *Qualitative research methods in sport, exercise and health. From process to product*. London: Routledge.
- Tinning, R. (2017). Transformative pedagogies and physical education. Exploring the possibilities for personal change and social change. In C. D. Ennis (Ed.), *Routledge handbook of physical education pedagogies* (pp. 281–294). London: Routledge.

- Van Doodewaard, C., & Knoppers, A. (2018). Perceived differences and preferred norms: Dutch physical educators constructing gendered ethnicity. *Gender and Education*, 30(2), 187–204. doi:10.1080/09540253.2016.1188197
- Velázquez, C., Fraile, A., & López-Pastor, V. M. (2015). Aprendizaje cooperativo en educación física. *Movimento*, 20(1), 239–259.
- Women In Sport/Sport England. (2017). Key findings from girls active survey. Retrieved from <https://www.womeninsport.org/wp-content/uploads/2017/11/Girls-Active-statistics.pdf?x99836>
- Wrench, A., & Garrett, R. (2016). Redesigning pedagogy for boys and dance in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(1), 97–113. doi:10.1177/1356336X16668201

Estudio 5: La (re)construcción de la identidad profesional de las profesoras de EF: de la complicidad y la reproducción de las relaciones de género a la disposición al cambio coeducativo.

Revista Complutense de Educación

ISSNe: 1988-2793

<http://dx.doi.org/10.5209/RCED.59504>

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

Nuria Sánchez-Hernández¹; Daniel Martos-García²; Susanna Soler i Prat³

Recibido: Marzo 2018 / Evaluado: Junio 2018 / Aceptado: Julio 2018

Resumen. El profesorado tiene un papel fundamental en la reproducción y transformación de las relaciones tradicionales de género. Ante ello, este trabajo pretende abordar las actitudes y comportamientos de las profesoras de Educación Física ante planteamientos coeducativos.

Mediante la entrevista semiestructurada a tres profesoras de Educación Física participantes en un estudio etnográfico, los resultados refuerzan la relación entre la historia deportiva previa y la socialización profesional con el modelo técnico imperante. Esta identidad del profesorado se refleja en su quehacer cotidiano, en el que, a pesar del discurso crítico hacia la discriminación de género, las acciones pedagógicas que las profesoras desarrollan en el aula, por acción u omisión, implican la reproducción y la complicidad ante las relaciones tradicionales de género. La vivencia de una propuesta con un enfoque crítico y reflexivo, sin embargo, permite a las profesoras quebrar su identidad profesional inicial orientada al modelo técnico y desarrollar un nuevo enfoque más participativo y transformador.

Palabras clave: Identidad del profesorado; educación física; género; estereotipos.

[en] PE teachers' professional identity (re)construction: from complicity and reproduction of gender relations to willingness to educational change

Abstract. Teachers have a fundamental role in the reproduction and transformation of traditional gender relations. Drawing from this idea, the present paper aims at addressing the attitudes and behaviors of female Physical Education teachers in relation to coeducational approaches.

Through semi-structured interviews with three physical education teachers, results from this ethnographic study reinforce the relationship between previous sports history and professional socialization with the prevailing technical model. This identity of teachers is reflected in their daily work. Despite the critical discourse towards gender discrimination, the pedagogical actions that teachers develop in the classroom, by action or omission, involve reproduction and complicity before traditional gender relations. The experience of a proposal with a critical and reflexive approach, however, allows teachers to break their initial professional identity oriented to the technical model and develop a new approach more participatory and transformative.

Keywords: teachers identity; physical education; gender; stereotypes.

Introducción

A pesar de todos los cambios sociales, culturales, legislativos y educativos sucedidos en España a lo largo de los últimos 40 años, la igualdad de oportunidades y la coeducación en el sistema educativo tienen aún mucho camino por recorrer (Subirats y Brullet, 2006). La investigación ha puesto de manifiesto como la escolarización conjunta de niñas y niños se ha hecho sin cuestionar el modelo pedagógico, el cual sigue siendo androcéntrico y, por consiguiente, no hace sino incorporar a las alumnas a un sistema diseñado y pensado para los alumnos y el sistema productivo (Subirats y Brullet, 2006). En el caso de la Educación Física (en adelante EF), Patricia Vertinsky (1992, 378), ya destacaba que la escolarización mixta era “simplemente una invitación para las chicas a participar en la educación física de los chicos”. De esta forma, esta igualdad *aparente* ha mantenido una discriminación sutil sin llegar a corregir las desigualdades basadas en el género, siendo mucho más difícil reconocerla ya que sucede de forma a menudo inconsciente e invisible mediante el currículum oculto (Vázquez y Álvarez, 1990).

La idea de que una escolarización conjunta erradicaría las relaciones de dominio y la reproducción de los estereotipos de género ha fracasado (Pachón, 2007). Para cuestionar y revertir esas relaciones no basta con poner a niñas y niños juntos, compartiendo escuela y aula (como propone la escuela mixta), sino que se hace necesario avanzar hacia un modelo de escuela coeducativa que intervenga explícitamente en la ruptura de los modelos y relaciones tradicionales de género y elimine también cualquier jerarquía de valores, integrando en la educación de chicos y chicas elementos culturales que antes eran considerados solo femeninos (Blat, 1994; Subirats y Tomé, 1992).

La escuela juega un papel fundamental en la construcción y reconstrucción de las identidades del alumnado (Subirats y Brullet, 2006), por lo que la detección y eliminación de los estereotipos de género en cualquier situación de la vida de un centro educativo se revela primordial (Devís, Fuentes, y Sparkes, 2005; Soler, 2011). Para ello, según Bonal (2008), se requiere de transformaciones profundas de las formas culturales y, en este punto, el profesorado es una pieza clave. Como señalan Evans, Davies, y Penney (1996), las reformas legales no tienen ningún efecto si no hay implicación de los y las docentes. En este sentido, se hace imprescindible que profesores y profesoras adopten una actitud crítica, reflexiva y transformadora (Subirats y Brullet, 2006). En coherencia con la concepción del profesorado como agente de cambio (Giroux 1990; Kirk, 2001), profesoras y profesores deben (re)construir su propia cultura, de forma que los valores y actitudes que transmitan al alumnado sean verdaderamente coeducativos.

Ante esta realidad, y de manera más concreta, el profesorado de EF tiene un importante reto ya que, por su tradición histórica y el destacado papel que tiene el cuerpo en nuestra área, la EF es uno de los espacios con una carga de currículum oculto más importante (Vázquez y Álvarez, 1990). No en vano, son muchos los estudios que constatan como las creencias y actitudes del profesorado siguen profundamente marcadas por los estereotipos tradicionales de género (Scraton, 2013; Vázquez, Fernández, y Ferro, 2000), si bien cada vez son más los recursos existentes para promover el cambio coeducativo desde la EF (Martin, Soler, y Vilanova, 2017).

En esta tesitura, aunque la mayor parte de docentes se muestra explícitamente a favor de la coeducación y la igualdad de oportunidades, encontramos todavía muchas situaciones contradictorias y ambivalentes. En el quehacer cotidiano de una clase de EF, las actitudes y creencias del profesorado le pueden llevar, al mismo tiempo, a situaciones de reproducción de los modelos hegemónicos de género como a otras basadas en el cambio y la resistencia a los mismos (Soler, 2011; Wright, 2002). Los mecanismos inconscientes que genera el currículum oculto, insistimos, pueden perpetuar las situaciones de discriminación así como la visión androcéntrica y tecnicista de la EF: la proyección de las expectativas hacia chicos y chicas, el lenguaje, las metodologías, la forma de interactuar, la manera de abordar las situaciones de discriminación, el tipo de contenidos, las estrategias de evaluación, sus resistencias al cambio, etc. (Bonal, 2008; Soler, 2008 ; Vázquez y Álvarez, 1990).

En la configuración de las actitudes del profesorado, y su correspondiente actuación, juega un papel relevante su proceso de socialización profesional, que empieza ya en sus experiencias previas en EF, tanto en primaria y secundaria como en su participación deportiva, y sigue en su formación como profesor o profesora del área y en su desarrollo profesional cotidiano (Armour y Jones, 1998; Devís, Martos, y Sparkes, 2010; Rich, 2004).

En este marco, este artículo pretende analizar y comprender como profesoras de EF construyen y reconstruyen, (re)producen y cambian, en mayor o menor medida, sus discursos, sus expectativas y sus prácticas sobre los modelos y las relaciones de género en las clases de EF. El presente trabajo se enmarca en una investigación etnográfica más amplia desarrollada en un centro público de educación secundaria durante el curso 2016-2017 en el que se ha puesto en práctica la unidad didáctica denominada “Estereotipos en Fuera de Juego”. En esta propuesta se aborda el aprendizaje del fútbol y su dimensión sociocultural a partir de los planteamientos de la coeducación, el aprendizaje cooperativo y la pedagogía crítica. A partir de los datos recogidos sobre su experiencia personal, profesional y en el desarrollo de la unidad didáctica (UD, a partir de ahora), se ilustrará el punto de partida, la vivencia y el impacto que esta experiencia ha generado en las profesoras del centro.

Metodología

Diseño

Desde un punto de vista epistemológico, el trabajo se enmarca en una perspectiva interpretativa-crítica. En un primer momento, la etnografía pretendía aprehender e interpretar los fenómenos sociales que se daban en el contexto de la asignatura de EF, en particular, aunque también en el patio y en el entorno escolar. Con el paso de los meses, se consensuó con las docentes el desarrollo por nuestra parte de una UD en la que se usara el fútbol como actividad de aprendizaje, recogiendo el argumento de Kirk (2006) cuando defiende la presencia de los deportes en nuestra asignatura, aunque desde una perspectiva crítica y no técnica.

Para evitar que la propuesta fomentara la discriminación a aquellas chicas, y también chicos, menos hábiles, se diseñaron varias estrategias pedagógicas (ver Martos-García,

Sánchez-Hernández, y Soler, 2016) que además, y de acuerdo con Scraton (2013), trataban de impulsar la reflexión crítica sobre las situaciones de discriminación que dicho alumnado pudiera haber experimentado a lo largo de su vida. Es pertinente, prosigue la autora, proporcionar recursos al alumnado para que sea capaz de identificar, analizar y rebatir dichas situaciones, tanto desde la perspectiva de quien realiza la discriminación como de quien la sufre (a menudo sin ser conscientes de ello). Con este planteamiento, la UD se estructuró en base a tres pilares: el aprendizaje cooperativo, los pretextos críticos y el fútbol, tal y como se ha descrito en Martos-García, Sánchez-Hernández, y Soler (2016).

La etnografía y la UD mantienen una clara orientación de género, por cuanto las docentes del centro y nuestros propios intereses así lo determinaron.

Participantes

Las participantes son tres profesoras de EF de la etapa de Secundaria, a quienes se les han adjudicado los pseudónimos de Maider, Bea y Carla. Las tres participantes imparten clases en el instituto público de la ciudad de Valencia, en el que se desarrolló la investigación etnográfica en la que se inserta este estudio. En este sentido, la participación en el estudio ha sido voluntaria y motivada por el interés de las docentes en los temas propuestos.

Instrumentos y procedimiento

La técnica de recogida de datos ha sido la entrevista semiestructurada, la cual se caracteriza por su flexibilidad y fluidez, pudiendo así ir variando las cuestiones en función de la situación concreta (Kvale, 2011). Los datos provenientes de las entrevistas permiten recoger e interpretar la visión de las profesoras, atendiendo a su concepción de la EF, las relaciones que se dan, la forma en que se podría mejorar, así como comprender las experiencias y relaciones previas que las profesoras han tenido con la actividad física y han ido configurando su identidad profesional.

Se consensuó con las participantes el momento de realización de cada entrevista, las cuales se llevaron a cabo en las instalaciones del propio centro educativo. Las conversaciones se grabaron y transcribieron, y dichas transcripciones fueron devueltas a las informantes para su posterior aprobación o modificación, cosa que no fue necesario en ningún caso.

Análisis de datos

El análisis de los datos corresponde a un análisis temático inductivo que se ha desarrollado en tres fases: codificación, categorización y descontextualización (Gil-Flores, 1994; Sparkes y Smith, 2014). En la fase de codificación se han identificado las ideas más importantes en relación con el tema de estudio, creando así una lista de 40 códigos, la cual se fue reduciendo paulatinamente hasta 28 códigos diferentes. A continuación se procedió a categorizar dichos códigos, es decir, a agruparlos en sus respectivas categorías y subcategorías (Tabla 1). Todo el proceso se ha hecho de forma inductiva por el grupo investigador, siguiendo un orden y una lógica coherente (Woods, 1998), para permitir que ciertos temas tomaran solidez.

Tabla 1. *Lista de categorías y subcategorías.*

<ul style="list-style-type: none"> • Trayectoria de las profesionales <ul style="list-style-type: none"> ○ Experiencia deportiva y de EF escolar ○ Papel de la familia ○ Formación en EF • Opinión sobre la EF y las relaciones de género <ul style="list-style-type: none"> ○ Concepción de la EF ○ Percepción de las relaciones de género en EF ○ Actitud ante las propuestas de cambio

Por último, la descontextualización ha supuesto extraer los datos de las transcripciones y ubicarlos en las categorías asignadas, como describen Coffey y Atkinson (2005), culminando así el proceso de ordenación y reducción de los datos.

Resultados y Discusión

La trayectoria y experiencia de las profesoras entrevistadas en este estudio no son, de ninguna manera, representativas de todas las profesoras de EF. No obstante, los aspectos que se destacan en este trabajo pretenden ilustrar la importancia de la identidad profesional adquirida y desarrollada a lo largo de su vida para comprender su intervención desde una perspectiva de género y como la vivencia de una propuesta de cambio a favor de la coeducación incide en su desarrollo profesional. Todo y no ser representativo, estas profesoras comparten muchos aspectos y responden al perfil mayoritario de las profesionales de EF y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (Serra y col., 2016), tal y como se expone a continuación.

Los resultados del estudio se han ordenado en dos apartados. El primero de ellos trata sobre diferentes aspectos de la vida de las tres profesoras entrevistadas, por cuanto conocer los antecedentes y las historias deportivas del profesorado de EF ayuda a comprender las expectativas de roles que ponen en su alumnado, así como la forma de orientar sus clases (Armour y Jones, 1998). En el segundo apartado se profundiza en la opinión que las tres profesoras tienen sobre la asignatura de EF, abordando dicho análisis desde una perspectiva de género.

Del deporte de competición a profesoras de EF: “Yo era muy flipada con esto del baloncesto”

Las tres biografías guardan una estrecha relación con la práctica deportiva de competición, e incluso de élite, lo que sin duda ha jugado un papel fundamental en la construcción de su identidad profesional (Devís y col., 2010; Macdonald, 1999; Rich, 2004).

Maidier tiene una historia personal marcada por el deporte de élite ya que ha dedicado parte de su vida a la práctica del baloncesto a nivel profesional, y recuerda perfectamente sus inicios y como ello conformó su identidad: “Yo era muy flipada con esto del baloncesto. En mi pueblo me llamaban ‘la niña de la pelota’. Yo, si tenía tiempo libre, jugaba a baloncesto”. Y reconoce: “Yo he dejado demasiadas cosas por el baloncesto”. Bea, por su parte, si bien no fue deportista de alto rendimiento, también tuvo el deporte de élite como referencia: “Recuerdo las Olimpiadas de Montreal. Nadia

Comaneci fue mi icono y me marcó muchísimo, pero muchísimo muchísimo, y desde entonces yo iba por ese camino”. Así mismo, Carla destaca: “siempre he sido muy deportista, pero no de ver en la tele, siempre he estado en gimnasia rítmica, acrobática, me ha gustado correr”.

Carla y Bea coinciden en su gusto por la gimnasia, y ambas han mantenido un interés por la vertiente competitiva, que no expresiva y recreativa. En Maider, este gusto por la competición es muy elevado, si bien describe como en su iniciación deportiva los estereotipos de género presentes en su entorno familiar supusieron un obstáculo para poder dedicarse a lo que ella prefería:

Me apuntaron a ballet ¡dos años! y a mi hermano a kárate. Le dije a mi madre que yo quería hacer kárate pero no me apuntaron porque decía que era de chicos, aunque yo les dijera que había chicas haciendo ese deporte... No es que no me gustara el ballet, sino que tengo la imagen de la barra, el espejo y la pierna para arriba y pierna para abajo. Igual, si no hubiera sido tan aburrido y hubiéramos hecho una coreografía o algo de movimiento... ¡Si me hubiera movido más me hubiera gustado más!

Las tres, por otra parte, se sienten con elevados niveles de percepción de competencia lo que, siguiendo a Balaguer y García-Merita (1994), lleva a percibirse como profesionales competentes. No obstante, como destaca Tinning (1991), este tipo de identidad relacionada con el rendimiento a menudo lleva aparejado un modelo de enseñanza técnico que busca, sobre todo, la eficacia motriz. En este sentido, algunos estudios han constatado como cuando el profesorado cuenta con una trayectoria deportiva exitosa (lo que conlleva un modelo corporal determinado más cercano al modelo hegemónico masculino), así como con una EF escolar situada en la élite motriz, viene a determinar la idea de cómo se debe ser para ser profesora de EF (Brown, 1999; Rich, 2004).

En este sentido, el caso de Bea es paradigmático, puesto que es su conexión con el deporte de competición lo que la lleva a ser profesora de EF, si bien no había realizado los estudios específicos. A pesar de ello, su determinación por convertirse en docente de EF la llevaron a prepararse y superar las oposiciones de esta área: “estaba en el equipo de atletismo (...) la madre de una compañera era profesora de EF y me dijo que podía presentarme a las oposiciones de EF... Y fue... vamos... como abrirseme el cielo... (...) Vendí los apuntes de las oposiciones de Geografía que ya llevaba 2 meses preparándomelas y me empecé a preparar las de EF”. Como explican Devís y col. (2010), se puede llegar a este tipo de profesión sin haber cursado los estudios afines, puesto que los procesos de socialización son siempre diversos, poniendo encima de la mesa la complejidad de este hecho.

La relación entre la práctica deportiva y la socialización en un modelo docente técnico, deportivo y androcéntrico ha ocupado diversos estudios que destacan, entre otras cosas, como la transmisión se produce de una generación de profesorado a otra (Brown, 1999, 2005; Brown & Evans, 2004; Fernández-Balboa, 1993; Rich, 2004). El testimonio de Maider es un claro reflejo de esta situación: “empecé a jugar a básquet con este profesor, me inculcó bastante y tengo un grato recuerdo. Me acuerdo que me dijo ¿a ti te gustaría hacer esto? Y yo pensé que quería ser profesora de EF”.

Desde este punto de partida, el cambio resulta mucho más complejo, ya que las formas tradicionales y dominantes de la EF y el deporte han sido fundamentales en la creación y desarrollo de su propia identidad, en la concepción que tienen de la EF y sus propios recursos pedagógicos. Desvincularse de esta identidad, construida desde la infancia, no resulta sencillo y se hace presente en el día a día, incluso inconscientemente (Dewar, 1994).

En cuanto a las *oportunidades* que consideran que han tenido para practicar deporte y dedicarse profesionalmente a la EF, como niñas y después como mujeres, todas ellas se muestran próximas a lo que Rich (2004) denomina *narrative of agency* (p. 219). Consideran que se han dedicado a unos deportes que no encajaban en el modelo de feminidad tradicional, pero lo han hecho, a pesar incluso de la resistencia de sus familias y su entorno. Así, si bien Carla tuvo todo el apoyo familiar “mis padres estaban de acuerdo en que hiciera EF”, Bea tuvo que lidiar con la oposición de su madre: “de ser una señorita de bien, toda vestidita, arregladita, en pizarra y en una clase, a dar brincos como una loca en el patio....”.

Maidier, por su parte, además de las resistencias por parte de su familia, explica como en el entorno escolar no todos los niños la apoyaban: “Siempre había jugado en el patio con los niños, en 1º y 2º de Primaria jugaba con una pelota muy pequeña a fútbol (...) Era la única chica, y siempre era eso: ‘marimacho, no sé qué’, y me molestaba, hasta 5º o 6º. Yo era grande, (...) por lo que aunque jugara contra chicos era más grande que ellos, y los chicos de clase querían que estuviera en su equipo. Los de mi clase súper bien, me querían un montón” (Maidier).

Aunque las profesoras reconocen la existencia de los estereotipos y prejuicios de género, entienden que este factor ya no impide a nadie dedicarse a lo que quiere, ya que ellas lo han vivido así. Una creencia de la que se desprende una resistencia al cambio muy habitual entre el profesorado en general y entre los y las profesionales de actividad física y deporte, en particular. Creen que es que no es necesario hacer nada ya que *si las chicas quieren, pueden*, de modo que no es una problemática de la propia EF, sino que es un *problema de las chicas* (Bonal, 2008; Soler et al., 2016; Rich, 2004).

A este posicionamiento, hay que añadir las carencias de formación existente sobre esta cuestión en la formación de los y las profesionales de la AF y el deporte (Serra y col. 2016), tal y como indica Bea:

La universidad hizo hace muchos años un curso sobre el sexismo y de tratar de hablar correctamente en las clases para que no fuera dirigirse sólo en masculino sino en masculino y femenino (...) estuvo bien, pero mucha gente lo haría por puntos. Yo normalmente me apunto porque me interesan realmente. Pero hace ya muchos años de eso.

Resolviendo “el problema de las chicas”: la complicidad con el modelo hegemónico de masculinidad

Las profesoras sin excepción han coincidido en apuntar como en sus clases buscan fomentar y promocionar la participación femenina. Bea, por ejemplo, expone: “aquí se puede trabajar el tema del género (...) pero eso depende también del profesor y los criterios que lleve cada uno a la hora de trabajar”. En este sentido, como ya apunta

Bonal (2008), el profesorado desarrolla con facilidad un discurso crítico con la discriminación de género. Para abordarla, las profesoras participantes han usado estrategias como: crear grupos mixtos para la realización de las tareas; introducir normas para fomentar más intervenciones en el juego por parte de las chicas; desarrollar nuevas actividades que, originalmente, son de tipo mixto o proponer prácticas más próximas a la cultura tradicionalmente considerada femenina. No obstante, otra cuestión más difícil es abordar la problemática desde la complejidad y multicausalidad de la discriminación e ir más allá de resolver *el problema de las chicas* mediante recetas que, siguiendo a Makazaga, Llorente, y Kortabitarte (2001), tienen el efecto contrario.

La creación de grupos mixtos para evitar la discriminación es una de las primeras estrategias que destacan las profesoras:

Y tienes que estar muy encima y machacarles desde primera hora... Porque la tendencia de ellos al decirles 'hacer grupos' es: chicos por un lado y chicas por otro, ¡siempre! Pero no por nada, lo hacen instintivamente, entonces enseguida siempre les tienes que dar la coletilla 'señores grupos mixtos' (Bea).

Sobre este asunto, no obstante, Vázquez y Álvarez (1990) ya advertían que la agrupación mixta, por sí sola, no es suficiente incluso, en ocasiones, puede ser adecuado que ciertas tareas se realicen en los grupos que ellos y ellas escojan libremente para asegurar un buen clima de aprendizaje. Y es que una vez se crean grupos mixtos, surge otra problemática habitual en las clases de EF: un menor número de intervenciones por parte de las chicas en los juegos.

Ante la menor participación de las chicas en los deportes, y especialmente en el fútbol, una de las estrategias descritas por Bea es la modificación de las reglas:

Normalmente los chicos se pasan la pelota entre ellos, y no participan tanto las chicas. Entonces, para que haya un poco de igualdad, siempre les comento que, por ejemplo, el que marque gol una chica vale el doble de puntos que el de un chico. De cara a potenciar y sobre todo a facilitar la integración con las chicas, y así mejoramos un poco (Bea).

Sin embargo, este tipo de estrategias, como la de obligar a que todo el equipo toque una vez el balón antes de conseguir el objetivo, pueden tener justamente los efectos opuestos a los pretendidos. Tal y como señalaron Makazaga y col. (2001) y Soler (2008), con este tipo de medidas, a menudo se lleva a las niñas y también niños menos hábiles a situaciones de verdadero pánico, ya que si bien *pueden intervenir*, lo hacen en un contexto que no facilita su aprendizaje, sino más bien lo contrario, ya que cualquier error les hace responsables del fracaso del equipo. Consecuentemente, como se desarrolla en Soler (2008), este tipo de medidas acentúan el desinterés e incluso el odio hacia ese tipo de actividades de quien se ve con la obligación de participar en ellas sin la habilidad necesaria. Sin embargo, las profesoras del estudio perciben estas medidas como un buen mecanismo para *resolver* la menor participación de las chicas.

Otra estrategia que exponen las profesoras es introducir actividades nuevas que no sean tan conocidas por el alumnado, de modo que el punto de partida motriz, aparentemente,

es similar. En esta línea, Maider introduce en sus clases deportes como el colpbol² alegando que “hacemos colpbol para que no sea siempre fútbol y el alumnado tenga experiencias de todo tipo de actividades”. El colpbol es un deporte de equipo creado en 1997 que nace como una disciplina obligatoriamente mixta, por lo que su creador la considera coeducativa y libre de etiquetas de género. Sin embargo, tal y como sucede con el Korfball, el hecho de que sea mixto desde sus orígenes y en su reglamento se eviten las acciones individualistas, no es suficiente para garantizar una práctica coeducativa. Como se ha destacado en diversos estudios, a menudo el profesorado entiende que la práctica mixta, en la que participen chicos y chicas conjuntamente, es la metodología adecuada para promover la coeducación. No obstante, sin una reflexión crítica al respecto, así como un clima de aprendizaje adecuado, este tipo de estrategias pueden ser, incluso, contraproducentes (Makazaga y col., 2001; Martínez y García, 2002).

Otro aspecto relevante es la forma en que las profesoras manifiestan abordar las situaciones de insultos o actitudes sexistas. Carla, por ejemplo, interviene tratando de corregirlas: “Intento que no haya desprestigio por parte de los chicos. Sobre todo con actividades que no son las propias de ellos o ellas”. Maider, por su parte, intenta evitarlas:

Ir jugando un poco para intentar que no se generen esas situaciones, aunque suelen terminar apareciendo. Y tienes que intentar salir de ellas de la mejor manera posible, intentando no faltar el respeto ni a ellos ni a ellas... porque también puedo comprender que ellos se aburren a veces.

En esta última expresión, Maider refleja una clara complicidad con el colectivo hegemónico y predominante en la EF, reforzando así la visión de que el problema son las chicas, tal y como también describe Brown (1999).

Esta visión es más común de lo que parece, como se refleja en las palabras de Bea y de la propia Maider:

Hay que motivarles, incluso un poco haciendo el papel de líder y dándole ese papel de entrenadores entre comillas para facilitarles un poco la integración hacia las chicas y que les ayuden. Y así conseguir que estén más pendientes de ellas también para trabajar.

Hicimos una competición de fútbol, que también hay que darles los que les gusta de vez en cuando, no pasa nada, hay que aceptar que es un deporte que moviliza masas. Tampoco vamos a jugar en contra de ellos.

Se constata, pues, la preocupación por el *aburrimento* de los niños, pero no por aquellos y aquellas que no comparten el interés por el modelo deportivo tradicional y especialmente por el fútbol. Las formas de resistencia activas, más frecuentes entre el grupo que encaja en la masculinidad hegemónica, se atienden en muchas más ocasiones que las formas de resistencia pasiva, menos reconocidas por parte del profesorado (Soler, 2008).

² Más información en la web: <http://www.colpbol.es/es/que-es-el-colpbol.html>

En el caso de Carla, su estrategia de diversificación de contenidos se desarrolla introduciendo y dando el mismo valor a aquellos considerados tradicionalmente más próximos a la cultura femenina:

Igual de importante es la condición física, como los deportes, como las habilidades y como la expresión corporal (...) Después con el tema de los bailes ellas se sienten mejor, la cosa se iguala bastante o va un poco a favor de ellas. No debería ser así pero vamos, los contenidos son para todos igual, todos tienen que hacerlos.

Haciendo uso de la flexibilidad curricular, cabe la posibilidad de incorporar prácticas inclusivas que reconozcan la diversidad de las experiencias, intereses y necesidades de las niñas, contribuyendo a la reflexión sobre la relación entre las actividades y las relaciones sociales (Hills, 2007). La introducción de prácticas asociadas tradicionalmente a la cultura motriz femenina, que se considera uno de los planteamientos necesarios para un enfoque coeducativo en la EF, topa, sin embargo, con las resistencias explícitas de algunos alumnos y del propio profesorado (Blández, Fernández, y Sierra, 2007; Soler, 2008). Una de las participantes en este estudio ha relatado la misma situación: “siempre tenemos el problemilla de que en los bailes los chicos piensan que es más para las chicas, y entonces siempre están con el rollo de que eso son actividades de chicas en vez de chicos” (Bea). Ante esta tesitura, sorprendentemente, la resistencia de los chicos se aborda mediante un premio:

Cuando quiero hacer danzas del mundo, hago un día danzas y otro día fútbol. Cuando no quieren hacer algo les digo: ‘si hacemos bien lo de expresión corporal, los últimos 10 minutos os dejo jugar a fútbol’. Yo lo veo como herramientas, a pesar de no ser lo más ético o pedagógico, pero es un premio... Yo consigo que hagan otra cosa si luego les doy fútbol (Maidier).

Como vemos, el desarrollo de las clases de EF y las creencias del profesorado siguen estando muy estereotipadas (Makazaga y col., 2001), lo que lleva a Oliver y Kirk (2016) a aseverar que el progreso en nuestra área ha sido escaso. El problema sigue siendo de las chicas y no del enfoque tradicional de la EF (Rich, 2001), lo que hace necesario, como plantea Scraton (2013), abordar la discriminación y el sexismo en la EF.

Del enfoque tecnicista de la EF al enfoque crítico

El profesorado tiene un papel clave en generar un contexto seguro y confortable en el que no tengan cabida las actitudes sexistas entre el alumnado. En este sentido, ante manifestaciones explícitas de sexismo, las profesoras son conscientes de su papel:

Yo siempre me he mantenido, porque incluso a nivel de palabrotas... hace diez años les decía lo mismo que ahora... para nada bajo la guardia, porque somos profesores y estamos educando, por lo que hay que corregirlo (Carla).

No se trata, sin embargo, de una tarea fácil, como se desprende del lenguaje que utiliza Carla: *me he mantenido* o *bajar la guardia*. Por otra parte, no siempre se adopta la misma postura, tal y como reconoce Maidier:

Si tú has escuchado y no tomas una medida, eso no, no. Pero si no lo has escuchado o haces como que no lo has escuchado... No es algo positivo, pero sí

que es una manera de poder llevar la clase, porque si no puedes parar la clase 15 veces fácil... Para no parar la clase 100 veces, no pasa nada. Debería haber más horas, pero bueno, esto es la batalla de nunca acabar.

Las palabras de Maider ilustran también cómo actualmente la desigualdad y la reproducción de los modelos y relaciones tradicionales de género se da más por omisión que por acción (Soler, 2009; Vázquez y Álvarez, 1990). Este tipo de actuación docente, donde se desdeñan los conflictos derivados de las relaciones de género, conlleva la normalización de un clima de clase que, como destacan Martínez y García (2002), no facilita, de ningún modo, el aprendizaje ni la motivación hacia la EF. Además, permite perpetuar un tipo de relaciones entre chicos y chicas en que ellas asumen que deben resignarse, y *aguantar* o también *ignorar* este tipo de comentarios, en lugar de hacerles frente y desafiarlos, al mismo tiempo que aquellos que los realizan asumen que es un comportamiento aceptable. Se refuerza, en definitiva, la pasividad y la sumisión de unas y las actitudes de dominación de los otros (Bonal, 2008).

Los datos de este estudio sugieren una omisión por agotamiento del profesorado, pero también por la racionalidad técnica que impera en la cultura profesional y que pasa por alto cuestiones sociales (Devís y Peiró, 1992; Kirk y Tinning, 1990; Rich, 2001). El testimonio de Maider refleja perfectamente esta situación:

(...) reconozco que en la medida en que han ido pasando los años me he ido relajando más con los comentarios sexistas (...) igual ni intervengo (...) no le doy más importancia (...) no puedo estar pendiente de los comentarios sexistas de 36 alumnos y encima querer que se muevan (...) en mi clase tengo alumnos que no hacen nada de deporte, nada, ¿sabes? Y para mí la salud está por encima de eso en mis 2 horas de clase (Maidier).

De estas palabras se desprenden dos reflexiones sobre el discurso presente en el profesorado de EF. Por una parte, reflejan como el discurso utilitarista neoliberal de la eficiencia, la efectividad, el rendimiento y la productividad se ha implantado en la cultura profesional del profesorado de EF (Rich, 2001). Un discurso que, como reconoce Maider, lleva a abandonar el enfoque reflexivo y crítico por un enfoque orientado a la salud, pero solo en su sentido más biológico. Se pasa de una racionalidad *substancial* a una racionalidad *instrumental*, en la que se entiende la EF más como un *entrenamiento* que no como un espacio educativo y de reflexión crítica.

Por otra parte, las palabras de Maider denotan otra de las creencias presentes entre el profesorado de EF, que implica abordar la salud solo desde una perspectiva corporal, poco crítica (Kirk y Tinning, 1990). Así, la profesora no se plantea que estar en un contexto de discriminación y sexismo también es perjudicial para la salud, y que un entorno insano puede contribuir a la desmotivación de las niñas hacia la EF, incluso generar odio hacia la práctica físico-deportiva (Flintoff y Scraton, 2001).

En este contexto, la entrada de un equipo de investigación, vinculado a la universidad, ha permitido romper el discurso institucional y profesional imperante, tal y como propone Bonal (2008). Así, el desarrollo de la UD mencionada más arriba, y pactada con las profesoras, ha permitido no sólo aflorar los estereotipos y las desigualdades

asociadas al deporte, en general, y al fútbol, en particular, sino desarrollar una práctica más coeducativa:

Justamente vale la pena trabajar así porque ellas se han tenido que involucrar más, han cogido el papel de entrenador cuando jamás se hubiesen visto ellas en la situación de explicar nada relacionado con el fútbol, jamás, si no es así. No se hubiesen implicado de esta manera e incluso hubiesen intentado pasar desapercibidas, mantenerse al margen, ponerse las últimas en la fila, esconderse (...) pero todo es porque los grupos eran reducidos y se les pegaba el clima de trabajar al unísono (Maidier).

La mejora en el clima del aula y el aumento del compromiso motor de las chicas, más allá de los factores biológicos, es un elemento importante para promover estilos de vida saludables lo que, en palabras de Oliver y Kirk (2016), tiene el potencial de transformar el lugar que ocupan las alumnas en el orden social de género. La combinación de los objetivos de habilidad motriz con la reflexión y el diálogo que promueven los pretextos críticos usados, dota a la propuesta de un valor añadido que trasciende el aula, y proporciona a nuestra asignatura un significado de transformación (Sánchez-Hernández, Martos-García, y Soler, 2018, en prensa). En este sentido, las profesoras se muestran de acuerdo con la necesidad de recuperar este carácter reflexivo en las clases:

El problema más grande que yo veo en EF es que tenemos muy poco tiempo para abordar tantas cosas, y al final si utilizas dos clases teóricas ellos no se están moviendo y claro mucha gente que no se mueve esas dos horas (...) no se mueve en toda la semana porque fuera de aquí no hacen nada, entonces muchas veces los profesores pecamos de poca reflexión (Carla)

(...) que salieran historias como cuando uno contó que en primaria no le escogían y siempre se quedaba el último porque era gordito. Que intercambien experiencias entre ellos, se escuchen... aunque nunca les damos pie a eso, yo lo reconozco, estamos más pendientes de seguir el currículum, de que tengo que dar esto o lo otro, la clase se acaba, date prisa y no te paras ante estas cosas (Maidier).

De acuerdo con los postulados críticos en favor de aprendizajes profundos y que pretendan la emancipación, la intervención desarrollada tenía el objetivo de favorecer este tipo de actuaciones en el futuro, lo que se ha conseguido plenamente, a tenor de los comentarios de las profesoras: “Para mí lo más importante es que a partir de ahora los deportes colectivos los voy a dar así gracias a vosotros, a que me habéis enseñado” (Maidier). Esto pone de manifiesto cómo es posible sustituir el modelo técnico, hegemónico en EF, por otro más participativo y crítico, atento a cuestiones sociales como, en este caso, los estereotipos de género y las desigualdades derivadas de ello.

Conclusiones

El conocimiento en profundidad de las ideas del profesorado permite que cualquier propuesta de cambio tenga mucho más efecto transformador. Como señala Bonal

(2008), cualquier propuesta coeducativa debe partir de un proceso de reflexión que evite que la acción tenga efectos *perversos*.

Este artículo reúne algunas de las creencias, actitudes y comportamientos del profesorado sobre el que es necesario reflexionar y discutir antes de cualquier tipo de actuación. No se presenta un listado exhaustivo ni igualmente válido para todos los centros educativos, ya que cada equipo docente y cada centro debe realizar el propio proceso de reflexión, análisis, discusión, experimentación, etc. No obstante, se pretende ofrecer una lectura que impulse la reflexión para proyectar el cambio coeducativo, no solo mediante actuaciones esporádicas y aisladas, sino mediante un proceso de reconstrucción de la propia identidad profesional del profesorado de EF y de sus prácticas tradicionales. El análisis de cómo el profesorado construye, re(produce), y cambia sus ideas es un paso imprescindible para favorecer la transformación, corregir la desigualdad sexual y ofrecer una educación más justa y enriquecedora para chicas y chicos.

En este estudio se han constatado las creencias y prácticas sexistas que adopta el profesorado, a menudo de forma inconsciente, y que están profundamente arraigadas, por lo que su transformación requiere un proceso intenso de acompañamiento y con una relación constante entre la reflexión y la práctica. Requiere, en definitiva, remover los cimientos tradicionales de la EF y de la propia identidad del profesorado.

Referencias bibliográficas

- Armour, K., & Jones, R. (1998). *Physical Education Teachers' Lives and Careers: PE, Sport and Educational Status*. London: Falmer Press.
- Balaguer, I. y García-Merita, M. (1994). Exercici físic i benestar psicològic. *Anuario de Psicologia de la Societat Valenciana de Psicologia*, 1(1), 3-26.
- Blández, J.; Fernández, E., y Sierra, M. A. (2007). Estereotipos de género, actividad física y escuela: la perspectiva del alumnado. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 11(1), 1-21.
- Blat, A. (1994). Informe sobre la igualdad de oportunidades educativas entre los sexos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 6, 123-145.
- Bonal, X. (2008). *Actitudes del profesorado ante la coeducación. Propuesta de intervención*. Barcelona: Graó.
- Brown, D. (1999). Complicity and reproduction in teaching physical education. *Sport, Education and Society*, 4(2), 143-159.
- 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.
- 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, 48-70.

- Coffey, A., y Atkinson, P. (2005). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos*. Alicante: Publicaciones Universidad de Alicante.
- Devís, J., y Peiró, C. (1992). *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados*. Barcelona: INDE.
- Devís, J.; Martos, D., y Sparkes, A. (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, J.; Fuentes, J., y Sparkes, A. (2005). ¿Qué permanece oculto del currículum oculto? Las identidades de género y de sexualidad en la EF. *Revista Iberoamericana de Educación, 39*, 73-90.
- Dewar, A. (1990). Oppression and Privilege in Physical Education: Struggles in the Negotiation of Gender in a University Programme. In: D. Kirk, & R. Tinning (eds.), *Physical education, curriculum and culture: Critical issues in the contemporary crisis* (pp. 67-99). London: The Falmer Press.
- Dewar, A. (1994). El cuerpo marcado por el género en la educación física: una perspectiva feminista crítica. A José Ignacio Barbero (Ed.), *Investigación alternativa en Educación Física* (Vol. 275, pp. 1-20). Málaga: Unisport.
- Evans, J.; Davies, B., & Penney, D. (1996). Teachers, Teaching and the Social Construction of Gender Relations, *Sport, Education and Society, 1*(2), 165–184
- Fernández Balboa, J. M. (1993). Sociocultural characteristics of the hidden curriculum in Physical Education. *Quest, 45*, 230-254.
- Flintoff, A., & Scraton, S. (2001). Stepping into active leisure? Young women's perceptions of active lifestyles and their experiences of school physical education. *Sport, Education and Society, 6*(1), 5-21.
- Gil-Flores, J. (1994). *Análisis de datos cualitativos: aplicación al caso de los datos procedentes de grupos de discusión*. Barcelona: PPU.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Madrid: Paidós/MEC.
- Hills, L. (2007). Friendship, physicality, and physical education: An exploration of the social and embodied dynamics of girls' physical education experiences. *Sport, Education and Society, 12*(3), 317- 336.
- Kirk, D. (2001). *Fundamentos para una pedagogía crítica en la formación del profesorado de EF*. En: J. Devís (coord.), *La educación física, el deporte y la salud en el siglo XXI* (pp. 101-109). Alcoy: Marfil.
- Kirk, D. (2006). Sport Education, Critical Pedagogy, and Learning Theory. Toward an Intrinsic Justificación for Physical Education and Youth Sport. *Quest, 58*(2), 255-264.
- Kird, D., y Tinning, R. (1990). *Physical Education, Curriculum and Culture: Critical Issues in the Contermporary Crisis*. London: Falmer Press.

- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Macdonald, D. (1999). The «professional» work of experienced physical education teachers. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 70(1), 41-54.
- Makazaga, A.; Llorente, B., y Kortabirte, B. (2001). La coeducación en el deporte en edad escolar. En *Actas del Congreso Mujer y Deporte*. Bilbao: Emakunde.
- Martin, M.; Soler, S., & Vilanova, A. (2017). Género y deporte. En: M. García Ferrando; N. Puig; F. Lagardera; R. Llopis, y A. Vilanova (coord.) *Sociología del deporte* (pp. 97-124). Madrid: Alianza editorial.
- Martínez, L., y García, A. (2002). Reflexionar sobre el gènere des d'escenes de pràctica escolar. *Apunts. EF y Deporte*, 69, 118-123.
- Martos-García, D.; Sánchez-Hernández, N., y Soler, S. (2016). Fútbol y Puzle de Aronson: un buen maridaje para la coeducación. En *Actas del X Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas*. Barcelona.
- Oliver, K.L., & Kirk, D., (2015). *Girls, gender and Physical education. An activist approach*. London, UK: Routledge
- Oliver, K.L., & Kirk, D. (2016). Towards an activist approach to research and advocacy for girls and physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 21(3), 313-327.
- Pachón, X. (2007). La familia en Colombia a lo largo del siglo XX. En Y. Puyana y M.H. Ramírez (eds), *Familias, cambios y estrategias* (pp. 147-159). Bogotá: Colección CES.
- Rich, E. (2001). Gender positioning in teacher education in England: new rhetoric, old realities. *International Studies in Sociology of Education*, 11(2), 131-155.
- Rich, E. (2004). Exploring teachers' biographies and perceptions of girls' participation in physical education. *European Physical Education Review*, 10(2), 215-240.
- Sánchez-Hernández, N.; Martos-García, D., y Soler, S. (2018). ¡Otra vez el maldito fútbol, lo odio! De la reproducción a la transformación. *Tándem*. En prensa.
- Serra, P.; Soler, S.; Prat, M.; Vizcarra, M.T.; Garay, B., & Flintoff, A. (2016). The (in)visibility of gender knowledge in the Physical Activity and Sport Science degree in Spain. *Sport, Education and Society*. Tomado el 23 de septiembre de 2017 en <http://10.1080/13573322.2016.1199016>
- Scraton, S. (2013). Feminism and physical education: Does gender still matter? In: G. Pfister, & M. Sisjord (Eds.), *Gender and sport: Changes and Challenges* (pp. 199-216). Muster: Waxma.
- Soler, S. (2008). *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. U. de Barcelona. Barcelona.
- Soler, S. (2009). Los procesos de reproducción, resistencia y cambio de las relaciones tradicionales de género en la educación física: el caso del fútbol. *Cultura y Educación*, 21(1), 31-42.

- Soler, S. (2011). Más allá del fútbol: ¿la educación física en femenino? *Aula de Innovación Educativa*, 191, 12-16.
- Soler, S.; Prat, M.; Puig, N., & Flintoff, A. (2016). Implementing gender equity policies in a university sport organization: Competing discourses from enthusiasm to resistance. *Quest*. Tomado el 4 de febrero de 2017 en <http://10.1080/00336297.2016.1226186>.
- Sparkes, A.C., & Smith, B. (2014). *Qualitative Research Methods in Sport, Exercise and Health*. London: Routledge.
- Subirats, M., y Brullet, C. (2006). *Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Subirats, M., y Tomé, A. (1992). *L'educació de nois i noies. Recomanacions institucionals i marc legal*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Tinning, R. (1991). Teacher education pedagogy: Dominant discourses and the process of problema setting. *Journal of teaching in physical education*, 11, 1-20.
- Vázquez, B., y Álvarez, G. (1990). *Guía para una educación física no sexista*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales-Instituto de la Mujer.
- Vázquez, B.; Fernández, E., y Ferro, S. (2000). *Educación física y género*. Madrid: Gymnos.
- Vertinsky, P. (1992). Reclaiming space, revisioning the body: the quest for gender-sensitive physical education. *Quest*, 44, 373-396.
- Woods, P. (1998). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós-MEC.
- Wright, J. (2002). Physical education teacher education: sites of progress or resistance. In: D. Penney (ed.), *Gender and Physical Education: contemporary issues and future directions* (pp. 190-207). London: Routledge.

Estudio 6: Pedagogía crítica para la concienciación y emancipación de las chicas en la educación física secundaria

Revista Movimiento. En revisión.

PEDAGOGÍA CRÍTICA PARA LA CONCIENCIACIÓN EN TORNO A LA DISCRIMINACIÓN DE GÉNERO Y LA EMANCIPACIÓN DE LAS CHICAS EN EDUCACIÓN FÍSICA

Resumen: En el estudio que presentamos se ponen encima de la mesa las posibilidades y limitaciones de la pedagogía crítica como herramienta de concienciación del alumnado en torno a las desigualdades de género. La innovación educativa constaba de 8 sesiones en las que se trabajaba el fútbol a través del aprendizaje cooperativo y los pretextos críticos encaminados a la reflexión. La investigación tomó un cariz etnográfico. Los resultados constataron cambios muy significativos en los chicos y sobretodo en las chicas en aspectos actitudinales y relacionales. La mayoría de ellas pasaron del conformismo inicial a explicitar sus quejas y tomar las riendas de los grupos cooperativos. Esto nos hace albergar esperanzas sobre el potencial emancipador de la propuesta.

Palabras Clave. Educación Física. Género. Pedagogía crítica. Praxis feminista.

Resumo: No estudo que apresentamos, as possibilidades da pedagogia crítica como uma ferramenta para aumentar a conscientização dos estudantes sobre as desigualdades de gênero são postas na mesa. A inovação educacional consistiu em 8 sessões de futebol por meio de aprendizado cooperativo e pretextos críticos voltados à reflexão. A pesquisa levou um olhar etnográfico. Os resultados mostraram mudanças muito significativas nas meninas em aspectos atitudinais e relacionais. Passaram do conformismo inicial para explicitar suas queixas e tomar as rédeas dos grupos cooperativos. Isso nos dá esperança para o potencial emancipador da proposta.

Palavras-chave. Educação Física. Género. Pedagogia crítica. Práxis feminista

Abstract: The aim of this study is to shed light on the possibilities that critical pedagogy has as a tool of ‘conscientization’ toward gender inequalities. 8 lessons on football were taught using cooperative learning and critical pretexts to encourage student reflection. The research used ethnographic techniques. The results show some changes on the girl’s attitudinal and relational behaviour. They give up the initial conformism and launched their complaints as well as led the cooperative groups. These facts allowed us to believe in the emancipatory possibilities of the purpose.

Keywords. Physical Education. Gender. Critical Pedagogy. Feminist Praxis.

1 INTRODUCCIÓN

En pleno siglo XXI, el género continúa siendo una cuestión relevante en la Educación Física (EF) (SCRATON, 2018; SERRA et al., 2019; VALDIVIA-MORAL et al., 2012). Sin duda, es la asignatura donde se hacen más visibles tanto la reproducción de los modelos de masculinidad y feminidad hegemónicas, las relaciones de desigualdad y discriminación entre chicas y chicos, como la perpetuación de un modelo de actividad física y deporte claramente androcéntrico y patriarcal en el que todo aquello considerado tradicionalmente como masculino tiene más valor que aquello femenino (SUBIRATS; TOMÉ, 2007; VÁZQUEZ; ÁLVAREZ, 1990). En este sentido, diversos estudios constatan las relaciones de poder que se dan en EF y cómo estas afectan negativamente a las experiencias de muchas chicas en la práctica de actividad física y deporte (FLINTOFF; SCRATON, 2001; 2006; McCAUGHTRY, 2004). Así mismo, tal y como exponen Bramham (2003) o Lomas (2004), también afectan negativamente a las experiencias de aquellos chicos que no encajan en el modelo de masculinidad hegemónica.

En los contenidos del currículum que tienen mayor carga cultural de género, como el fútbol, es donde se pueden observar los comportamientos más estereotipados y discriminatorios (CLARK; PAECHTER, 2007; SKELTON, 2000; SOLER, 2009). Es precisamente este contexto el que convierte la EF en un campo de acción privilegiado para la transformación y el (posible) cambio de las relaciones tradicionales de género en la propia asignatura y a través de ella (SOLER, 2009).

Para ello, se hace necesario cuestionar esos modelos hegemónicos que, aunque no fijos, persisten a través de las creencias y experiencias del alumnado (CONNELL, 2002). Diversos estudios apuntan a la necesidad de desafiar las prácticas curriculares rígidas propias de nuestra área y cultura profesional (FLINTOFF; SCRATON, 2006; PENNEY, 2002). Se trata pues, de dejar de ver a las chicas como “el problema” y replantearse la propia estructura del currículum y la metodología que se pone en práctica en la EF (FLINTOFF, 2011; KIRK, 2010; KIRK; OLIVER, 2014; SÁNCHEZ-HERNÁNDEZ et al. 2018a; VERTINSKY, 1992; WRIGHT, 1997;).

Son varias las experiencias que desarrollan estrategias para desafiar las desigualdades de género presentes en la EF escolar (ENRIGHT; O’SULLIVAN, 2010;

FITZPATRICK; RUSSELL, 2015; FUENTES-MIGUEL ET AL., 2018; GERDIN, PHILPOT; SMITH, 2018; GRAY; TREACY; HALL, 2017; KIRK ET AL., 2000; MITCHELL; GRAY; INCHLEY, 2015; OLIVER; HAMZEH, 2010). La mayoría de estas propuestas destacan la importancia de tener en cuenta la elección de las alumnas y darles voz y autonomía para lograr una transformación más duradera. Si los estereotipos de género siguen arraigados en las creencias de los y las alumnas se hace necesario analizarlos, cuestionarlos y debatirlos en clase (ENRIGHT; O’SULLIVAN, 2010).

Desde este marco, se considera necesario tomar medidas para que el estudiantado reflexione, conozca las injusticias sociales y actúe en contra de las barreras que les impiden sentirse libres, tal y como se propone desde la pedagogía crítica.

La pedagogía crítica se plantea como una pedagogía preocupada por el empoderamiento personal y colectivo para provocar un cambio social, la lucha contra el autoritarismo, la búsqueda de la emancipación o la denuncia de las injusticias sociales (MUROS, 2006; SICILIA-CAMACHO; FERNÁNDEZ-BALBOA, 2009). Esta nueva perspectiva educativa está lejos de la tradicional, la que se preocupa sobre todo por adquirir conocimientos, competencias y habilidades (FERNÁNDEZ-BALBOA, 2004; PEDRAZ, 2013).

En este sentido, son fundamentales las aportaciones del brasileño Paulo Freire y sus trabajos dedicados, entre otras cosas, a la ‘concientización’. Para él, la concientización era la única manera de evitar el dogmatismo y garantizar que, en su caso, ‘los oprimidos’ fueran actores principales en el proceso de desvelar la realidad y conocerla de forma crítica, incluso de recrear el propio conocimiento. Solo así, fruto de un proceso de concientización, las personas se comprometerían a luchar por su libertad (FREIRE, 2003).

A partir de estas consideraciones, y de acuerdo con las propuestas de Martos-García, Lorente-Catalán y Martínez Bonafé (2018), desde esta investigación se propone desarrollar y analizar una intervención pedagógica crítica, la cual pretende favorecer el empoderamiento personal de las chicas y transformar las relaciones de discriminación entre chicos y chicas, en las clases de EF y a través de la EF. Así, se trata de desarrollar en el alumnado la habilidad de interpretar críticamente la realidad que les rodea para, de esta forma, cuestionar los mitos y creencias que dan forma al conocimiento y a las experiencias que tenemos (MARTÍNEZ BONAFÉ, 1996). Con ello, volviendo al “para

qué” que reclama la pedagogía, se pretende desvelar las injusticias sociales (concienciar) y contribuir de esta forma a la emancipación. Con esta intención, tal y como se describe detalladamente en Sánchez-Hernández et al. (2018b), se utilizan estrategias de aprendizaje cooperativo (y más concretamente la técnica de puzle de Aronson), y actividades de reflexión crítica, que denominamos pretextos críticos.

La técnica de puzle de Aronson, concretamente, se caracteriza por el trabajo en pequeños grupos y la existencia de una interdependencia positiva, donde cada persona aprende y cuida que el resto del grupo también aprenda (METZLER, 2005). Se pretende fomentar la solidaridad y respeto entre el alumnado (TRAVER; GARCÍA-LÓPEZ, 2006) así como la mentalidad grupal por encima de la individual, promoviendo el desarrollo de habilidades sociales (DYSON; LINEHAN; HASTIE, 2010; VELÁZQUEZ; FRAILE; LÓPEZ-PASTOR, 2014). En nuestro caso, el puzle de Aronson se usó en las últimas sesiones para el aprendizaje y desarrollo de las habilidades específicas del fútbol, pero también para fomentar el respeto y la solidaridad entre el alumnado participante (SÁNCHEZ-HERNÁNDEZ et al., 2018b).

Por otra parte, para aludir a este concepto de concientización, generar reflexión y desvelar las injusticias, también se utilizaron diversos pretextos críticos de tipo vivencial y textual, estrategia ya usada en diferentes estudios con orientaciones críticas (AZZARITO; SOLMON, 2006; MARTOS-GARCÍA et al., 2016; OLIVER, 2001).

Tal y como señalan Macdonald y Brooker (1999), la reflexión tiene una función provocativa que trata de romper con las injusticias sociales. Para ello, como apuntan Martínez Álvarez y García Monge (2002), es imprescindible que exista un clima de reflexión y diálogo adecuado, de escucha y de respeto, en que se pueda hablar con seguridad de los propios sentimientos y emociones. Sin este marco, las voces más oprimidas podrían quedar otra vez en silencio. En esta intervención los pretextos críticos que se plantearon y que se pueden encontrar descritos en Sánchez-Hernández, Martos-García y Soler (2018) y Sánchez-Hernández et al. (2018b), fueron: la formación de los equipos de una manera tradicional, una competición inicial sin pautas, la lectura de una historia ficticia sobre acoso escolar, y el visionado de vídeos sobre el fútbol femenino. Con los textos y los documentos gráficos manteníamos la intención de, como sugiere Giroux (2001), rescatar aspectos sociales relevantes como la justicia social o el funcionamiento de las diferentes formas de poder.

En este artículo se presentan los resultados de esta intervención didáctica en relación a su capacidad de desvelar las injusticias sociales y cuestionar los modelos y las relaciones tradicionales de género por parte de las chicas que protagonizaron el estudio, así como las implicaciones en el desarrollo de las clases.

2 METODOLOGÍA

El estudio presentado forma parte de una etnografía crítica llevada a cabo en un instituto de Valencia (España) durante el curso escolar 2015-2016, durante la cual se desarrolló la Unidad Didáctica denominada “*Estereotipos en fuera de juego*”. En esta experiencia participaron 5 grupos, involucrando a 111 chicos y chicas (de 14 y 15 años) y dos profesoras. El centro, como el barrio donde se encuentra, albergaba alumnado de clase media-baja y con una fuerte presencia en las aulas de personas migrantes. Las sesiones fueron diseñadas e impartidas por la primera investigadora.

La recolección de datos fue en línea con la perspectiva cualitativa y con los requisitos propios de la investigación educativa. Se llevó a cabo por distintas vías atendiendo a los requerimientos de triangulación de métodos e informantes. Todo el material que se recogió procedía de: (1) las respuestas individuales (R) por parte de chicos y chicas a los ejercicios planteados antes, durante y después de la intervención; (2) los grupos de discusión entre el alumnado: al inicio de la UD (GD-Inicial) (sobre su propia experiencia en la práctica del fútbol, en la competición inicial, y la historia ficticia que se diseñó), y al final de la UD (GD-Final); y por último, (3) los diarios de campo donde se recogieron las observaciones durante las ocho sesiones de la intervención, tanto de la investigadora principal (DC-Núria), el amigo crítico (DC-Dani) y las profesoras (DC-Cris y DC-Maite).

Todo el contenido fue transcrito y el análisis de los datos atendió a las fases que establecen Sparkes y Smith (2014) de codificación, categorización, establecimiento de subcategorías e interpretación de los datos, para la posterior creación de los informes finales. Todo el proceso de tratamiento de los datos se hizo de manera inductiva, manteniendo un orden coherente, como apunta Woods (1998). Así, tras identificar las ideas más importantes en relación a la temática estudiada, se creó una lista con 53

códigos que, después de una depuración, pasó a 14. En la parte final de descontextualización nos apoyamos en lo que describen Coffey y Atkinson (2005) acerca de extraer los datos y ubicarlos en las categorías pertinentes para ordenarlos y tratar toda la información.

En todos los casos, se contó con la aprobación de la dirección del centro, el departamento de EF y las familias del alumnado para el desarrollo de la experiencia y la recolección de datos. Además, se ha tratado de preservar la localización del centro y la identidad de las personas participantes, mediante el uso de códigos y pseudónimos. De acuerdo a los postulados de la investigación educativa, la experiencia trató en todo momento de no atentar contra la dignidad de las personas involucradas.

3 RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Atendiendo a los resultados obtenidos hemos creído conveniente estructurarlos en dos bloques. El primero de ellos hace referencia al proceso de reflexión y diálogo crítico que da pie a la denuncia por parte de las chicas de la situación de injusticia y discriminación que experimentan, individualmente y como colectivo. El segundo, por un lado, se centra en cómo las chicas han ido tomado protagonismo en las clases a medida que la unidad didáctica iba avanzando y, por otro, en los cambios (o no), en sus actitudes y las relaciones entre ellas y los chicos de clase.

3.1 La denuncia de la vieja discriminación: las chicas desvelan la injusticia

A través de los ejercicios de reflexión planteados al inicio de la UD, afloraron diversos sentimientos y actitudes que chicas y chicos tenían acerca del fútbol. En primera instancia, ellas hicieron referencia a la actitud de los chicos al no contar con ellas para practicar fútbol. Así lo refleja el comentario de Rosa: *“he conseguido quitar el balón a alguien y así he podido tocarlo. Venía hacia mí y lo he rozado. Una hora de partidos y ‘casi tocar el balón’ está bien”* –apuntaba en tono irónico (GD-Inicial).

Este comentario refleja lo que apunta Soler (2009) acerca de que la mayoría de

las chicas se sienten ignoradas por buena parte de los chicos en los juegos y actividades. Por ello, no es de extrañar que ellas mantengan esa desgana o poco interés en clase de fútbol motivada, entre otros aspectos, por el trato que reciben por los compañeros de clase (Hills, 2006). Como bien explicaba Raquel: “[...] *cuando te dicen los de tu propio equipo que te apartes porque les estorbas, ya ni te molestan por intervenir en clase*” (GD-Inicial). Esta reflexión es compartida por la mayor parte de las chicas y refleja como el conflicto que se da en la pista, si no hay un espacio de reflexión, queda invisibilizado y la situación de exclusión pasa a normalizarse, tal y como apuntan también Oliver y Kirk (2015) o Tomé y Ruiz (1996).

Dada esta situación, ellas optan por desvincularse de las clases de EF porque no se les hace partícipes y adoptan una posición de poco compromiso, de pasotismo (ENRIGHT; O’SULLIVAN, 2010; SOLER, 2009). Un ejemplo que corrobora esta situación es el comentario de Fátima: “*Prefiero que ni me miren, que me pase el balón por al lado y ni tocarlo, me da igual... Si lo tocas es peor porque empiezan a meterse contigo*” (GD-Inicial).

Clark y Paechter (2007) explican cómo el grupo más hábil se burla y excluye tanto a las chicas como a los chicos que no saben jugar a fútbol. Esta situación esconde una relación de poder que consigue que las chicas, como se ha apuntado anteriormente, decidan no entrar en conflicto con los chicos y se mantengan al margen adoptando una postura de mirar y no participar (EVANS; DAVIES, 2004; SOLER, 2009; WRIGHT, 1997). Ellas adoptan una postura de indiferencia para no entrar en conflicto con los más hábiles, lo que directamente afecta a su falta de confianza a la hora de participar en clase (FLINTOFF; SCRATON, 2006). Se observa, pues, como las chicas en vez de hacer explícitas sus quejas por el hecho de ser excluidas del juego, adoptan formas de resistencia más pasivas como, por ejemplo, tratar de pasar desapercibidas, lo que se suele interpretar como falta de interés y motivación (SOLER, 2009; CHEPYATOR-THOMSON; ENNIS, 1997).

La creación de un clima de reflexión y diálogo entre chicos y chicas sobre qué sucedía en el juego, y cómo se sintieron jugando, permitió sacar a la luz las situaciones de discriminación y los efectos que tienen en el proceso de aprendizaje. Algunas chicas denunciaron la desagradable situación que viven cuando juegan al fútbol, llegando incluso a ser insultadas por ellos, como por ejemplo Gemma: “[...] *se piensan que no*

sabemos jugar, que somos malas... si fallamos nos recriminan... si no pasamos bien nos dicen de todo” (R). El comentario de Martina ahonda en este hecho: *“siempre nos menospreciáis, ya entramos a clase con esa desventaja. Así es muy difícil aprender”* (GD-Final).

En estos espacios de debate se constató como las chicas son bien conscientes de los prejuicios de los cuales son víctimas y de cómo este hecho las limita y las condiciona a la hora de actuar. La denuncia del sexismo, e incluso de las relaciones de poder que se establecen, aflora públicamente mediante la voz de las propias chicas. El comentario de Natalia es bien elocuente: *“parece como si los chicos mandaran sobre nosotras... en qué posición ponernos, a quien pasar el balón...”* (GD-Inicial). En otro grupo, Zaida, también lo denunció: *“claro que me gusta el fútbol, creo que soy de las pocas que trata de jugar, pero aun así parece como que tengo que pedirles permiso para jugar”* (DC-Nuria).

Con estas declaraciones, en las que revelan las relaciones de dominio y subordinación que sufren en el juego, las chicas alzaron la voz para denunciar la discriminación y exclusión. Así, denotaron ser plenamente conscientes de ello y trataron de hacer partícipe al resto del grupo de esta situación. La creación de este marco de diálogo permitió a las chicas expresar la existencia del conflicto, evidenciando claramente los motivos que en muchos casos las llevan a actuar de forma pasiva. Con ello, se cuestiona la creencia de que no juegan porque no quieren, sino que no juegan porque no se da el contexto adecuado. Se trata, pues, de cambiar este contexto. Y en este sentido es donde la metodología de aprendizaje cooperativo ofrece un nuevo marco en el que generar cambios en las relaciones entre chicos y chicas, tal y como se describe a continuación.

3.2 Una mayor emancipación y respeto: “Algo diferente estaba pasando en clase”

Las actividades de reflexión previa, junto a la puesta en práctica de un modelo de aprendizaje cooperativo (en lugar de un modelo técnico y competitivo) implicó, como dijo una de las profesoras del grupo, que: *“Algo diferente estaba pasando en clase”* (DC-Cris).

El papel que adoptaron las chicas en clase de EF era totalmente nuevo para ellas. Así, manifestaron sentirse en cierto modo líderes de sus grupos y capaces de llevar el peso de la clase. Muestra de ello es el comentario de Patri: *“expliqué el ejercicio sola ale va, vamos al tema, me toca a mí explicar el control y el pase, vosotros dos poner los conos y el resto a por los balones. Prestaron atención e hicieron lo que les mandé sin rechistar”* (R).

Mediante la técnica de puzle de Aronson propia del aprendizaje cooperativo las chicas pasaron a tomar la iniciativa cuando les correspondía: *“Veo a algunas chicas coger la responsabilidad de sus grupos, papel en mano... incluso una alumna reactiva al fútbol está participando”* (DC-Dani). Así mismo empezaron a sentirse seguras y realizadas por haber logrado los objetivos, como apunta Frida: *“Yo me veía incapaz de explicar un ejercicio de fútbol, incapaz. Ahora siento satisfacción de saber qué soy capaz, me siento reconfortada, fuerte en fútbol. Me siento llena”* (GD-Final).

Otra chica, Lola, también valora la experiencia de forma muy positiva: *“ahora te sientes como necesaria. En los partidos, si te vas no pasa nada, pero aquí tienes que prestar atención para explicar a todo el grupo las sesiones porque mejor que tu no las sabe nadie”* (GD-Final). Los comentarios ponen de manifiesto la creación de un sentimiento de grupo en el que ellas se sienten parte indispensable, al contrario de lo que suele ocurrir en las actividades bajo un modelo más técnico y tradicional. Tanto es así que sus propios compañeros también advirtieron el cambio, como explica Marcos: *“se sentían útiles al darles el papel de entrenadoras, puede que necesitaran esa motivación”* (GD-Final).

Tal y como apuntan Kirk et al., (2000) o Davis (2003), entre otros estudios, para transformar las relaciones de género es importante hacer partícipes a las chicas en clase, darles protagonismo y responsabilidad, facilitándoles así la oportunidad de vivenciar el liderazgo y mejorar su autoestima y autoconfianza.

Sin embargo, a pesar de los cambios en la metodología y el sistema de relaciones, puede haber diferentes grados de éxito, como también apunta Flintoff (2011). Un ejemplo de ello es la constatación de Mónica quien, después de la experiencia, expresaba: *“Juro que lo he intentado, pedir el balón, no perderla... esta vez sí que tenía intención de cambiar, pero ellos siguen metiéndose conmigo cuando toco el balón, ya no sé qué más hacer”* (GD-Final). En esta línea, Nicky señalaba:

“empezó enseñándome a mí sola, pero al ver que no me salía el ejercicio, él cogió el balón y empezó a hablarme mal. Menudo horror” (GD-Final).

No obstante, los casos de exclusión y discriminación fueron menos frecuentes que en anteriores ocasiones. Las actividades de reflexión previas facilitaron el cambio de actitud entre los chicos, según la opinión de Paula: *“Ahora si un chico te tiene que corregir encuentra las palabras para decírtelo bien. Al final saben que el camino no es insultar, ya se lo dijimos en las clases teóricas que nos hacían sentir fatal y han cambiado. Encuentran la forma de decírtelo”* (GD-Final). Frida también destacó este hecho: *“Al escucharnos contar lo mal que nos sentimos cuando nos tratan como a un pegote, ellos se han puesto en nuestro lugar y parece que han cambiado su mentalidad”* (R). Nos parece importante este cambio, por lo que añadimos otro comentario de Fátima al respecto: *“Parece que ellos han cambiado, están irreconocibles”* (DC-Dani). Las observaciones de la propia profesora corroboraron las impresiones de las chicas: *“se les ve disfrutar, reírse, comunicarse, miradas de complicidad entre ellos”* (DC-Maite).

Gracias a las estrategias de reflexión desarrolladas con el alumnado, algunos chicos parecieron empatizar con el sentimiento de desagravio de las chicas, tal y como describe Oliver (2001). Así, la mayoría de los chicos, a lo largo de este proceso modificaron su actitud, pasando de las formas violentas que sus compañeras habían denunciado a formas más colaborativas.

Al igual que en el trabajo de Gray, Treacy y Hall (2017) la creación de un entorno de diálogo y confianza entre chicos y chicas permitió mejorar las actitudes y relaciones entre todo el grupo. La propuesta metodológica basada en el aprendizaje cooperativo y la reflexión crítica, si bien en algunos casos no logró cambiar las actitudes de insultos o reproches de algunos chicos, logró un cambio significativo en el clima de clase. Las propias chicas reconocieron este cambio, como se desprende de las palabras de Laura: *“Hemos creado un buen ambiente en clase... antes no me gustaba el fútbol, pero ahora sí, aunque me llevé un balonazo”* (GD-Final).

4. COMENTARIOS FINALES

El contenido del fútbol es habitual en las programaciones de EF aunque, debido precisamente a su fuerte carga cultural de género, en algunos casos se instrumentaliza su uso o, directamente, se elimina de las programaciones (SÁNCHEZ-HERNÁNDEZ; MARTOS-GARCÍA; SOLER, en prensa). Si bien esta postura evita la puesta en escena en las clases de EF de las relaciones tradicionales de género, ello no permite abordar dicha problemática, de modo que, por omisión, se siguen perpetuando los modelos hegemónicos.

En esta investigación, siguiendo las exigencias de concientización de Freire (2003), se expone como mediante una metodología transformadora basada en el aprendizaje cooperativo y la reflexión crítica, las clases de EF pueden convertirse en una oportunidad para desvelar las injusticias y la discriminación de género para aquellos chicos y chicas que no eran conscientes de ello. De acuerdo con Azzarito (2009) y Dowling y Garrett (2017), los procesos de concienciación que se pueden dar en EF son herramientas de resistencia que hacen posible la emancipación de los colectivos oprimidos.

Sin duda, una sola UD no es suficiente para transformar las relaciones de género arraigadas en el día a día del alumnado, pero la creación de espacios donde las chicas, como grupo oprimido en este contexto, alcen la voz, denuncien las situaciones de desigualdad que estaban sufriendo en la práctica del fútbol, y tomen protagonismo en las clases, es un paso hacia dicha emancipación.

Por otra parte, es necesario destacar también algunas de las limitaciones de la investigación. Entre otros aspectos, hubiera sido interesante observar el desarrollo de la competición de fútbol después de la intervención, tal y como se realizó en la primera sesión y que dio pie al primer pretexto crítico y al primer debate. Así se podría haber analizado si los cambios en el clima de la clase se dan solo en el marco de actividades cooperativas planificadas por el profesorado, o si estos cambios se trasladan también a la práctica de actividades de competición sin la tutela del profesor o profesora. Por otra parte, también se constató que hubo aspectos que no aparecieron en el debate como, por ejemplo, los insultos como “marimacho” o las etiquetas “jugar como una niña”, y que otros estudios han constatado que están presentes entre las creencias del alumnado

(CLARK; PAECHTLER, 2007; MONFORTE; ÚBEDA-COLOMER, 2019). Se observa, consecuentemente, la necesidad de incorporar pretextos críticos explícitos respecto a estos prejuicios para abordarlos y desmontarlos, entre otros aspectos.

Por otra parte, en los datos que recogimos y que no hemos tratado en profundidad en este artículo por cuestiones de espacio, se constató como la línea que delimita a los colectivos vulnerados no coincide siempre con la del género. Así, mientras muchas chicas hábiles tenían buena relación con la EF, aparecieron testimonios de chicos marginados, tanto en las sesiones en general como en las de fútbol en particular. Aunque el género es una variable fundamental y la praxis feminista se nos revela necesaria, hemos de tratar de ampliar las miras y flexibilizar las líneas que definen las categorías de personas con las que tratamos. Tratándose de pedagogía crítica, la raza, la diversidad funcional o la habilidad motriz juegan un papel protagonista, por lo que atender la interseccionalidad de todas estas variables es muy pertinente para atacar las desigualdades (FLINTOFF; FITZGERALD; SCRATON, 2008).

Finalmente, esperamos que esta experiencia impulse el desarrollo de nuevas propuestas transformadoras como formas de praxis feministas. Dichas praxis son necesarias, entendemos, para educar en género al alumnado y trastocar así las relaciones tradicionales que chicos y chicas establecen en EF, y haciendo visible lo que se encontraba oculto.

REFERENCIAS

AZZARITO, Laura; Solmon, Melinda A. A Feminist Poststructuralist View on Student Bodies in Physical Education: Sites of Compliance, Resistance, and Transformation. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 25, p. 200-225, 2006.

AZZARITO, Laura. The Panopticon of physical education: pretty, active and ideally white. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 14, n. 1, p. 19-39, 2009.

BRAHAM, Peter. Boys, masculinity and PE. **Sport, Education and Society**, v. 8, n. 1, p. 57-71, 2003.

CHEPYATOR-THOMSON, Jepkorir R.; ENNIS, Catherine D. Reproduction and

Resistance to the Culture of Femininity and Masculinity in Secondary School Physical Education. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, v. 68, n. 1, p. 89-99, 1997.

CLARK, Sheryl; PAECHTER, Carrie. 'Why can't girls play football?' Gender dynamics and the playground. **Sport, Education and Society**, v. 12, n. 3, p. 261-276, 2007

COFFEY, Amanda; ATKINSON, Paul. **Encontrar el sentido a los datos cualitativos**. Alicante: Publicaciones Universidad de Alicante, 2005.

CONNELL, Robert W. Understanding men: gender sociology and the new international research on masculinities. En: SKELTON, Christine; FRANCIS, Becky; SMULYAN, Lisa (Eds.). **Handbook of Gender and Education**. London: Sage, 2006. p.18-30.

DAVIS, K Kathryn L. Teaching for Gender Equity in Physical Education: A Review of the Literature. **Women in Sport and Physical Activity Journal**, v. 12, n.2, p. 55-81, 2003.

DYSON, Ben P.; LINEHAN, Nicole R.; HASTIE, Peter A. The Ecology of Cooperative Learning in Elementary Physical Education Classes. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 29 n. 2, p. 113-130, 2010.

DOWLING, Fiona; GARRETT, Robyne. The Transformative possibilities of Narrative Inquiry. In: ENNIS, Catherine (ed.). **Handbook of Physical Education Pedagogies**. London: Routledge, 2017, p. 332-342.

ENRIGHT, Eimear.; O'SULLIVAN, Mary. 'Can I do it in my pyjamas?' Negotiating a physical education curriculum with teenage girls. **European Physical Education Review**, v. 16 n. 3, p. 203-222, 2010.

EVANS, John; DAVIES, Bronwyn. Pedagogy, symbolic control, identity and health. In: EVANS, John; DAVIES, Bronwyn; WRIGHT, John (Eds.). **Body Knowledge and Control: Studies in the Sociology of Physical Education and Health**. London: Routledge, 2004, p. 3-18.

FERNÁNDEZ-BALBOA, Juan Miguel. (2004). Recuperando el valor ético-político de la pedagogía: Las diferencias entre la pedagogía y la didáctica. En: FRAILE, Antonio (Coord.). **Didáctica de la Educación Física. Una perspectiva crítica y transversal**. Madrid: Biblioteca Nueva, p. 315-330.

FITZPATRICK, Katie; RUSSELL, Dan. On being critical in health and physical education, **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 20 n. 2, p. 159-173, 2015.

FLINTOFF, Anne. Gender and learning in PE and youth sport. In: ARMOUR, Kathleen (ed.). **Sports Pedagogy: An Introduction for Teaching and Coaching**. London: Pearson, 2011, p. 161-179.

FLINTOFF, Anne.; SCRATON, Sheila. Stepping into active leisure? Young women's perceptions of active lifestyles and their experiences of school physical education. **Sport, Education and Society**, v. 6, n. 1, p. 5-21, 2001.

FLINTOFF, Anne; SCRATON, Sheila. Girls and PE. In: KIRK, David; MACDONALD, Doune; O' SULLIVAN, Mary (Eds.). **The Handbook of Physical Education**. London: Sage, 2006, p. 767-783.

FLINTOFF, Anne; FITZGERALD, Hayley; SCRATON, Sheila. The challenges of intersectionality: researching difference in physical education. **International Studies in Sociology of Education**, v. 18, n. 2, p. 73-85

FUENTES-MIGUEL, Jorge et al. Más allá del binario sexo/género: una propuesta pedagógica trans-queer en Educación Física. En: LORENTE-CATALÁN, Eloísa; MARTOS-GARCÍA, Daniel (Eds.). **Educación física y pedagogía crítica. Propuesta para la transformación personal y social**. Lleida: Universitat de Lleida, 2018, p. 167-192.

FREIRE, Paulo. **Pedagogía del oprimido**. Madrid: Siglo XXI de España Editores, 2003.

GERDIN, Goran; PHILPOT, Rod; SMITH, Wayne. It is only an intervention, but it can sow very fertile seeds: graduate physical education teachers' interpretations of critical pedagogy. **Sport, Education and Society**, v. 23, n. 3, p. 203-215, 2018.

GIROUX, Henry. **Cultura, política y práctica educativa**. Barcelona: Graó, 2001.

GRAY, Shirley; TREACY, Jennifer; HALL, Edward. Re-engaging disengaged pupils in physical education: an appreciative inquiry perspective. **Sport, Education and Society**, v. 23, n. 3, p. 1-15, 2017.

HILLS, Laura A. Playing the Field(s): An Exploration of Change, Conformity and Conflict in Girls' Understandings of Gendered Physicality in Physical Education.

Gender and Education, v. 18, n. 5, p. 539-556, 2006.

KIRK, David. Why research matters: Current status and future trends in physical education pedagogy, **Movimiento**, v. 16, n. 2, p. 11-43, 2010.

KIRK, David; OLIVER, Kimberly. The same old story: the reproduction and recycling of a dominant narrative in research on physical education for girls. **Apunts: Educación Física y Deportes**, v. 116 n. 2, p. 7-22, 2014.

KIRK, David et al. Towards Girl-Friendly Physical Education. The Nike/Youth Sport Trust Girls in Partnership Project, Final Report. **Loughborough: Institute of Youth Sport**. 2000.

LOMAS, Carlos (Ed.). **Los chicos también lloran: identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación**. Barcelona: Paidós, 2004.

MACDONALD Doune; BROOKER, Rose. Articulating a critical pedagogy in physical education teacher education. **Journal of Sport Pedagogy**, v. 51, p. 51-63, 1999.

MARTÍNEZ ÁLVAREZ, Lucio; GARCÍA MONGE, Alfonso. Reflexionar sobre el género desde escenas de práctica escolar. **Apunts. Educació Física i Esports**, v. 69, p. 118-123, 2002.

MARTÍNEZ BONAFÉ, Jaume. Poder y conciencia. **Cuadernos de Pedagogía**, v. 253, p. 78-84, 1996.

MARTOS-GARCÍA, Daniel; LORENTE-CATALÁN, Eloísa; MARTÍNEZ BONAFÉ, Jaume. Educación física y pedagogía crítica: una necesidad educativa. En: LORENTE-CATALÁN, Eloísa; MARTOS-GARCÍA, Daniel (Eds.). **Educación física y pedagogía crítica. Propuesta para la transformación personal y social**. Lleida: Universitat de Lleida, 2018, p. 29-46.

MARTOS-GARCIA, Daniel et al. 'Huesos de cristal' y Educación Física. Una experiencia de simulación e imaginación hacia la inclusión. **Cultura, Ciencia y Deporte**, v. 33, n. 11, p. 225-234, 2016.

McCAUGHTRY, Nate. Learning to read gender relations in schooling: implications of personal history and teaching context on indentifying disempowerment for girls. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, v. 75, n. 4, p. 400-412, 2004.

METZLER, Michael. **Instructional models for physical education**. Scottsdale, AZ: Holcomb Hathaway Publishers, 2005.

MITCHELL, Fiona; GRAY, Shirley; INCHLEY, Joe. 'This choice thing really works' Changes in experiences and engagement of adolescent girls in physical education classes, during a school-based physical activity programme. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 20, n. 6, p. 593-611, 2015.

MONFORTE, Javier; ÚBEDA-COLOMER, Joan. 'Como una chica: un estudio provocativo sobre estereotipos de género en educación física. **Retos**, v. 36, p. 74-79, 2019.

MUROS, Beatriz. La puesta en práctica de la Pedagogía Crítica: estrategias metodológicas críticas. **Tándem. Didáctica de la Educación Física**, v. 20, p. 33-43, 2006.

OLIVER, Kimberly L. Images of the Body from Popular Culture: Engaging Adolescent Girls in Critical Inquiry. **Sport, Education and Society**, v. 6, n. 2, p. 143-164, 2001.

OLIVER, Kimberly L; HAMZEH, Manal. "'The boys won't let us play': 5th grade mestizas challenge physical activity discourse at school'. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, v. 81, n. 1, p. 39-55, 2010.

OLIVER, Kimberly; KIRK, David. **Girls, gender and Physical education. An activist approach**. London: Routledge, 2015.

PEDRAZ, Miguel V. Crítica de la educación física y Educación Física Crítica en España. Estado (crítico) de la cuestión. **Movimiento**, v. 19, n. 1, p. 309-329, 2013.

PENNEY, Dawn (Ed.). **Gender and physical education: contemporary issues and future directions**. London: Routledge, 2002.

SÁNCHEZ-HERNÁNDEZ, Nuria; MARTOS-GARCÍA, Daniel; SOLER, Susanna. ¡Otra vez el maldito fútbol, lo odio! De la reproducción a la transformación. **Tándem. Didáctica de la Educación Física**, v. 60, p. 43-49, 2018.

SÁNCHEZ-HERNÁNDEZ, Nuria; MARTOS-GARCÍA, Daniel; SOLER, Susanna. 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**, en prensa.

SÁNCHEZ-HERNÁNDEZ, Nuria et al. Challenging gender relations in PE through cooperative learning and critical reflection. **Sport, Education and Society**, v. 23, n. 8, p. 812-823, 2018a.

SÁNCHEZ-HERNÁNDEZ, Nuria et al. Estereotipos de género, fútbol y aprendizaje cooperativo: una propuesta crítica para Secundaria. En: LORENTE-CATALÁN, Eloísa; MARTOS-GARCÍA, Daniel (Eds.). **Educación física y pedagogía crítica. Propuesta para la transformación personal y social**. Lleida: Universitat de Lleida, 2018b, p. 293-321.

SCRATON, Sheila. Feminism and PE: Does Gender Still Matter? En MANSFIELD, Louise; CAUDWELL, Jayne; WHEATON, Belinda & WATSON, Beccy (Eds.), **The Palgrave Handbook of Feminism and Sport, Leisure and Physical Education** London: Palgrave Macmillan UK, 2018, p. 25-42.

SERRA, Pedrona et al. (2019). Masculinización en estudios de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. **Apunts. Educació Física i Esports**, v. 135 n. 1, p. 9-25, 2019.

SICILIA-CAMACHO, Álvaro; FERNÁNDEZ-BALBOA, Juan Miguel. Reflecting on the moral bases of critical pedagogy in PETE: toward a Foucaultian perspective on ethics and the care of the self. **Sport, Education and Society**, v. 14, n. 4, p. 443-463, 2009.

SKELTON, Christine. 'A Passion for Football': Dominant Masculinities and Primary Schooling, **Sport, Education and Society**, v. 5, n. 1, p. 5-18, 2000.

SOLER, Susanna. Los procesos de reproducción, resistencia y cambio de las relaciones tradicionales de género en la educación física: el caso del fútbol. **Cultura y Educación**, v. 21, n. 1, p. 31-42, 2009.

SPARKES, Andrew; SMITH, Brett. **Qualitative Research Methods in Sport, Exercise and Health**. London: Routledge, 2014.

SUBIRATS, Marina; TOMÉ, Amparo. **Balones fuera. Reconstruir los espacios desde la coeducación**. Barcelona: Octaedro Ediciones, 2007.

TRAVER, Joan Andrés; GARCÍA-LÓPEZ, Rafaela. La técnica puzzle de Aronson como herramienta para desarrollar la competencia “compromiso ético” y la solidaridad

en la enseñanza universitaria. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 40, n. 4, p. 1-9, 2006.

VÁZQUEZ, Benilde; ÁLVAREZ, Gonzalo (Eds.). **Guía para una educación física no sexista**. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales-Instituto de la Mujer, 1990.

VALDIVIA-MORAL, Pedro Ángel et al. Concepto de coeducación en el profesorado de Educación Física y metodología utilizada para su trabajo. **Movimiento**, v. 18, n.4, p. 197-217, 2012.

VELÁZQUEZ, Carlos; FRAILE, Antonio; LÓPEZ-PASTOR, Víctor Manuel. Aprendizaje cooperativo en Educación Física. **Movimiento**, v. 20, n. 1, p. 239-259, 2014.

VERTINSKY, Patricia. Reclaiming space, revisioning the body: the quest for gender-sensitive physical education. **Quest**, v. 44, p. 373-396, 1992.

WOODS, Peter. **La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa**. Madrid: Paidós/MEC, 1998.

WRIGHT, Jan. The Construction of Gendered Contexts in Single Sex and co-Educational physical Education Lessons. **Sport, Education and Society**, v. 2, n. 1, p. 55-72, 1997.

5. CONCLUSIONS

By way of global synthesis, this section presents the main conclusions drawn from the results obtained in the six studies that shape this doctoral thesis. We have started from the base of the work, that is, ethnography, and we have relied on the objectives of the thesis described in section 1.2.

Focusing then on the changing role of ethnography, if it were interpretive to adopt a critical form, point out the fact that if it had not adopted the critical sense, our work would only have managed to uncover those injustices anchored to the stereotypes that they envision in the classes of PE. We believe that it would not have taken the meaning we were looking for if we had not intervened to try to change and overcome these inequalities. Therefore we consider it necessary to go beyond the interpretative aspect trying to transform those aspects that reflected gender discrimination.

In this way, we consider that the type of changing ethnography, as well as the methodology used in the intervention, were adequate to achieve the objectives we set. It has been a way to address the transformation of gender beliefs and relationships in PE classes that, without a doubt, can be varied, completed and readjusted with many other aspects. The research carried out reflects how PE is not always a space for reproduction of traditional gender models and relations, but with a transformative educational intention and feminist praxis, since PE can also generate, to a greater or lesser extent, changes.

After referring to the general conclusions of the thesis, we propose to make a more specific reflection on the six studies carried out.

Positioning ourselves in the first study, we can confirm that textbooks in PE class continue to have an unequal treatment in gender issues according to our work. The gaps and the need to adapt the contents of the textbooks of PE are thus revealed. We thus find an androcentrism that remains latent transmitted through the hidden curriculum. This means that, at a general level, inequalities continue to be transmitted through textbooks. At a specific level, girls and boys continue to be deprived of sports models in sports traditionally related to the other sex, thus indicating the survival of stereotypes, especially leaving students lacking sports reference models. This conclusion is the first link in our research, the base of the pyramid that reflects the normalization of inequality that occurs in the PE.

However, knowing that the phase of the intervention where the DU that dealt with football was put into practice was the critical part of the research project, the conclusions drawn on it can be stimulating as long as we take into account both the context educational where it has been developed, as the teachers involved. If we crumble the DU, on the one hand we have the use of an activity such as the tournament that, although initially generated situations of injustice, allowed us to highlight the inequalities that occurred in many classes. It provoked a free reflection between students, this being the starting point for a dialogue where students could give their opinion on these situations that they might have normalized. Thus, by starting with this reflective activity on how to make the teams, the practical part of the DU called stereotypes out of play, that followed generated an impact on students who placed them in an ideal position, with their own identity, to start football classes. In this way, critical pretexts played an evocative role to encourage discussion, empowering boys and girls in denouncing and reflecting on inequalities. However, it was a handicap that the students were not accustomed to reflecting in class.

On the other hand, another of the pieces of the DU was the methodology of CL, which generated in class an atmosphere of respect, participation and solidarity among many of the girls. However, in the groups where there were two students with conflicting behaviours, they separated from the group. This was managed by the students of those groups, who complained about the malfunction of the sessions because of these students. This methodology also meant a positive change in the female participation in the tasks, a fact that we think was due to the reflective power in the previous sessions as well as the cooperation methodology. Point out that not all the girls participated, since there were some who remained rooted in their thoughts of hating football, reiterating that they had bad memories and did not want to participate actively. Probably a much longer and permanent intervention in time is necessary to achieve deeper impacts.

Thus, the analysis of the pedagogical intervention has reflected the usefulness, in many cases, of the combination of the use of CL and reflection on gender inequalities and stereotypes in a sport such as football. Thus, by understanding both elements together, we can classify them within critical pedagogy, so that they contributed to generating a change in attitudes about gender issues of students and students towards football, increasing participation levels in many cases. On this, we observe that it greatly affected the less skilled people in this sport, who were mostly girls, not having such a positive

impact on the most skilled students, adopting a more passive position in practice. These were those who belonged to a federated football club or who did extracurricular activities. Therefore, we do not know if the DU would have had the same impact if the joint use of reflections as well as the cooperative practice had not been considered, what we can point out is that the impact was very positive in the majority of students less skilled.

However, we must also reflect on the scope of the intervention, since once the DU was completed, the climate achieved during its development changed again. Thus, for a profound and lasting change, the need to extend this type of actions beyond a DU, beyond eight sessions, to try to ensure that the students internalize everything that has happened and thus get to mark a point of inflection in which it does not recede and is transferred to other game situations and day to day. This means that we must be cautious when it comes to generalizing the results and the statements about the change of perceptions and experiences beyond what the intervention has lasted.

On the other hand, this DU can be reproduced in other basic PE content, even in blocks other than games and sports. It was the case that one of the teachers involved carried out it in the body expression and communication block, in the acrobatic unit with a total of five sessions. This makes us think that the intervention can be easily reproducible for PE teachers, they can even introduce the variants they consider depending on the objectives of the session.

5. 1. Limitations and future directions

This work has certain limitations, among which the fact that the person who has taken the intervention is a football player stands out. Perhaps this has been able to influence students when critically reviewing the proposal, thus favouring positive opinions. In addition, presenting the person who is going to carry out the intervention as a footballer creates an extra motivation for the skilled students, while in the less skilled s/he can create thoughts of “always the same”, “will require us to do everything perfect”. Even so, we consider that the union of women and footballers also created references in students motivated by the sport but who did not practice it because no friend of theirs did. This fact also had an impact on the treatment of the PE teachers towards the researcher, since their first phrases were “for you it will be very easy to give a football

class, for us not because we do not know how to do the skills and the students have better technique". On this, to say that we consider it as a small-scale limitation, since after completing the DU they realized that the person who carried out the intervention did not have to be skilled. So much so that s/he did not touch a single ball despite the pressure of the students to show how skilled s/he was. With all this, specifying that she was a footballer entailed certain limitations that we did not have at the beginning.

In consequence with all these limitations, we can point out that the entire ethnographic study, also understanding the intervention, had favourable results for the context in which we were, to the point that it led to substantial improvements both in the students, as in the teachers who participated as well as those who did not, but who were knowledgeable about the proposal. On the latter, the sexist beliefs and practices that in many cases the teachers adopt unconsciously in many cases have been confirmed. However, the transformation requires a long process that involves both reflection and the implementation of activities by teachers. The fact that the teachers saw "in situ" the development of the intervention in class influenced that they changed their performance during the time that the DU lasted. This means that it is more feasible to modify the beliefs, attitudes and behaviours of teachers if they themselves experience what happens in their classes.

Another limitation that we would like to highlight is the fact that we have focused almost entirely on the critical part of the ethnography; in fact, almost all publications refer to this phase. Thus, we believe that we have neglected the previous part, interpretive ethnography. Despite having data in this regard, we have not carried out any specific study, when it would have been interesting to explain rigorously what was happening in the center under study. We write it down as a pending task for the future.

Likewise, the development of this project has also meant a growth and improvement of the researcher, as well as of its director and director. If it were not for the very different ideas that each one contributed, the project would not have been consolidated in the educational centre. As for the reflection on the process itself, the fieldwork that was done in the centre was gratifying as well as hard. Enter the institute, get access to the PE classes, agree with the teachers some sessions, see the implication of them asking for material to continue giving those classes in future years, the transformation of the students, the vindication of the girls, the empowerment that they got, what we got. All

those steps that we were taken are those that gave meaning and strength to this study, impregnating it from the first day when we aimed at changing what was pre-established in PE classes.

On didactic approaches, point out the importance of planning. Have well-established steps to follow each day. In addition, the participation of the teachers of all the work made them leave their comfort zone, documenting themselves at times and proposing new options where they could create spaces for reflection, even carrying out the CL technique to other sports.

The students, and especially the girls, were the ones who gave the final brush to the work. With moments in which they were revealed, in which they did not shut up and took advantage of the spaces that were generated to give them a voice. They wanted to know more, take the reins in the classes, organize the space, take the chips and get as soon as possible to roll the balls. You can learn a lot from the boys and girls and from the voices of who day by day are developing the important task of educating in and through PE.

The work of the thesis has gone beyond the educational center where it was carried out. We could say that it has opened the doors of the high school to sneak into other areas of society. The Catalan Football Federation (FCF) and the National Institute of Physical Education of Catalonia (INEFC) allowed us to contribute to its pioneering project *#ORGULLOSA Football for equality*, where we made teaching material for the different secondary schools of Catalonia. In this way, based on the experience of our thesis, we helped create an activity program whose objective is to promote equality between boys and girls in sport. It also aims to contribute directly to the construction of an educational model where the key pieces are cooperation, respect and critical capacity, with women's football and futsal as the engine of the educational project. The *#ORGULLOSA Football for equality* program is structured in three work blocks, where football and futsal are addressed as content, and keeping in mind the key competencies of the PE curriculum at ESO.

Thus, the program includes a first block called *critical reflection*, where we propose five activities related to the critical analysis of traditional gender relations today; a second block entitled *the playful side*, which includes a proposal of ten motor activities related to the practice of football in a cooperative way and with a playful nature; and a final

block that we call *our environment*, which involves activities addressed at bringing women's football closer to the environment of girls and boys.

This pioneering project will be implemented in the high schools of Catalonia to try to modify those models and traditional gender relations that persist in sport. The program can be consulted on the FCF website <http://fcf.cat/noticia/futbol-i-futbol-sala-per-a-la-igualtat/25/09/2019> and the teaching resources employed will be announced shortly.

In this way, based on the previous experience of the thesis fieldwork, we have been able to collaborate with the entities that have done an excellent job creating this educational project, and who have dared to enter the PE classes and tried to change the pre-established stereotypes and gender inequalities through sport.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Aceña, A. y Villanueva, M. (2018). La discriminación de género en el acceso a puestos directivos. *Revista de la Agrupación Joven Iberoamericana de Contabilidad y Administración de Empresas*, 18, 87-100.
- Acuña, S. (1995). *Coeducación y tiempo libre*. Madrid: Editorial Popular.
- Agut, S. y Martín, P. (2007). Factores que dificultan el acceso de las mujeres a puestos de responsabilidad: una revisión teórica. *Apuntes de Psicología*, 25(2), 201-214.
- Alfaro, E. (2010). Las mujeres y el deporte: evolución y situación actual. En Instituto de la Mujer (Ed.), *Mujer y deporte* (pp. 41-61). Madrid: Instituto de la Mujer.
- Allison, R. (2016). Business or Cause? Gendered Institutional Logics in Women's Professional Soccer. *Journal of Sport and Social Issues*, 40(3), 237-262. doi: 10.1177/0193723515615349
- Alonso, J. A. (2007). Coeducación y educación física. *Sumuntán, revista de estudios sobre sierra mágica*, 40, 165-179.
- Alonso, M. y Furió, E. (2007). *El papel de la mujer en la sociedad española*. Valencia: Universidad de Valencia. Economía Aplicada-Grup d'Investigació. Documento de Trabajo núm. 19, Economía, Treball i Territorio.
- Álvarez, M., Almazora, S., Delgado, V., Garayo, P., Moreno, V., Moretta, R. y Amorós, C. (1991). *Hacia una crítica de la razón patriarcal*. Barcelona: Anthropos.
- Anderson, B. y Zinsser, J. (2007). *Historia de las mujeres. Una historia propia*. Barcelona: Crítica.
- Antón, J. L. (1990). *Balonmano: fundamentos y etapas de aprendizaje*. Madrid: Gymnos.
- Aristóteles, L. P. (1977). *Edición preparada por Carlos García Gual y Aurelio Pérez García*. Madrid: Editora Nacional.
- Arnal, J., Del Rincón, D. y Latorre, A. (1992). *Investigación educativa. Metodologías de investigación educativa*. Barcelona: Labor.
- Arnold, P. J. (1991). *Educación física, movimiento y currículum*. Madrid: Morata.
- Atkinson, P., Coffey, A., Delamont, A., Lofland, J. y Lofland, L. (2001). *Handbook of Ethnography*. London: Sage.
- Azzarito, L. y Solmon, M. (2006). A Feminist Poststructuralist View on Student Bodies in Physical Education: Sites of Compliance, Resistance, and Transformation. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25, 200-225. doi:

- 10.1123/jtpe.25.2.200.
- Azzarito, L., Solmon, M. y 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), 222-39. doi: 10.1080/02701367.2006.10599356.
- Baena, A. y Ruiz, P. J. (2009). Tratamiento educativo de la coeducación y la igualdad de sexos en el contexto escolar y en especial en la educación física. *Aula abierta*, 37(2), 111-122.
- Bain, L. (1985). The Hidden Curriculum re-Examined. *Quest*, 37, 145-153.
- Bain, L. (1989). Interpretive and critical research in sport and physical education. *Research quarterly for exercise and sport*, 60(1), 21-24. doi: 10.1080/02701367.1989.10607408.
- Bain, L. (1990). A critical analysis of the hidden curriculum in Physical Education. En D. Kirk & R. Tinning (Eds.), *Physical education, curriculum and culture: critical issues in the contemporary crisis* (pp. 23-42). Lewes: Falmer Press.
- Ball, S. J. (2006) *Educational Policy and Social Class: The Selected Works of Stephen J. Ball*. Abingdon: Routledge.
- Barrachina, J. y Blasco, J. (2012). Análisis del desarrollo de las competencias básicas en el currículum de la Educación Física en la ESO en la Marina Baixa. Un estudio de caso. *Apunts: educación física y deportes*, 110(4), 36-44. doi: 10.5672/apunts.2014-0983.es.(2012/4).110.04.
- Blanco, N. (2000). *El sexismo en los materiales educativos de la ESO*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer.
- Blández, J., Fernández, E. y Sierra, M. A. (2007). Estereotipos de género, actividad física y escuela: La perspectiva del alumnado. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 11(2), 1-21.
- Bonal, X. y Tomé, A. (1997). *Construir la escuela educativa: la sensibilización del profesorado*. Barcelona: Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- Bonal, X. (1998). *Cambiar la escuela: la coeducación a los patios de juego*. Barcelona: Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- Bonal, X. (2008). *Actitudes del profesorado ante la coeducación. Propuesta de intervención*. Barcelona: Graó.
- Bowes, M. y Bruce, J. (2011). Curriculum liquefaction (shifting sands) in senior school

- physical education in New Zealand: Critical pedagogical approaches and dilemmas. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 2(3/4), 17–33. doi: 10.15663/tandc.v14i1.90
- Bramham, P. (2003). Boys, masculinity and PE. *Sport, Education and Society*, 8(1), 57–71. doi: 10.1080/1357332032000050060.
- Brooks, F. y Magnusson, J. (2007). Physical activity as leisure: The meaning of physical activity for the health and well-being of adolescent women. *Health Care For Women International: Special Edition, Health and Leisure*, 28(1), 69–87.
- Brown, D. (2005). An economy of gendered practices? Learning to teach physical education from the perspective of Pierre Bourdieu's embodied sociology. *Sport, Education and Society*, 10(1), 3–23. doi: 10.1080/135733205298785
- Butler, J. (1990) *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. México: Paidós.
- Cabezas, A. (2018). Sexenios 2018: Nuevo tramo de transferencia de conocimiento e innovación. *EC3 Metrics*, Universidad de Granada. Recuperado de https://otri.ugr.es/media/files/CURSO_UGR_2018_Sexenios_Transferencia.pdf
- Calderón, A., Martínez, D. y Méndez, A. (2013). Formación permanente y percepción del profesorado sobre el desarrollo de las competencias básicas con el modelo de Educación Deportiva. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 23, 33-38.
- Callejo, J. (2002). Observación, entrevista y grupo de discusión: el silencio de tres prácticas de investigación. *Revista española de salud pública*, 76, 409 – 422.
- Calvey, D. (2008). The Art and Politics of Covert Research: Doing Situated Ethics, in the field. *Sociology*, 42(45), 905-918. doi.org/10.1177/0038038508094569.
- Candelaria, M. (2012). Sufragio y feminismo. Visibilizando el Protagonismo de las Mujeres Salvadoreñas. *El Salvador*: Universidad de El Salvador.
- Casey, A., Dyson, B. y Campbell, A. (2009). Action research in physical education: Focusing beyond myself through cooperative learning. *Educational Action Research*, 17(3), 407–423. doi: 10.1080/09650790903093508.
- Caudwell, J. (2002). 'Women's Experiences of Sexuality Within Football Contexts: A Particular and Located Footballing Epistemology'. *Football Studies*, 5(1), 24–41.

- Caudwell, J. (2011). Gender, feminism and football studies. *Soccer & Society*, 12(3), 330–344. doi: 10.1080/14660970.2011.568099.
- Charmaz, K. y Mitchell, R. G. (2001). Grounded Theory in Ethnography. In P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland, & L. Lofland (Eds.), *Handbook of Ethnography* (pp.156-174). London: Sage.
- Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Choi, K. M. y Protivnak, J. J. (2016). Leaping Into the Unknown: Experience of Counseling Students Participating in Group Work With International Students. *Journal for Specialists in Group Work*, 41(3), 238-261. doi: 10.1080/01933922.2016.1197991.
- Clark, S. y Paechter, C. (2007). ‘Why can't girls play football?’ Gender dynamics and the playground. *Sport, Education and Society*, 12(3), 261-276. doi: 10.1080/13573320701464085.
- Clarke, G. (2004). Threatening space: (physical) education and homophobic body work. In J. Evans, B. Davies & J. Wright (Eds.), *Body Knowledge and Control: Studies in the Sociology of Physical Education and Health* (pp.191-203) London: Routledge.
- Coffey, A. y Atkinson, P. (1996). Making Sense of Qualitative Data: Complementary Research Strategies. *PsycCRITIQUES*, 42(7), 650-650. doi: 10.1037/000261.
- Colás, M. P. y Jiménez, R. (2006). Tipos de conciencia de género del profesorado en los contextos escolares. *Revista de Educación*, 340, 415-444.
- Colás, P. (2007). La construcción de la identidad de género: enfoques teóricos para fundamentar la investigación e intervención educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 25(1), 151-166.
- Connell, R. W. (2002). ‘Understanding men: gender sociology and the new international research on masculinities’. In C. Skelton, B. Francis & L. Smulyan (Eds.), *The SAGE Handbook of Gender and Education* (pp.18-30). SAGE: London.
- Connell, R. W. (2003). *Masculinidades*. Mexico: Universidad Autónoma de Mexico
- Contreras, O. R. (1998). *Didáctica de la Educación Física. Un enfoque constructivista*. Barcelona: Inde.
- Costigan, R. D. y Donahue, L. (2008). Developing The Great Eight Competencies with Leaderless Group Discussion. *Journal of Management Education*, 33(5), 596–616. doi:10.1177/1052562908318328.

- De Beauvoir, S. (1981). *El segundo sexo*. Buenos Aires: Siglo XX.
- Deegan, M. J. (2001). The Chicago School of Ethnography. In P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland, & L. Lofland (Eds.), *Handbook of Ethnography*, (pp.11-25). London: Sage.
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2000). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage.
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2005). Introduction. The Discipline and Practice of Qualitative Research. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research*, (pp. 1-32). Thousand Oaks: Sage.
- Devís, J. y Peiró, C. (1992). *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados*. Barcelona: INDE.
- Devís, J. y Sparkes, A. (2004). La crisis de identidad de un estudiante universitario de Educación Física: la reconstrucción de un estudio biográfico. En S. Camacho, F. Balboa y J. Miguel (Eds.), *La otra cara de la investigación* (pp. 83-108). Sevilla: Wanceulen.
- Devís, J., Fuentes, J. y Sparkes, A. (2005). ¿Qué permanece oculto del currículum oculto? Las identidades de género y de sexualidad en la EF. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39, 73-90.
- Devís-Devís, J. (2006). Socially critical reseach perspective in physical education. In D. Kirk, D. Macdonald & M. O’Sullivan (Eds.), *Handbook of Physical Education*, (pp. 37-58). SAGE: London.
- Devís, J. (2012). La investigación sociocrítica en la educación física. *Estudios pedagógicos XXXVIII, 1*, 125-153. doi: 10.4067/S0718-07052012000400008.
- Diversi, M. (1998). Glimpses of Street life: Representing lived experience through short stories. *Qualitative Inquiry*, 4(2), 131-147. doi: 10.1177/107780049800400201
- Dowling, F., Fitzgerald, H. y Flintoff, A. (2015). Narratives from the road to social justice in PETE: Teacher educator perspectives. *Sport, Education and Society*, 20(8), 1029–1047. doi: 10.1080/13573322.2013.871249.
- Drury, S. (2011). ‘It seems really inclusive in some ways, but ... inclusive just for people who identify as lesbian’: discourses of gender and sexuality in a lesbian identified football club. *Soccer & Society*, 12(3), 421-442. doi: 10.1080/14660970.2011.568108.

- Dyson, B. P., Linehan, N. R. y Hastie, P. A. (2010). The Ecology of Cooperative Learning in Elementary Physical Education Classes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29(2), 113- 130. doi:10.1123/jtpe.29.2.113.
- Dyson, B. (2005). Integrating cooperative learning and tactical games models: Focusing on social interactions and decision-making. In L. L. Griffin & J. I. Butler (Eds.), *Teaching games for understanding: Theory, research, and practice* (pp. 149–168). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Elias, N., y Dunning, E. (1992). *Deporte y ocio en el proceso de civilización*. Madrid: F.C.E.
- Emerson, R. M, Fretz, R. y Shaw, L. L. (2001). Participant Observation and Field Notes. In P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland, & L. Lofland (Eds.), *Handbook of Ethnography*, (pp.352-368). London: Sage.
- Enright, E. y 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. doi: 10.1177/1356336X10382967.
- Ernest, P. (1994). *An introduction to research methodology and paradigms*. Exeter, Devon: University of Exeter.
- Espigado, G. (2004). Historia y genealogía femenina a través de los libros de texto. En C. Rodríguez (Coord.), *La ausencia de las mujeres en los contenidos escolares* (pp. 113-144). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Evans, J., (2004). ‘Making a difference? Education and “ability” in physical education’. *European Physical Education Review*, 10(1), 95-108. doi: 10.1177/1356336X04042158.
- Felis i Anaya, M., Martos-García, D. y Devís-Devís, J. (2018). Socio-critical research on teaching physical education and physical education teacher education: A systematic review. *European Physical Education Review*, 24(3), 314-329. doi:10.1177/1356336X17691215.
- Fernández-Balboa, J. M. (1995). Reclaim Physical Education in Higher Education. Through Critical Pedagogy. *Quest*, 47, 91-114. doi: 10.1080/00336297.1995.10484147.
- Fernández-Balboa, J. M. (2004). Recuperando el valor ético-político de la pedagogía: Las diferencias entre la pedagogía y la didáctica. En A. Fraile (Ed.), *Didáctica de la Educación Física. Una perspectiva crítica y transversal* (pp. 315–330). Madrid: Biblioteca Nueva.

- Fernández-Balboa, J. M. (2009). El mito de Sísifo y la Educación Física. En L. Martínez y R. Gómez (Eds.), *La Educación Física y el deporte en la edad escolar. El giro reflexivo de la enseñanza*, (pp.125-136). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Fernández-Ballesteros, R. (1980). *Psicodiagnóstico. Concepto y metodología*. Madrid: CINCEL.
- Fetterman, D. (1998). *Ethnography: Step by Step*. Oaks, California: SAGE.
- Fisette, J. L. (2013). 'Are you listening?': Adolescent girls voice how they negotiate self- identified barriers to their success and survival in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 18(2), 184–203. doi:10.1080/17408989.2011.649724
- Fitzpatrick, K., y Allen, J. M. (2017). Tensions in ethnographic research: Combining critical ethnography and decolonising methods. *The Ethnographic Edge*, 1(1), 47-59. doi: 10.15663/tee.v1i1.4.
- Fitzpatrick, K. y Russell, D. (2015). On being critical in health and physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(2), 159-173. doi: 10.1080/17408989.2013.837436.
- Fitzpatrick, K. (2013). *Critical pedagogy, physical education and urban schooling*. New York: Peter Lang.
- Flick, U. (2002). *An introduction to qualitative research*. London: SAGE.
- Flintoff, A. y Scraton, S. (2001). Stepping into active leisure? Young women's perceptions of active lifestyles and their experiences of school physical education. *Sport, Education and Society*, 6(1), 5-21. doi: 10.1080/713696043.
- Flintoff, A. y Scraton, S. (2005). Gender and PE. In K. Green & K. Hardman (Eds.), *Essential Issues in Physical Education* (pp. 161–179). London, Sage.
- Flintoff, A. y Scraton, S. (2006). Girls and Physical Education. In D. Kirk, D. Macdonald & Mary O'Sullivan (Eds.), *The handbook of physical education* (pp. 767-783). London: Sage.
- Flintoff, A., Foster, R. y Wystawnoha, S. (2011). Promoting and sustaining high quality physical education and school sport through school sport partnerships. *European Physical Education Review*, 17(3) 341–351. doi: 10.1177/1356336X11416731.
- Flintoff, A. y Fitzgerald, K. (2012). Theorizing difference and (in)equality in physical education, youth sport and health. In F. Dowling, H. Fitzgerald & A. Flintoff

- (Eds), *Equity and difference in physical education, youth sport and health: A narrative approach* (pp. 11–36). London: Routledge.
- Flintoff, A. (2008). Targeting Mr average: participation, gender equity and school sport partnerships, *Sport, Education and Society*, 13(4), 393-411. doi: 10.1080/13573320802445017.
- Flintoff, A. (2011). Gender and learning in PE and youth sport. In K. Armour (Ed.), *Introduction to Sports Pedagogy for Teachers and Coaches: An Introduction for Teaching and Coaching* (pp. 202-213). London: Pearson.
- Flores, R. (2005). Violencia de género en la escuela: sus efectos en la identidad, en la autoestima y en el proyecto de vida. *Revista Iberoamericana de Educación* 38, 67-86.
- Fontana, A. y Frey, J. H. (2005). The interview: from Neutral Stance to Political Involvement. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 695- 728). London: Sage.
- Frank, A. W. (2000). The standpoint of storyteller. *Qualitative Health Research*, 10, 353-362. doi: 10.1177/104973200129118499.
- Freire, A. (1995). *El maestro de Educación Física y su desarrollo profesional*. Salamanca: Amarú.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, A. (1999). La didáctica de la Educación Física desde una visión crítica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(1), 689-698.
- Freire, P. (2003). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Fuentes-Miguel, J., Pereira-García, S., López-Cañada, E., Pérez-Samaniego, V. y Devís-Devis, J. (2018). Más allá del binomio sexo/género: una propuesta pedagógica trans-queer en Educación Física. En E. Llorente-Catalán y D. Martos (Eds.), *Educación física y pedagogía crítica. Propuesta para la transformación personal y social* (pp. 196-192). Lleida: Universitat de Lleida.
- Fuster, F. (2007). Dos propuestas de ilustración para la educación de la mujer: Rousseau versus Mary Wollstonecraft. *Revista de Filosofía*, 50, 1-11.
- Gaete, R. (2018). Acceso de las mujeres a los cargos directivos: universidades con techo de cristal. *Revista CS*, 24, 67-90. doi: 10.18046/recs.i24.2431.

- García Bonafé, M. y Asins, C. (1995). *La coeducación en la educación física*. Barcelona: Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- García Bonafé, M. (2012). Reflexiones sobre la situación de la mujer en el ámbito deportivo. *En Actas del I Ciclo de Conferencias Género, Actividad Física e Deporte* (pp. 49-58). A Coruña: Universidade da Coruña.
- García-Ruiz, R. y Castro, A. (2012). La formación permanente del profesorado basada en competencias. Estudio exploratorio de la percepción del profesorado de Educación Infantil y Primaria. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 297-322. doi: 10.5209/RCED.52235.
- García Aroca, L. (2018). El mercado laboral en España desde la oferta: evolución reciente nacional y regional. *Munich Personal RePEc Archive*, 85262.
- Garrett, R. y Wrench, A. (2011). Making physical education a fairer, safer and happier place: Putting critical practices into action. *Asia-Pacific Journal of Physical Education*, 2(2), 35–50. doi: 10.1080/18377122.2011.9730350
- Garreta, N. y Careaga, P. (1987). *El sexismo en el material escolar: los libros de texto actuales. Primeras jornadas mujer y educación*. Madrid: Instituto de la mujer.
- Gerdin, G., Philpot, R. & Smith, W. (2016). It is only an intervention, but it can sow very fertile seeds: graduate physical education teachers' interpretations of critical pedagogy. *Sport, Education and Society*, 23(3), 203-215. doi: 10.1080/13573322.2016.1174846.
- Gibbs, G. (2007). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Gil, J., Moliner, O., Chiva, O. y García-López, R. (2016). Una experiencia de aprendizaje servicio en futuros docentes: desarrollo de la competencia social y ciudadana. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 53-73. doi:10.5209/rev_RCED.2016.v27.n1.45071.
- Gill, P., Stewart, K., Treasure, E. y Chadwick, B. (2008). Methods of data collection in qualitative research: interviews and focus groups. *British dental journal*, 204, 1–295.
- Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Madrid: Paidós/MEC.

- Giroux, H. A. (1997). Intelectuales públicos y la crisis de la enseñanza superior. Actas del VIII Congreso de Formación del Profesorado. En *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29, 77-87.
- Giroux, H. A. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Giroux, H. A. (2003). Critical theory and educational practice. In A. Darder, M. Baltadano & R. Torres (Eds.), *The critical pedagogy reader* (pp. 27-56). New York: Routledge-Falmer.
- Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- González Pascual, M. (2005). ¿Tienen sexo los contenidos de la Educación Física escolar? Transmisión de estereotipos de sexo a través de los libros de texto en la etapa de Secundaria. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 5, 77-88.
- Gray, S., Treacy, J. y Hall, E. (2017). Re-engaging disengaged pupils in physical education: an appreciative inquiry perspective. *Sport, Education and Society*, 6, 1-15. doi: 10.1080/13573322.2017.1374942.
- Gutiérrez, M. (2005). *Valores sociales y deporte. La actividad física y el deporte como transmisores de valores sociales y personales*. Madrid: Gymnos.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía: métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Hamodi, C. (2014). ¿Transmiten los libros de texto el valor de la igualdad desde la perspectiva de género? Estudio del lenguaje icónico de dos editoriales. *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 7(1), 30-55. doi: 10.1344/reire2014.7.1713.
- Hastie, P. A. y Casey, A. (2014). Fidelity in models-based practice research in sport pedagogy: A guide for future investigations. *Journal of Teaching in Physical Education*, 33(3), 422-431. doi: 10.1123/jtpe.2013-0141.
- Heyl, B. (2001). Ethnographic interviewing. In P. Atkinson, A. Coffey S. Delamont, J. Lofland & L. Lofland (Eds.), *Handbook of Ethnography* (pp. 369-383). London: Sage.
- Hickey, C. (2001). I feel enlightened now, but...: The limits to the pedagogical translation of critical discourses in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20, 227-246. doi: 10.1123/jtpe.20.3.227.
- Hills, A. (2006). Playing the Field(s): An Exploration of Change, Conformity and Conflict in Girls' Understandings of Gendered Physicality in Physical

- Education. *Gender and Education*, 18(5), 539–556. doi: 10.1080/09540250600881691.
- Hills, L. (2007). Friendship, physicality, and physical education: An exploration of the social and embodied dynamics of girls' physical education experiences. *Sport, Education and Society*, 12(3), 317- 336. doi: 10.1080/13573320701464275.
- James, A. (2001). Ethnography in the Study of Children and Childhood. In P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland, & L. Lofland (Eds.), *Handbook of Ethnography*, (pp.246-256). London: Sage.
- Kamberelis, G. & Dimitriadis, G. (2005). Focus group: strategic articulations of pedagogy, politics and inquiry. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 287-908). London: Sage.
- Kinchin, G. y O'Sullivan, M. (2003). Incidences of student support for and resistance to a curricular innovation in high school physical education. *Journal of teaching in physical education*, 22(3), 245-260. doi: 10.1123/jtpe.22.3.245.
- Kirk, D., Fitzgerald, H., Wang, J. y Biddle, S. (2000). *Towards Girl-Friendly Physical Education: the Nike/YST Girls in Sport Partnership Project – Final Report..* Loughborough, UK: Institute for Youth Sport.
- Kirk, D., Fitzgerald, H., Wang, J., Biddle, S. y Claxton, C. (September 2000). Towards girl friendly physical education? A reporto in a large-scale, school-based intervention. *Paper presented at the Pre-Olympic Congress: International Congress on Sport Science, Sports Medicine and Physical Education*. Brisbane, Australia.
- Kirk, D. y Oliver, K. (2014). The same old story: the reproduction and recycling of a dominant narrative in research on physical education for girls. *Apunts: educación física y deportes*, 116(2), 7-22. doi: 10.5672/apunts.2014-0983.es.(2014/2).116.01.
- Kirk, D. (1990). *Educación física y currículum*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Kirk, D. (2001). Fundamentos para una pedagogía crítica en la formación del profesorado de Educación Física. En J. Devís (coord.), *La educación física, el deporte y la salud en el siglo XXI*, (pp.101-109). Alcoy: Marfil.
- Kirk, D. (2006). Sport Education, Critical Pedagogy, and Learning Theory: Toward an Intrinsic Justification for Physical Education and Youth Sport, *Quest*, 58(2), 255-264, doi: 10.1080/00336297.2006.10491882.
- Kirk, D. (2010). *Physical Education Futures*. London: Routledge.

- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Landi, D., Fitzpatrick, K. y McGlashan H., (2016). Models based practices in physical education: a sociocritical reflection. *Journal of Teaching in Physical Education*, 35, 400-411. doi: 10.1123/jtpe.2016-0117.
- Lerner, G. (1990). *La creación del patriarcado*. Barcelona: Crítica.
- Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (1990). *En Boletín Oficial del Estado (BOE) No. 238, de 4 octubre 1990*. [En línea]. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1990-24172> [Consulta: 2017, 17 de septiembre].
- Ley Orgánica de Educación (2006). *En Boletín Oficial del Estado (BOE) No. 106, de 4 mayo 2006*. [En línea]. Disponible en: http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2006-7899 [Consulta: 2017, 17 de septiembre].
- Ley de Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (2013). *En Boletín Oficial del Estado (BOE) No. 3, de 3 enero 2013*. [En línea]. Disponible en: <http://www.boe.es/boe/dias/2015/01/03/pdfs/BOE-A-2015-37.pdf> [Consulta: 2017, 17 de septiembre].
- Lincoln, Y. S., y Guba, E. G. (1986). But is it rigorous? Trustworthiness and authenticity in naturalistic evaluation. *New directions for evaluation*, 30, 73-84. doi:10.1002/ev.1427
- Lincoln, Y. S. (2005). Institutional Review Boards and Methodological Conservatism: The Challenge to and from Phenomenological Paradigms. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 165-181). Thousand Oaks: Sage.
- Lingard, B. (2007). Pedagogies of indifference. *International Journal of Inclusive Education*, 11 (3), 245-266. doi: 10.1080/13603110701237498.
- Llopis, R. (2006). Clubes y selecciones nacionales de fútbol. La dimensión etnoterritorial del fútbol español. *Revista Internacional de Sociología*, 64(45), 37-66.
- Llopis, R. (2011). Identidades de género y deporte . Masculinidades inductores y resistencias a la masculinidad hegemónica en el fútbol español. *Anuari de psicologia de la Societat Valenciana de Psicologia*, 13(1), 93-108.

- López, V. M., García-Peñuela, A., Pérez, D., López, E., Monjas, R. y Rueda, M. (2002). Algunas reflexiones sobre Educación Física y pedagogía crítica. *Retos: Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 2, 29-34.
- López-Navajas, A. (2012). El desconocimiento de la tradición literaria femenina y su repercusión en la falta de autoridad social de las mujeres. *Quaderns de Filologia. Estudis literaris*, 7, 27-40.
- López-Navajas, A. (2014). Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada. *Revista de educación*, 363, 282-308. doi: 10-4438/1988-592X-RE-2012-363-188.
- López-Pastor, V. M. (2012). Didáctica de la educación física, desigualdad y transformación social. *Estudios Pedagógicos*, *Estudios Pedagógicos XXXVIII*, 1, 155-176. doi: 10.4067/S0718-07052012000400009.
- MacDonald, D., Hunter, L., Carlson, T. y Penney, D. (2002). Teacher knowledge and the disjunction between school curricula and teacher education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 30, 259-275. doi: 10.1080/1359866022000048411.
- MacDonald, S. (2001). British Social Anthropology. In P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland, & L. Lofland (Eds.), *Handbook of Ethnography* (pp. 60-79). Sage.
- MacDonald, C. (2012). Understanding participatory action research: A qualitative research methodology option. *The Canadian Journal of Action Research*, 13(2), 34-50.
- Mahmoud, M. (2016). *El fútbol femenino en los clubes deportivos de la ciudad de Barcelona: un análisis de su gestión* (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona: Barcelona. Recuperado de: <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/115424>
- Mandigo, J. L., Holt, N., Anderson, A. y Sheppard, J. (2008). Children's motivational experiences following autonomy-supportive games lessons. *European Physical Education Review*, 14(3), 407-425. doi: 10.1177/1356336X08095673.
- Martín, M ., Soler, S ., y Vilanova, A. (2017). Capítulo 4. Género y deporte (pp. 15-38). In M. García Ferrando, N. Puig, F. Lagardera, R. Llopis, & A. Vilanova (coord.) *Sociología del deporte* (4ª ed.). Madrid: Alianza editorial.
- Martínez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas.
- Martos-García, D., Pereira-García, S., Felis, I., Anaya, M. y Espí Monzó, B. (2016). Huesos de cristal y Educación Física. Una experiencia de simulación e

- imaginación hacia la inclusión. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 33(11), 225-234. doi: 10.12800/ccd.v11i33.767
- McCaughtry, N. (2004). Learning to read gender relations in schooling: implications of personal history and teaching context on indentifying disempowerment for girls. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 75(4), 400-412. doi: 10.1080/02701367.2004.10609173.
- Metzler, M. W. (2005). *Instructional models for physical education*. Scottsdale: Holcomb Hathaway Publishers.
- Millet, K. (1995). *Política sexual*. Madrid: Cátedra.
- Mitchell, F., Gray, S. y Inchley, J. (2015). This choice thing really works ... Changes in experiences and engagement of adolescent girls in physical education classes, during a school-based physical activity programme. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(6), 593-611. doi: 10.1080/17408989.2013.837433.
- Monzonís, N. y Capllonch, M. (2014). La educación física en la consecución de la competencia social y ciudadana. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 25, 180-185.
- Morant, I. (1996). *Historia de las mujeres en España y América Latina*. (2ª ed.). Madrid: Ediciones cátedra.
- Moreno, A. (1986). *El arquetipo viril protagonista de la Historia: ejercicios de lectura no androcéntrica*. Barcelona: LaSal.
- Mosquera, 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*. [En línea]. Disponible en:
https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/13594/IV_XEAFD_art_5.pdf?sequence=1&isAllowed=y [Consulta: 2019, 10 de octubre].
- Moya, I., Ros, C., Bastida, A. y Menescardi, C. (2013). Estereotipos de sexo y raza en las imágenes de los libros de texto de educación física en primaria. *Retos. Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 23, 14-18.
- Moya-Mata, I., Ruiz-Sanchis, L., Martín, J., Y Ros, C. (2019). Estereotipos de género en las imágenes que representan las actividades en el medio natural en los libros de Educación Física de Primaria. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 14(40), 15-23. doi: 10.12800/ccd.v14i40.1222.

- Muntaner, J. J. (2000). La igualdad de oportunidades en la escuela de la diversidad. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 4(1), 1-19.
- Murillo, F. J. y Martínez-Garrido, C. (2010). *Investigación etnográfica*. Madrid: UAM.
- Muros, B. (2006). La puesta en práctica de la Pedagogía Crítica: estrategias metodológicas críticas. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 20, p. 33-43.
- Murphy, E. y Dingwall, R. (2001). The ethics of ethnography. In P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland, & L. Lofland (Eds.), *Handbook of Ethnography*, (pp.339-351). London: Sage.
- Nili, A., Tate, M. y Johnstone, D. (2017). A framework and approach for analysis of focus group data in information systems research. *Communications of the Association for Information Systems*, 40(1), 1-21. doi: 10.17705/1CAIS.04001
- Oliver, K. L., Hamzeh, M. y McCaughtry, N. (2009). Girly girls can play games/las niñas pueden jugar también: Co-creating a curriculum of possibilities with fifth-grade girls. *Journal of teaching in physical education*, 28(1), 90-110. doi: 10.1123/jtpe.28.1.90
- Oliver, K. L. y Hamzeh, M. (2010). 'The boys won't let us play': 5th grade mestizas challenge physical activity discourse at school', *Research quarterly for exercise and sport*, 81(1), 39-55. doi: 10.1080/02701367.2010.10599626.
- Oliver, K. L. y Kirk, D. (2015). *Girls, gender and Physical education. An activist approach*. London, UK: Routledge.
- Oliver, K. L. (2001). Images of the body from popular culture: engaging adolescent girls in critical inquiry. *Sport, Education and Society*. 6(2), 143-164. doi: 10.1080/13573320120084245.
- O'Sullivan, M. (2012). New directions, new questions: relationships between curriculum, pedagogy, and assessment in physical education. *Sport, Education and Society*, 18(1), 1-5. doi: 10.1080/13573322.2012.719868.
- Paechter, C. (2003). Masculinities and feminities as communities of practice. *Women's Studies International Forum* 26(1), 69-77. doi: 10.1016/S0277-5395(02)00356-4
- Parker, M. B. y Curtner-Smith, M. D. (2012). Sport education: a panacea for hegemonic masculinity in physical education or more of the same? *Sport, Education and Society*, 17(4), 479-496. doi: 10.1080/13573322.2011.608945.
- Parlebas, P. (1989). *Perspectivas para una educación física moderna*. Málaga: Unisport Cuadernos.
- Parra, J. (2002). Análisis del sexismo en los libros de texto de Educación Física: 2º ciclo

- de Eso y bachillerato. (Tesis doctoral sin publicación). Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Penney, D. y Evans, J. (1999). *Politics, policy and practice in physical education*. London: E and FN Spon.
- Peräkylä, A. (2005). Analyzing talk and text. In N. Denzin & Y. Lincoln (2005). *Handbook of qualitative research* (pp. 529-524). London: Sage.
- Pérez-Samaniego, V. M., Devís, J., Smith, B. M. y Sparkes, A. (2011). La investigación narrativa en la educación física y el deporte: qué es y para qué sirve. *Movimento*, 17(1), 11-38.
- Pérez-Samaniego V., Fuentes-Miguel J., Pereira-García S. y Devís-Devís, J. (2016). Abjection and alterity in the imagining of transgender in physical education and sport: a pedagogical approach in higher education. *Sport, Education and Society*. 21(7), 985-1002.
- Pérez López, A. (2011). *El sexismo en los manuales escolares de ciencias sociales de la ESO*. [En línea]. Disponible en: http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/1142/Perez_%20Lopez_Alicia.pdf?sequence=1&isAllowed=y [Consulta: 2019, 10 de octubre].
- Pfister, G. (2015). Assessing the sociology of sport: On women and football. *International Review for the Sociology of Sport*, 50(4-5) 563-569. doi: 10.1177/1012690214566646.
- Piedra, J., Ramírez-Macías, G. y Latorre, A. (2014). Visibilizando lo invisible: creencias del profesorado de EF sobre homofobia y masculinidades. *Retos: Nuevas tendencias en EF, Deporte y Recreación*, 25, 36-42.
- Pieron, M. (1988). *Didáctica de las actividades físicas y deportivas*. Madrid: Gymnos.
- Posada, L. (2008). Sobre la violencia de género: algunas reflexiones a propósito de la educación. En R. Cobo (Ed.), *Educación en la ciudadanía: perspectivas feministas* (pp. 81-106). Madrid: Los libros de la Catarata.
- Prat, M. y Soler, S. (2003). *Actitudes, valores y normas en la educación física y el Deporte. Reflexiones y propuestas didácticas*. Barcelona: Inde.
- Puelo, A. H. (1993). *La ilustración olvidada: la polémica de los sexos en el siglo XVIII* (vol. 81). Barcelona: Anthropos.
- Puig, N. (2001). Los itinerarios de las deportistas españolas. En Seminario Mujeres en la alta competición deportiva (Ed.), *Mujer y deporte* (pp. 82-90). Madrid: INEF.

- Rafferty, J. (2004). Interviewing: the unspoken compact. In E. Williamson & M. Smyth (Eds.), *Researchers and their 'Subjects'* (pp. 121–36). Bristol: Policy.
- Ramírez, G. y Piedra, J. (2011). Análisis de la obra de José María Cagigal en relación con el concepto de mujer y su inclusión en el deporte. *Apunts: educación física y deportes*, 105, 67-72.
- Ramírez, A. (2015). La formación del profesorado de Educación Primaria ante las competencias básicas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 199-214. doi:10.6018/reifop.18.3.193811
- Real Decreto 1105/2014 de 26 diciembre. *En Boletín Oficial del Estado (BOE)*. No. 3. [En línea]. Disponible en: <https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/03/pdfs/BOE-A-2015-37.pdf> [Consulta: 2017, 25 de septiembre].
- Real Decreto 87/2015 de 5 junio. *En Diari Oficial de la Comunitat Valenciana (DOGV)*. No. 7544. [En línea]. Disponible en: http://www.dogv.gva.es/portal/ficha_disposicion_pc.jsp?sig=005254/2015&L=1 [Consulta: 2017, 27 de septiembre].
- Rebollo, M. A., Vega, L. y García-Pérez, R. (2011). El profesorado en la aplicación de planes de igualdad: conflictos y discursos en el cambio educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 28(10), 217-232.
- Reinoso, I. y Hernández, J. C. (2011). La perspectiva de género en la educación. *Cuadernos de Educación*, 3, 28.
- Renold, E. (1997). All They've Got on Their Brains is Football. Sport, Masculinity and the Gendered Practices of Playground Relations. *Sport, Education and Society*, 2(1), 5-23.
- Ribalta, D. (2011). *Publicación sobre mujer y deporte*. Consejo Superior de Deportes, 2. Málaga: Edición Málaga.
- Ribas, A. y Guerrero, J. A. (1992). Análisis del sexismo en los libros de texto de Educación Física. En *VVAA (Eds.), L'ensenyament de l'educació física* (pp. 379-390). Valencia: Institut de la Dona.
- Rich, E. (2001). Gender positioning in teacher education in England: new rhetoric, old realities. *International Studies in Sociology of Education*, 11(2), 131-155.
- Rich, E. (2004). Exploring teachers' biographies and perceptions of girls' participation in physical education. *European Physical Education Review*, 10(2), 215-240. doi: 10.1177/1356336X04044073.

- Rodríguez, H., y García, A. (2009). Asimilación de códigos de género en las actividades del recreo escolar. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 23(1), 59-72.
- Rosen, L. H., Scott, S. R. y DeOrnellas, K. (2017). Teachers' perceptions of bullying: A focus group approach. *Journal of School Violence*, 16(1), 119-139. doi.org/10.1080/15388220.2015.1124340.
- Rousseau, J. (1997). Principios de derecho de la guerra. *Revista internacional de filosofía*, 2, 355-381.
- Rudduck, J. (2007). Student voice, student engagement, and school reform. In D. Thiessen & A. Cook-Sather (Eds.), *International handbook of student experience in elementary and secondary school* (pp. 587–610). Dordrecht: Springer.
- Sáenz-López, P. (1997). *Educación física y su didáctica. Manual para el profesor*. Sevilla: Editorial deportiva SL.
- Sánchez, A., e Iglesias, A. (2008). Currículum oculto en el aula: estereotipos en acción. En R. Cobo, C. Justo, L. Posada, A. Miyares, A. Sánchez, A. Iglesias, y P. Ballarín, (Eds.), *Educación en la ciudadanía: Perspectivas Feministas*, (p. 123-143). Madrid: Catarata.
- Sanféliz, J. (2011). Las nuevas masculinidades. Los hombres frente al cambio en las mujeres. *Prisma social*, 7, 220-247.
- Sarramona, J. (2014). Competencias básicas y currículum. El caso de Cataluña. *Teoría de la Educación*, 26(2), 205-228. doi: 10.14201/teoredu2014261205228.
- Scharagrodsky, P. y Aisenstein, A. (2006). *Tras las huellas de la educación física escolar en Argentina: Género, cuerpo y pedagogía 1880-1950*. Buenos Aires: Prometeo libros.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Scruton, S., Fasting, K., Pfister, G. y Buñuel, A. (1999). It's still a man's game? The experiences of top-level european women footballers. *International review for the sociology of sport*, 34(2), 99-111. doi: 10.1177/101269099034002001.
- Scruton, S. y Flintoff, A. (2002). Sport feminism: The contribution of feminist thought to our understanding of gender and sport. In S. Scruton & A. Flintoff (Eds.), *Gender and Sport: A reader* (pp. 30-46). London, UK: Routledge.

- Scraton, S. y Flintoff, A. (2005). Gender and physical education. In K. Green & K. Hardman (Eds.), *Physical education: Essential issues* (pp. 161-179). London: sage.
- Serra, P., Soler, S., Prat, M., Vizcarra, M. T., Garay, B. y Flintoff, A. (2016). The (in)visibility of gender knowledge in the physical activity and sport science degree in Spain. *sport, Education and Society*, 23(4), 324-338. doi: 10.1080/13573322.2016.1199016.
- Skeggs, B. (2001). Feminist ethnography. In P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland, & L. Lofland (Eds.), *Handbook of Ethnography*, (pp.425-465). London: Sage.
- Skelton, C. (2000). A passion for football: dominant masculinities and primary schooling. *Sport, education and society*, 5(1), 5-18. doi: 10.1080/135733200114406.
- Silverman, D. (2001). *Interpreting qualitative data: Methods for analyzing talk, text, and interaction*. London: Sage.
- Smith, V. (2001). Ethnographies of work and the work of ethnographers. In P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland, & L. Lofland (Eds.), *Handbook of ethnography*, (pp.220-233). London: Sage.
- Soares, N. E. y Fonseca, L. F. (2012). A pesquisa na formação inicial dos professores de Educação Física. *Movimento*, 18(2), 169-186. doi: 10.5209/RCED.52235.
- Soler, S. y Prat, M. (2006). *Actitudes y relaciones de niñas y niños ante contenidos de la educación física de primaria estereotipados por el género: el caso del fútbol*. Consejo Superior de Deportes, 45.
- Soler, S. y Vilanova, A. (2006). *Accions i no paraules: bones pràctiques de gènere en l'esport*. Barcelona: Consell Català de l'Esport.
- Soler, S. y Vilanova, A. (2006). *Buscant la igualtat contemplant la diferència*. Consell Català de l'Esport: Barcelona. doi: 10.13140/RG.2.1.4269.9368.
- Soler, S., Prat, M., Puig, N. y Flintoff, A. (2017). Implementing Gender Equity Policies in a University Sport Organization: Competing Discourses from Enthusiasm to Resistance. *Quest*, 69(2), 276-289, doi: 10.1080/00336297.2016.1226186.
- Soler, S. (2007). How is football taught and learned in PE classes in Spain? Girls' learning attitudes in football PE classes. In S. Scraton, J. Magee, J. Caudwell & K. Liston (Eds.), *Women, Football and Europe: Histories, Equity and Experience*, (pp. 131-159). Oxford: Liston.

- Soler, S. (2008a). L'educació física, imprescindible per a la coeducació i viceversa. *Perspectiva escolar*, 321, 18-27.
- Soler, S. (2008b). *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 inédita). Universidad de Barcelona: Barcelona.
- Soler, S. (2009). Los procesos de reproducción, resistencia y cambio en las relaciones tradicionales de género en la educación física: el caso del fútbol. *Cultura y Educación*, 21, 23-42. doi: 10.1174/113564009787531253.
- Soler, S. (2010). Más allá del fútbol: ¿la educación física en femenino? *Aula de Innovación Educativa*, 191, 12-16.
- Sparkes, A. C. y Smith, B. (2014). *Qualitative Research Methods in Sport, Exercise and Health. From process to product*. London and New York: Routledge.
- Sparkes, A. C. (1992). The paradigms debate: An extended review and a celebration of difference. In A. Sparkes (Ed.), *Research in Physical Education and Sport. Exploring Alternative Visions* (pp. 9-60). London: Falmer Press.
- Sparkes, A. C. (1997). Ethnographic Fiction and Representing the Absent Other. *Sport, Education and Society*, 2(1), 25-40.
- Subirats, M. y Tomé, A. (1992). *L'educació de nois i noies. Recomanacions institucionals i marc legal*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Subirats, M. y Tomé, A. (2007). *Balones Fuera*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Subirats, M. (1993). *El sexismo en los libros de texto: análisis y propuesta de un sistema de indicadores*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Subirats, M. (1999). Género y escuela. En C. Lomas (Ed.), *¿Iguales o diferentes? Género, Diferencia sexual, lenguaje y educación* (pp. 19-32). Barcelona: Paidós.
- Táboas, M. I. y Rey, A. (2011). Las imágenes en los libros de texto de Educación Física de la ESO: modelos corporales y actividad física. *Revista de educación*, 354, 293-322.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós. Barcelona.
- Tedlock, B. (2005). The observation of participation and the emergence of public ethnography. In N.K. Denzin, & S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 177- 187). London: Sage.

- Tejada, J. (2012). La alternancia de contextos para la adquisición de competencias profesionales en escenarios complementarios de educación superior: marco y estrategia. *Educación XXI*, 15(2), 19-40. doi: 10.5944/educxx1.15.2.125.
- Tello, J. C. (2000). Sobre la situación de la mujer en la Antigüedad Clásica. *Revista de Aula de Letras. Humanidades y Enseñanza*, 1-12.
- Timken, G., McNamee, J. y Coste, S. (2017). 'It doesn't seem like PE and I love it' Adolescent girls' views of a health club physical education approach. *European Physical Education Review*. doi: 10.1177/1356336X17706382.
- Tobío, C. (2003). Cambio social y solidaridad entre generaciones mujeres. *Feminismo/s: revista del Centro de Estudios sobre la Mujer de la Universidad de Alicante*, 2, 153-166.
- Torres, J. (2003). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.
- Traver, J.A. y García-López, R. (2004). La enseñanza-aprendizaje de la actitud de solidaridad en el aula: una propuesta de trabajo centrada en la aplicación de la técnica puzzle de Aronson. *Revista Española de Pedagogía*, 229, 419-438.
- Traver, J. A. y García-López, R. (2006). La técnica puzzle de Aronson como herramienta para desarrollar la competencia "compromiso ético" y la solidaridad en la enseñanza universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40(4), 1-9. doi: 10.35362/rie4042499
- Valdivia, P. A., Alonso, J. I. y Sánchez, A. (2009). *La coeducación en las clases de Educación Física en España. Estado de la situación*. II Congreso Internacional de Ciencias del Deporte de la UCAM. Murcia.
- Van Den Berghe, L., Vansteenkiste, M., Cardon, G., Kirk, D. y Haerens, L. (2012). Research on self-determination in physical education: Key findings and proposals for future research. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 19(1), 97-121. doi: 10.1080/17408989.2012.732563.
- Vanderstaay, S. L. (2005). One Hundred Dollars and a Dead Man. Ethical Decision Making in Ethnographic Fieldwork. *Journal of Contemporary Ethnography*, 34(4), 371-409. doi: 10.1177/0891241605275478
- Van Maanen, J. (1983). *Qualitative methodology*. London: SAGE.
- Varela-Ruiz, M., & Vives-Varela, T. (2016). Autenticidad y calidad en la investigación educativa cualitativa: multivocalidad. *Investigación en educación médica*, 5(19), 191-198. doi: 10.1016/j.riem.2016.04.006

- Vázquez, B. (2016). La situación de las mujeres en el sector deportivo. En E. Alfaro y B. Vázquez. *Jornadas las mujeres en el deporte español, 25 años. Seminario Mujer y Deporte*, INEF, Madrid.
- Vázquez, B. (2018). Evolución de la incorporación de las mujeres en los diferentes ámbitos del deporte. En Instituto de la Mujer (Ed.), *Mujer y deporte* (pp. 63-71). Madrid: Instituto de la Mujer.
- Vázquez, B. y Álvarez, G. (1990). *Guía para una educación física no sexista*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales-Instituto de la Mujer.
- Vázquez, B. y Buñuel, A. (2001). *La experiencia del deporte en la vida de las mujeres en cuatro países europeos: el caso español*. Madrid: Instituto de la Mujer. Ministerio de Asuntos Sociales.
- Velázquez, C. (2010). *Aprendizaje cooperativo en Educación Física. Fundamentos y aplicaciones prácticas*. Barcelona: Inde.
- Vicente, P. y Larumbe, M. A. (2010). Los estudios de género en la universidad: presente y futuro. En A. Domínguez (Ed.), *Mujeres en la antigüedad clásica. Género, poder y conflicto*, (pp. 19-34). Madrid: Sólex.
- Vidoni, C. y Andre, M. (2017). Fifth-graders' social interactions in a student-designed games unit, *Early Child Development and Care*, 1-14. doi: 10.1080/03004430.2017.1360875.
- Vilanova, A. y Soler, S. (2012). La coeducación en la educación física en el siglo XXI: reflexiones y acciones. *Revista Tándem*, 40, 75-83.
- Walby, S. (2000). Beyond the politics of location: the power of argument in a global era. *Feminist Theory*, 1, 189-206. doi: 10.1177/14647000022229155.
- Wellin, C. y Fine, G. A. (2001). Ethnography as Work: Career Socialization, Settings and Problems. In P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland, & L. Lofland (Eds.), *Handbook of Ethnography* (pp. 328-338). London: Sage.
- Wheaton, J. E. (1995). Vocational rehabilitation acceptance rates for European Americans and Africans Americans: Another look. *Rehabilitation Counseling bulletin*, 38, 224-231.
- Wiles, R., Charles, V., Crow, G. y Heath, S. (2006). Researching researchers: lessons for research ethics. *Qualitative Research*, 6(3), 283-299. doi:10.1177/1468794106065004.
- Wollstonecraft, M. (2000). *Vincicación de los derechos de la mujer*. Madrid: Cátedra.

- Woods, P. (1998). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós-MEC.
- Wright, J. (2004). Critical inquiry and problem-solving in physical education. In J. Wright, D. Macdonald, & L. Burrows (Eds.), *Critical inquiry and problem-solving in physical education* (pp. 1–16). London: Routledge.
- Zagalaz, M. L., Arteaga, M., Cepero, M., Martos, M. M., Moreno, R. y Rodrigo, M. (2000). Los temas transversales, interdisciplinariedad y Currículum oculto en Educación Física. En M. L. Zagalaz y M. Cepero. (Eds.), *Educación Física y su Didáctica. Manual para el maestro generalista* (pp. 293-318). Jaén: Jabalcuz.
- Zapatero, J. A., Campos, A. y González, M. D. (2018). La formación inicial y permanente del profesorado de Educación Física para la aplicación del modelo competencial: un estudio cualitativo. *Revista Complutense de Educación*, 29(1), 251-267. doi: 10.5209/RCED.52235

ANEXOS

Anexo 1.	
Carta al director del instituto	242
Anexo 2.	
Consentimiento informado de los y las familiares	245
Anexo 3.	
Guión entrevistas a profesoras de EF del instituto.....	246
Anexo 4.	
Transcripción entrevistas a Maider, Bea y Carla.....	250
Anexo 5.	
Lista de 40 códigos professoras EF	285
Anexo 6.	
Diario campo profesora.....	287
5.	

Anexo 1. Carta al director del instituto

València 2015

A la Direcció de instituto i al Departament d'Educació Física:

Des de fa uns anys a esta part s'estan donant no pocs esforços en acostar la realitat de les aules a l'activitat investigadora de les universitats. Així, també en l'àmbit de l'Educació Física trobem un llarg ventall d'estudis que tracten de mostrar i descriure aquesta realitat educativa, tot i que la major part de les vegades ho fan des d'una òptica quantitativa i amb pretensions únicament descriptives i, per tant, de control.

Tant és així que els diversos màsters que poden desenvolupar els futurs i futures docents d'EF (Màster en Formació del Professorat o el Màster d'Investigació en Didàctiques Específiques) reforcen la idea de la investigació educativa com una eina clau en la formació del professorat. La idea del 'professor/a com a investigador/a de la seua pròpia pràctica' que desenvolupà Stenhouse, i que després detallaren autors com Giroux o Carr i Kemmis, està present als estudis de postgrau, concretament als treballs finals de màster.

En aquest sentit, la proposta inicial que llancem des d'aquestes línies ve emmarcada en els treballs finals de màster que l'alumna Nuria Sánchez ha desenvolupat, tots dos dedicats a estudiar les relacions de l'EF i les discriminacions per gènere. Així, immersa com està en el desenvolupament del doctorat, la nostra intenció no és altra que portar a terme una etnografia crítica amb la col·laboració del departament d'EF del centre.

Aquesta investigació suposa una convivència prolongada de la doctoranda en el context estudiat i, amb el pas del temps, una implicació de la mateixa en l'activitat pròpia del departament. Amb això, es pretén averiguar quins problemes de convivència hi ha entre l'alumnat xic i xica, quines mesures s'apliquen, com s'enfronten aquests problemes i, seguint el seu caire crític, proposar solucions i avaluar-les.

Així, les exigències metodològiques d'aquest disseny etnogràfic, passen per:

- La presència prolongada de Nuria en el IES, pel que es necessita que pugui accedir als espais propis del centre
- La seua presència a les sessions d'EF del departament del centre
- La presència a quantes reunions i altres activitats es considere oportú, especialment del departament
- L'ús de les dades que les tècniques de recollida proporcionen
- L'entrevista a docents i alumnat
- La recollida de documents diversos, com ara programacions, PEC, PCC, etc.

No obstant aquestes necessitats, la investigació qualitativa i sobretot els estudis en educació, presenten uns clars compromisos ètics. Nosaltres, en aquest sentit, ens comprometem a:

- Respectar en tot moment la dignitat de les persones que participen d'una manera o altra a la investigació.
- Protegir la identitat d'aquestes, mitjançant l'ús de pseudònims i amagant les dades que puguin identificar al centre
- Respectar la voluntat de les persones participants a no ser entrevistades, a no permetre l'accés a reunions concretes o d'altres decisions que es prenguin durant el desenvolupament de la investigació.
- Donar les explicacions oportunes sobre la tasca investigadora a qualsevol persona que així ho sol·licite, especialment al professorat del centre
- Usar les dades recollides amb les finalitats acadèmiques pròpies de la investigació, i mai per a cap altre ús.
- Acceptar en tot moment qualsevol modificació de les condicions inicials pactades a través d'aquest document

Servisca aquesta carta, doncs, com una declaració d'intencions, que poden anar concretant-se, i que estem en disposició d'ampliar en qualsevol moment. És important que la direcció del centre siga sabedora d'aquestes, i que el departament d'EF, més enllà d'ésser conscient, vulga col·laborar activament en la investigació plantejada.

I per a que així siga, signem la present

Per part de la Universitat:

Daniel Martos

Nuria Sánchez Hernández

Per part del Departament d'Educació Física del centre:

Per part de la direcció del instituto.

Anexo 2. Consentimiento informado de los y las familiares

Estimados padres y madres:

El motivo de esta carta es para informaros que durante estos meses estamos llevando a cabo, desde la asignatura de Educación Física, una experiencia coeducativa mediante el deporte del Fútbol. Con ello, pretendemos evaluar si la práctica del fútbol a través de la cooperación tiene unos efectos positivos en las relaciones sociales y la convivencia entre alumnos y alumnas y, de este modo, avanzamos en una educación en valores.

El desarrollo de esta actividad contempla actividades de reflexión y debate, práctica del fútbol de forma cooperativa entre chicos y chicas y tareas de evaluación. Durante esta experiencia contamos con la colaboración de la Universitat de València.

Para el correcto funcionamiento de la experiencia, necesitamos vuestro consentimiento para poder usar los datos que de ella se deriven (trabajos escritos de reflexión, comentarios hechos durante las sesiones, notas, entrevistas y otros elementos). Estos datos servirán para evaluar dicha experiencia, pero nunca para juzgar a personas concretas. Además, dentro de los compromisos éticos, nos comprometemos a usar pseudónimos y no anunciar el centro donde se ha llevado a cabo la experiencia. En este sentido, la identidad de vuestros hijas e hijos no será desvelada; nos interesa saber qué pasa, no el nombre de a quién le pasa.

En resumen, la dignidad del alumnado queda garantizada y nos ponemos a vuestra disposición para cualquier duda que pudiera surgir.

Atentamente,

Maite o Cristina

Professora de Educación Física

Daniel Martos i Garcia

Profesor de la Facultad de Magisterio

YO, MADRE/PADRE DE:

DOY MI CONSENTIMIENTO A QUE LOS DATOS DE MI HIJO/HIJA SEAN USADOS PARA LOS FINES ACADEMICOS ANUNCIADOS EN ESTA CARTA. Y PARA QUE ASÍ CONSTE, FIRMO LA PRESENTE:

Anexo 3. Guión entrevistas a profesoras de EF del instituto

Pre-entrevista

Soy NS alumna de la UV y vengo a hacer una investigación sobre la visión que tienen las profesoras de E.F. acerca de las diferencias de género dentro de sus clases, para ver si en la actualidad perduran esas diferencias. Es importante la participación tuya (de la profe) para conocer la visión que una profesora que lleva tanto tiempo en la educación tiene sobre esta problemática.

2- Firmar consentimiento informado:

Decir que lo que se diga en la entrevista no se utilizará para otro fin que no sea la investigación. Tampoco ha de contestar las preguntas que no quiera, puesto que es libre, por lo que si algo no quiere que salga se apaga la grabadora. Además, una vez haga la transcripción, se devolverá para buscar la confirmación de lo que se dijo durante la entrevista ¿Estás de acuerdo?

Parte introductoria

A) Estudios y formación

1. ¿Dónde has estudiado la carrera? ¿Hace cuanto acabaste?
2. ¿Qué te llevó a estudiar esta carrera? porque una mujer ha acabado estudiando EF.
3. En la mayoría de facultades hay un porcentaje altísimo de chicos, en el resto de titulaciones son más chicas que chicos. ¿Cómo te viste tú al hacer la carrera? ¿te viste como tumbar un mito? ¿por qué crees que no se ve tan normal que una chica haga una carrera como la tuya?
4. ¿En que momento supiste que querías ser profesora de EF? ¿Cuál es tu primer recuerdo? Por ejemplo, en el colegio fueron a daros una conferencia y ahí viste que es lo que te gustaba.
5. ¿Te acuerdas de la reacción de tus padres al decirles que querías ser profe de EF? ¿Tuviste algún impedimento para dedicarte a esto desde tu casa o entorno?
6. ¿Has practicado algún deporte? ¿Cuál? ¿A qué nivel?

B) Experiencia en la docencia

1. ¿Cómo y cuando conseguiste plaza?
2. Los primeros recuerdos como profesora de EF... ¿Recuerdas como fue tu primera clase? ¿los alumnos eran igual que hoy en día? ¿Algún recuerdo curioso?
3. Sé que están haciendo un máster relacionado con igualdad de género... ¿por qué decidiste hacer este master?

Parte central

C) Sus clases de EF.

1. Si fueras una profe de EF que hace una propuesta a sus alumnos para romper los estereotipos en clase, en la que los chicos hagan actividades como saltar a la comba y las chicas jugar a fútbol. Y de repente al hacer propuesta los alumnos vienen a decirte que están en contra de hacer “actividades o deportes de chicas” ¿cómo actuarías como profesora? ¿darías la razón a los chicos?
 2. ¿De qué manera fomentas la igualdad entre los alumnos? ¿tienes alguna estrategia para adecuar tus clases para que no se margine en ocasiones a las chicas en algún deporte?
 3. ¿Recuerdas algún episodio/situación de discriminación de género entre alumnos? por ejemplo ridiculizar a alguna chica por no darle a un balón..
 4. ¿Cómo te has sentido ante situaciones de discriminación y como has actuado?
 5. Si por ejemplo en clase haces grupos heterogéneos y un grupo dice q con las chicas no quieren ir ¿tu que harías
 6. ¿De qué manera adecuas tus clases teniendo en cuenta las diferencias que existen entre los alumnos?
 7. Es sabido que la asignatura de EF q tiene unos beneficios que favorecen el desarrollo integral del alumno (sociabilidad, compañerismo, confianza...). Tu con toda tu experiencia como profesora, ¿como ves tu la asignatura en cuanto a sus beneficios? ¿Crees q realmente tiene ese potencial del que hablamos para tratar el tema del género más q otras asignaturas?
- ¿Cómo piensas que desde la EF podrías ayudar a eliminar esos estereotipos?
8. ¿Cómo enfocas tus clases de EF? ¿Qué piensas que es lo más importante que se debe transmitir a los niños en esa hora de clase?

D) Trato de los alumnos a la profesora

1. ¿Recuerdas algún comentario que te haya hecho en clase algún alumno faltándote de respeto por ser mujer? ¿Cómo te has sentido en ese mismo momento?

2. ¿Ves que los alumnos te tratan diferente que a los profesores hombres? ¿en qué se nota?

E) Papel de las familias y la escuela

1. Se dice que la familia y la escuela tienen un papel importante en la configuración de identidades de género, por ejemplo, si una niña quiere jugar a baloncesto pero su madre está empeñada en apuntarla a ballet porque tradicionalmente éste es considerado deporte femenino por antonomasia. Mi pregunta es, ¿hasta qué punto crees tú que la familia tiene un papel importante en la configuración de esas identidades de género? ¿actúan como favorecedores de esos comportamientos estereotipados?

2. ¿Te has visto en la situación en que un padre ha venido a hablar contigo porque su hija no quiere jugar a fútbol, por ejemplo?

3. En este o en otros centros, se han propuesto cursos o formación vinculados a cuestiones de género. ¿Crees que es habitual que el profesorado se apunte a cursos de formación en temas.....? ¿Qué tipo de profesorado se apunta?

4. ¿En el instituto se ha llevado algún tipo de jornadas para los alumnos destinadas a la igualdad de género de manera general? ¿El departamento de EF ha hablado alguna vez de esta temática?

F) Visión que tiene de los alumnos de las clases

1. Cuando comentas a los alumnos que en la próxima clase ya empieza la UD de fútbol, ¿qué tipo de comentarios hacen los chicos o qué actitudes adoptan unos y otros?

G) Sensibilidad sobre la temática

1. ¿Sabes que tipo de medidas toman el resto de profesores ante comportamientos sexistas?

2. ¿Eras sensible a este tipo de cuestiones en tus primeros años como profe? O es algo que has ido sensibilizando? Como te has llegado a sensibilizar con esta temática?

3. Recuerdas algún punto de inflexión en tu vida profesional que haya determinado que seas más o menos sensibles al tema de la igualdad de género en tus clases.

H) Materiales curriculares sexistas

1. Si te dieran a elegir entre prepararte las clases de EF con un libro de texto y un libro del alumno, o utilizar fichas e incluso videos ¿qué tipo de materiales son más interesantes para tus clases de EF?

2. ¿Utilizáis aquí en el centro uno? Y si te diera la editorial este libro de texto, ¿lo utilizarías o no? ¿En qué te fijarías para decidir si usarlo en tus clases?

H) Claridad de la actual LOMCE

1. El tema igualdad entre sexos también lo contempla la actual LOMCE, ¿Cuál crees que es el alcance de la ley en este sentido, se tiene en cuenta o son palabrerías?

Por ejemplo... se intenta hacer ejercicios donde participen todos, se intenta que no haya discriminación, al escuchar algún comentario el profesor para la clase y toma alguna medida....

J) Necesidad de ayuda externa

1. Si pudieras proponer cualquier cosa tanto al instituto, como a la Generalitat,

¿Se te ocurre alguna propuesta que como profesora de EF pidas al instituto, o a la Generalitat para que os ayuden de alguna manera a dedicar más tiempo a paliar esas actitudes sexistas? Por ejemplo, con talleres para concienciar, que compren materiales diferentes...

K) Concluyendo

1. ¿En qué ha mejorado la situación en cuanto a las diferencias de género en las clases de EF con respecto a hace 5 o 10 años?

2. Querría entrevistar a otra profesora, ¿a quien podrías aconsejarme de todos tus compañeros que pudiera estar concienciada con este tema?

Anexo 4. Transcripción entrevistas a Maider, Bea y Carla

Entrevista a Maider.

1→ ¿Y eso de escoger el colpbol para hacer una competición en la semana cultural?

Pues mira, es para que no sea siempre fútbol, y así se fomenta y promociona un poco también la participación femenina. Es obligatorio tener equipos mixtos, y si había algún equipo sin chicas juegan con 3 jugadores en pista menos. De todos modos, en navidad hicimos una competición de fútbol, que también hay que darles los que les gusta de vez en cuando, no pasa nada, hay que aceptar que es un deporte que moviliza masas. Tampoco vamos a jugar en contra de....

N-Pues a ver empezamos, simplemente decirte que la entrevista no se va a utilizar con ningún fin, que una vez hecha la transcripción te la pasaré.

M- A ver si luego te van a meter en la cárcel.

N- ja, ja, ja. Y que si no quieres contestar a alguna pregunta no lo hagas, puedo apagar la grabadora en cualquier momento si no estás cómoda. Así que bueno, ¿te parece que empecemos ya?

M- Por supuesto.

2→N- Pues allá vamos, lo primero de todo, me gustaría que te tomaras tu tiempo para pensar en cuales son tus primeros recuerdos haciendo deporte o AF.

M- Pues, siempre había jugado en el patio con los niños y eso, y el primer recuerdo que tengo es este, de que en 1º y 2º de primaria jugaba con una pelota muy pequeña a fútbol con los niños. Pero entonces no sentir ninguna diferencias entre chicos y chicas ¿sabes?

N- Claro

M- En sentido general todavía no tenías conciencia, pero sí cuando ya estaba en 3º de primaria, y allí si que recuerdo que jugábamos a fútbol y recuerdo que era capitana yo del equipo de mi clase.

N- ¿Sí? ¿Y eso?

M- Pues mira eran todo chicos y yo la única chica, y recuerdo que jugaba yo con una trenza que me hacía mi madre.

N- ¿y eso era por algo en especial o porque te gustaba?

M-Porque iba más cómoda con la trenza para jugar. Ese es el recuerdo que tengo, jugar a la hora del patio y lo típico, clases contra clases, equipos de 7 u 8 personas. Un dato curioso es que dejé de ser capitana porque había un compañero que se llamaba Javi Cortina, me estoy acordando, que se le murió su madre y entonces yo dije “pues que sea Javi el capitán” para animarlo un poco porque ser capitán era... el novato más.

N- ¡Eso no lo hace cualquiera!

M-Ja, ja. Bueno, pero pensé venga para animar a Javi.

(De repente entra otra profesora de EF con comida en el departamento donde estábamos haciendo la entrevista, y se pusieron a comer porque al ser la semana cultural los alumnos habían hecho comidas típicas y bueno, se pusieron a almorzar durante 5 minutos. De hecho, le explicó a la otra profesora sobre que le había preguntado yo).

M- Bueno, después de este almuerzo je, je, retomamos la entrevista. El siguiente recuerdo que tengo es jugando a baloncesto, que me compraron una pelota de baloncesto roja, grande, porque entonces no había pequeñas como ahora, y fíjate si la gasté que de tanto gastarla se quedó totalmente lisa, y como para mi la pelota era mi mejor amigo, mi mejor amiga... osea yo llegaba del colegio de jugar con ella, porque yo me la llevaba y después del colegio jugaba y volvía a casa... y recuerdo que cuando llegaba por la tarde a casa después de estar jugando, la limpiaba y me la metía en la cama.

N- ¿En serio? Ja, ja, ja.

M- A ver yo estaba un poco rallada con el baloncesto, demasiado, era casi obsesión y la obsesión en exceso es malo. De hecho, yo he dejado demasiadas cosas por el baloncesto que luego lo piensas y dices... a ver... osea la dignidad de una persona no tiene que sobrepasar... pero bueno, total que el siguiente recuerdo es que con esa pelota pues que me veo físicamente ahora mismo (y ella mira hacía el techo con las manos en alto), como en la línea de medio campo de baloncesto (refiriéndose al colegio), y querer siempre tirar de medio campo, con 8 años.

N- ¡Anda, menuda locura! Si no llegarías ni al aro...

M- Claro, y por eso pienso ahora ¿y porqué no tiraba de más cerca? Tan pequeña como quería meter desde medio campo, y recuerdo lanzar y ni tocar el aro, y me enfadaba, y otras vez “pumba”, y “pumba”, y “pumba”, y venga a lanzar de medio campo. Supongo que también tiraría de debajo del aro, aunque no tengo esa imagen.

Luego, en mi colegio, a los 11 o 12 años, había unos aros de hierro hechos por un padre, metidos en la pared, y jugábamos a ir corriendo, poner el pie en la pared, y machacar, y entonces es como... tener 12 años y machacar el aro era como bua (me lo explica entre risas), y estaba ese aro a 3.05 ¡eh! Y claro estaba súper flipada, era subidón. Y claro, yo era muy flipada con esto del baloncesto, en mi pueblo me llamaban la niña de la pelota decían “ya va la xiqueta de la pilota per ahí”.

Yo era típico que si tenía tiempo libre jugaba a baloncesto, y de esto te estoy hablando de los 10, 11, 12, 13 años... ¡ah! Pero antes jugué a tenis mesa.

N- ¿Mucho tiempo?

M- Un par de años.

N- Maite, y retomando el tema del baloncesto ¿te vino de familia?

M- No, aunque mi padre jugaba a baloncesto pero no porque mi padre me lo inculcara, sino que dio la casualidad que mi padre jugaba a baloncesto ¿sabes?

N- ¿Entonces fue decisión tuya lo de jugar a baloncesto o tu padre te incitó?

M- No, mi padre nunca, entonces él trabajaba muchísimas horas, y no lo veíamos a penar. Mi padre está disfrutando ahora de sus nietos más que de sus hijos en su momento. Mi padre no nos ha ni duchado, ni dado de comer cuando éramos pequeños, nada. Porque trabajaba.

(En medio de la conversación entra un alumno a pedirle una mochila, dirigiéndose a ella muy amablemente)

M- (Refiriéndose al alumno que acababa de entrar) Es el típico chaval que sólo conmigo se comporta súper bien porque le gusta mucho el deporte y en lo demás es bastante flojo y aquí se siente que sirve para esto. Además, a mi me tiene mucho respeto, aunque yo

he recibido pocas faltas de respeto por los alumnos. Bueno, y la cuestión es que eso... ¿qué te estaba diciendo?

N- Tus primeros recuerdos...

M- ¡Ah si! Primero con el fútbol, que jugábamos en el colegio con una bola de papel de plata de todos los bocadillos... y recuerdo que creo que también me nombraron capitana. Siempre he sido muy activa y antes era muy intensa, demasiado, entonces a veces cuando eres tan intensa te olvidas de pensar mientras juegas, y te dejas llevar más por el impulso cuando lo correcto es conseguir ese equilibrio, y cuando eres mayor te das cuenta... que cuando estás jugando de joven tu vas a saco y no te centras en la estrategia del juego ¿sabes? Y cuando eres más mayor te das cuenta de que mejor me reservo físicamente para tal... y entonces yo era muy intensa y poco de pensar en el deporte. Y también he visto que los entrenadores que he tenido siempre me han potenciado eso que tenía yo, en lugar de potenciarme a lo mejor el reflexionar sobre el juego, y al final sabías de tu deporte por que habías jugado tanto que tenías clarísimo que si pasabas ahí tal, que si una se movía yo iba a tal sitio... De hecho yo diría que la madurez a nivel táctico me llegaría a los 23-24 años, me di cuenta que no le daba tanta importancia al físico e intentaba pensar más, supongo que también es el momento en que físicamente te encuentras mejor, y es cuando en el club me dijeron “bye bye”. Vino un director deportivo de Madrid que lo ficharon, y entonces el primer año aun estaba en el club que ya era Ros Casares, pero ya empezaron a fichar a gente y a las de casa las echaron. Y me enteré que me echaron a mí y a Majo de Moncada, porque ponía “las foráneas Ferrer y Segura deciden dejar de jugar en el club Ros Casares”.

N-¿Deciden?

M- ¡Deciden! Y yo leo esto y digo... claro tienes 23 años y tampoco tienes esto de plantarte delante del director deportivo y decirle oye ¿tienes los coj** de comentármelo a mi antes de hacerlo público en un periódico y que yo me entere de esa forma? ¿sabes?

N- ¿y cuanto tiempo estuviste en ese club?

M- 10 años, 11 años, ¿sabes? Y dices... venga, cuando ese club perdió la categoría en dos ocasiones y subimos las de la casa el equipo otra vez a primera división... Y das tanto por el deporte que en ese momento pues.... Te da igual pensar no me merecen por ejemplo, o me voy a otro club.

N- Es así, yo conozco a muchas jugadoras que les ha pasado y se quedan con cara de... ¿después de todo lo que he dado, todo lo que he dejado por este equipo va a terminar así?

M-Si, si (asintiendo). Yo por ejemplo que estudié la Licenciatura pues nunca pude ir a esquiar, a hacer deportes de riesgo, porque no me lo permitía el baloncesto ¿eh?

N- Claro

M- Yo lo justo, lo raso para poder sacarme la carrera, y lo demás entrenando, mañana y tarde que me iba a casa a las 8, iba a entrenar, volvía a clase, volvía a entrenar por la tarde... y luego venga, llega el tío ese y te dice adiós muy buenas. Igual que cuando me lesioné a los 18 años, entrenando con el 1er equipo..

N- ¿Pero grave?

M- Si, y me tuve que buscar la vida con los médicos, con el primer equipo que antes era el Orna Godella que no sé si lo conoces, ¿tu cuantos años tienes?

N- Yo 25

M- ummm era el equipo que ganó las dos copas de Europa...

N- La verdad es que ahí me pillas, porque de baloncesto no conozco apenas equipos.

M- Bueno, pues yo era junior de 2º año y el salto a senior (al primer equipo) lo hacía la que valía. Entonces llega un entrenador ruso, y se interesan por mi, porque era una tía muy intensa y en los primeros entrenamientos al ser de condición física se podía ver poco de nivel táctico. Y claro, había estado preparándome las pruebas para entrar en la carrera, que no entré porque suspendí el selectivo 15 días antes del examen, porque la semana anterior al selectivo estuve en la fase de ascenso del equipo que estaba en liga nacional e iba a subir a 1ª B.. y entonces, 15 días fuera de casa compitiendo la semana antes del selectivo. Que con el equipo que fui no era el mío, pero necesitaban a jugadoras para completar el equipo, se lo dicen a 4 o 5 del equipo y no podían y yo como no sabía decir que no, aunque no me lo dijeron a mi la primera... y las otras chicas dijeron que no porque tenían que estudiar selectivo. Y claro, mi selectivo 3,98, y sabes que con un 4 hacían media.

N- ¿en serio...?

M- Imagínate la situación que había pasado ya las pruebas del INEF, y un 3,98 en selectividad... y todo por el baloncesto. Y nada, un año perdido sin hacer nada, pues ya está. Entonces dices el deporte dará mucho pero también me ha quitado mucho porque por ejemplo ese año si no hubiera estado esos 15 días antes del selectivo de competiciones, pues podría haber estudiado un poco más.

(Aparecen dos compañeras de Maite en la sala donde estábamos, se meten en la conversación...). 0.21.50.

M-El deporte también ha hecho que tuviera alguna lesión por sobreentrenamiento con una fisura de los puentes vertebrales de la L4 y L5 por estrés, ¿y por qué? Por que este entrenador ruso con los métodos rusos son un poco brutales y claro yo no dejaba de ser una niña de 17 añitos y haciendo repeticiones de lumbares con balones medicinales de 5 kg 50 repeticiones y si ya estaba sobreentrenada de las pruebas, estuve de campeonatos y competiciones y no había descansado nada... y que me pasó? Que cuando entré en la carrera no pude hacer nada por la lesión.

El deporte te da mucho, pero también me ha dado una lesión que no se qué, que no se cuantos.... Y por 25.000 pesetas que me pagaban a mi, y un año me pagaron 90.000 pesetas y Anabel Álvaro que era la base de la selección española y jugaba en mi equipo cobraba 9.000 euros.... Ella ganaba por 10 lo que todo el equipo de niñas que éramos. Bueno me estoy yendo del tema, porque me estás preguntando por los inicios y me estoy yendo... a los finales ja, ja, ja. Y eso, entonces siempre me había gustado el deporte, con el cole sabes.

N- ¿Y tienes algún referente en la escuela?

M- Tenía un profesor de EF, Don Ignacio, que es muy buen amigo mío, que tiene ahora unos 62 años, y siempre he quedado con él y eso. Y... él pues se ponía conmigo a jugar a básquet en 5º de primaria o así... y cuando ya no me interesaba tanto jugar a fútbol con los nenes y quería jugar a básquet y fue ahí cuando cambié de fútbol a básquet, y a la vez estaba haciendo el tenis de mesa este porque me gustaba.

N- Vamos, que estabas con todo.

M- Siempre había sido la típica niña que no podía estar ahí sentadita, en el patio ¿sabes? Como mucho pues podía jugar a lo de la goma que era poner alturas y saltas, canciones no me gustaban. La competición siempre me había gustado. Y ahora mi hijo por

ejemplo, con 4 años se vuelve loco con la competición, y yo intento siempre que no compita, cuando yo estoy buscando todo lo contrario. Eso que dicen que el aprendizaje es 50% genética 50% lo vivencial... y yo te juro que no le potencio nada la competición, y siempre todo cooperar, vamos que la genética es más de lo que los estudios dicen.

N- Eso seguro que es porque ha salido a ti.

M- Bueno claro, porque mi niño es de padre donante, ¿me entiendes? Voy a pensar que es 50% de mi parte genética, y por fuera también se parece a mí.

N- Bueno, retomando el tema de tu profesor de EF...

M- ¡Eso! Empecé a jugar a básquet con este profesor y total, que este profesor es de los que hicieron la reválida esa de los exámenes esos para convalidar el título, y cuando él estaba estudiando me acuerdo que me dijo ¿a ti te gustaría hacer esto? Y yo pensé puesto yo quiero ser profesora de EF y entonces ahí es cuando fuimos al campeonato de España escolar con el colegio, y él estaba allí.

Total, que este profesor me inculcó bastante, y tengo que decir que tengo un bonito recuerdo que el día que hice la oposición para ser funcionaria en 2007, fijate desde los 12 añitos hasta el 2007 que yo tenía 30, pues no sé como se enteró que yo me estaba examinando y yo creía que dentro de la sala solo estaba mi tribunal y yo y él estaba detrás de mí. Cuando terminar me giré y al verlo le di un abrazo.

N- Vamos, que te han influido mucho tus profesores.

M- Eso es, primero Don Ignacio y luego Paco Roig, que paradójicamente entre ellos se llevan mal, uno no es especializado en EF y el otro sí. Vamos, que mi influencia más importante sobre el deporte es que siempre he sido una persona que me ha gustado el movimiento, que cuando yo era pequeña eso no estaba bien visto.

N- Eso te iba a decir, ¿no estaba bien visto no?

M- De eso no hemos hablado, pero yo era marimacho, no se que, no se cuantos... porque claro cuando tienes 11 años eso de lesbiana ni se estila ¿sabes?

N- Ya

M- Yo era marimacho, bruta...

(De repente, abren la puerta tres alumnos pidiéndoles un balón para jugar a fútbol)

N- ¿Les dejáis balones para jugar en el patio a fútbol?

M- Yo con estos muchas veces cuando quiero hacer una actividad como por ejemplo la que tengo ahora danzas del mundo, pues un día danzas del mundo y otro día fútbol.

N- ¿A sí? ¿Utilizas más estrategias para contentar a alumnos y alumnas?

M- Claro, también cuando no quieren hacer algo los alumnos, les digo si hacemos bien lo de expresión corporal, los últimos 10 minutos os dejo jugar a fútbol. Yo lo veo como herramientas, a pesar de no ser lo más ético o pedagógico, pero es un premio. Muchos otros profesores les ponen premios poniéndoles caritas contentas dibujadas, pues a ellos no les gustan las caritas, les gusta el fútbol, pues les doy un poquito y encima hacen deporte, así que no pasa nada.

Yo consigo que hagan otra cosa si luego les doy fútbol.

3→ N-¿Y en clase eras la única chica que jugaba a fútbol?

M- Si, era la única chica, y siempre era eso, marimacho, no se qué, y me molestaba, hasta 5º o 6º pero me acuerdo que en 6º me gustaba ya un chico y al decirme eso... también tengo un hermano que era diferente a mí físicamente, yo era grande y él pequeño, por lo que aunque jugara contra chicos era más grande que ellos. Los chicos de clase querían que estuviera en su equipo. De hecho, alguna vez he ido a pegar a niños de la clase de mi hermano, dos años más grandes que yo, y entonces más marimacho era, y me daba rabia porque los chicos menos se fijaban en mí. Los de mi clase súper bien, me querían un montón y de hecho sigo teniendo relación con algunos, sobre todo tenía muy buena amistad con los chicos.

4→ N- ¿Y qué pensaba tu familia de que hicieras deporte? ¿lo veían bien?

M- Claro a mi padre le parecía bien, lo que pasa es que en 2º de primaria me apuntaron a ballet ¡dos años! y a mi hermano a kárate, y le dije a mi madre que yo quería hacer kárate pero no me apuntaron porque decía que era de chico, aunque yo les dijera que había chicas haciendo ese deporte. No es que no me gustara el ballet, sino porque yo tengo la imagen de la barra el espejo y la pierna para arriba y pierna para abajo. Igual, si no hubiera sido tan aburrido y hubiéramos hecho una coreografía o algo de movimiento... ¡Se me hubiere movido más me hubiera gustado más!

N- ¿No conseguiste que te apuntaran a kárate?

M- Que va, a mi me desapuntaron de ballet y mi hermano siguió en kárate.

Recuerdo que no sólo era la niña de la pelota, también la niña del chándal, porque siempre iba en chándal a clase y mi madre me decía que porque no me vestía como las otras chicas. Y yo lo que quería es ir con chándal para estar cómoda y jugar en cualquier momento. Ahora que lo pienso eso era un poco obsesivo.

5→N- Maite, cambiando de tema, **¿dónde has estudiado la carrera y hace cuanto?**

M- Si, en Cheste, de 1995-2000.

6→N- **Y cuando entraste en la carrera, no sentiste que fue como tumbar un mito, puesto que no habría muchas mujeres estudiando esta carrera.**

M- Éramos a lo mejor... éramos mas de 1/3 de la clase.

N- ¿o sea qué se veía como algo normal?

M- Si, además es que el año que yo estudié había bastantes chicas deportistas de élite.

7→ N- **Cuando les dijiste a tus padres que querías ser profesora de EF ¿les pareció bien o no estaban muy a favor?**

M- Les pareció muy bien, pero tengo que decir que me gustaba medicina también, pero no me llegaba la nota ni siendo deportista de élite. Además, el factor detonante para escoger INEF fue que tenía dos entrenadoras que las dos eran licenciadas en EF y me influyeron más aun en que quiera ser profe de EF, porque yo quería ser como ellas.

N- ¿Te identificabas con ellas?

M- Eso es.

8→ N- **¿Y cuando conseguiste plaza fija?**

M- En el 2007 aprobé las oposiciones, hasta entonces estaba interesada en la rama de la gestión deportiva. De hecho en la carrera me especialicé en gestión deportiva y alto rendimiento.

N- ¿Y en educación no?

M- No había, solo didácticas especiales.

9→ N- **¿Recuerdas tu primera clase de EF? La primera vez que entraste como profesora.**

M- Claro yo antes trabajé en colegios concertados...

N- Bueno, tu primera clase de EF en colegio concertado.

M- La verdad es que como antes de estudiar la licenciatura y de impartir clases ya tenía relación con los niños, ya tenía experiencia.

10→ N- **Hablando de experiencias... en tus primeros años, ¿has tenido alguna experiencia curiosa de cuando diste clase de EF?**

M- El primer grupo que tuve en la escuela pública como interina, me esforcé tanto de la emoción que me regalaron dos trofeos a la mejor profesora y muchas veces he pensado ¿habré bajado el nivel de exigencias que ya no me han vuelto a regalar? Ja, ja, ja. También es verdad que cuando empecé a dar clases hacía todo con ellos, toooodo, desde el calentamiento hasta los juegos.

11→ N- **Me dijiste que estás haciendo un máster de igualdad y género, ¿cómo surge este interés por empezar este máster?**

M- Pues sinceramente, porque necesitaba puntos.

N- Bueno, pero habría muchos más, ¿porqué escogiste ese en vez de cualquier otro?

M- Habría uno de nuevas tecnologías que también me interesaba, y otro de algo de dirección en centros educativos... y el de género valía 1.750 euros, mientras que los otros 2.500 y 2.700, por lo que valoré la situación en la que estaba, con mi hijo y pensé que no iba sobrada de dinero. Aun así, es difícil compaginar los trabajos que mandan, ver las conferencias on-line con trabajar.

N- ¿no es específico de EF no?

M- No, pero está muy bien, tratan temas como la mujer en el mundo laboral, la mujer empresaria y el trato de las mismas siendo mujeres, tipos de feminismos que no tenía ni idea, de hecho me consideraba feminista pero ahora que he visto que es verdaderamente no me considero de cuando nació el fenómeno, porque ellas mismas renunciaban al hecho de ser mujer, o sea, que no había que tener hijos...

12→ N- Imagínate que planteas en clase una propuesta a tus alumnos tratando de romper esos estereotipos que existen en el deporte, por lo que les comentas a los chicos que hagan actividades como saltar a la compa, por ejemplo, y a las chicas jugar a fútbol. Y de repente, los alumnos vienen a decirte que ellos no quieren hacer actividades de chicas, ¿tu cómo actuarías? ¿darías la razón a los chicos?

M- Yo por ejemplo intento no hacer que los chicos a una cosa y las chicas a otra, sino que todos a lo mismo, e intento ir alternando las actividad que en teoría son más tradicionalmente relacionada con ellos, y las que son más relacionadas con ellas, para que así se sientan a gusto. Al final las hormonas necesitan movimiento y el movimiento no es la muñeca que a un niño que nace se le puede dar para que se le eduque en igualdad... que no pasa nada ¿sabes? Pero quiero decir que el hombre y la mujer no son iguales y las actividades... Porque por ejemplo mi ex pareja le regaló a mi hijo carritos de bebé y muñecas, y eso no son cosas unisex, sino le regala una muñeca que se dice que es de chicas y no de chicos porque está asociado a que la madre cuida al bebé...pero es que perdona, la que puede ser madre es la mujer y no el hombre, entonces hay cosas que por mucho que queramos que la educación sea igual... hay cosas, naturaleza que no podemos. Entonces yo puedo entender perfectamente porque las niñas quieren el muñeco, porque hay una cosa en sus hormonas, en su genética que finalmente esa niña será mujer y será madre... algunas no, pero la mayoría. Yo no estoy diciendo que la mujer su destino sea ser madre, pero entre otras cosas ser madre. El hombre ser padre, pero no puede llevar a delante un embarazo. Por lo que hay cosas ahí por las que podemos intentar luchar pero...

Yo lo que intento es que los niños tengan experiencias de todo tipo de actividades.

13→ N- ¿Y recuerdas alguna situación de discriminación de género entre alumnos? Por ejemplo, que un chico no quiere pasarle la pelota a una chica...

M- Si que lo recuerdo, si... entonces tienes que buscar normas y reglas, a veces de manera disfrazada para que no se den cuenta, y otras veces los sientas y les explicas mira, aquí no somos tontos... ¿tu juegas a fútbol desde hace cuanto? Vale, y eso te ha generado una serie de habilidades que no sólo en el fútbol, sino en más deportes son transferibles y hace que tengas mejores condiciones, entonces tu solo quieres ir con los buenos ¿no? Pues si quieres hacemos un equipo de buenos y otro de malos, y a ver si te diviertes jugando los buenos con los malos... y si son de 1º de la Eso tienes que

inventarte normas disfrazándolas para que no se den cuenta: “todo el mundo tiene que tocar la bola”, “si marca fulanito vale tanto”, y te dicen “pero eso no es justo” y respondes “aaahhh pues me lo invento yo”.. ir jugando un poco para intentar que no se generen esas situaciones, aunque suelen terminan apareciendo. Y tienes que intentar salir de ellas de la mejor manera posible, intentando no faltar el respeto ni a ellos ni a ellas... porque también puedo comprender que ellos se aburren a veces.

14→ N- ¿Y tus clases de EF cómo las enfocas? ¿qué piensas que es lo más importante que se debe transmitir en esa hora de clase?

M- No me interesa tanto el tecnicismo de que sepan chutar bien, sino el juego, la comprensión general del juego, la participación... a mi no me interesa que hagan mil chutes y marquen por la escuadra, o te voy a examinar.. aunque a veces hago algún examen de habilidad y yo, dentro de mi misma digo “que tontería más grande”, peor lo haces para tener una nota más. Yo la nota la tengo clara, antes de la evaluación, porque ves y observas a tus alumnos, conocer lo que puede hacer, el esfuerzo y donde ha llegado, y eso es lo que evalúo... aunque si el alumno ha tenido muy buena actitud y técnicamente es muy bueno, pues tiene que tener un 10, igual que el que va a clase de inglés... si uno hace deporte fuera del horario escolar y luego viene aquí y tiene una capacidad superior al resto tampoco puedo hundirlo ¿me entiendes? Pero si a esa misma persona le viera con una actitud negativa... no pasa la pelota etc, etc. Aunque sea muy bueno, si su actitud con sus compañeros no es buena le bajo la nota.

15→ N- ¿Algún alumno te ha faltado al respeto por ser profesora?

M- Yo tengo que decir que a mi nunca me lo han faltado, me tienen mucho respeto. Yo soy muy próxima a los alumnos...

16→ N-¿Y hay mucha diferencia entre el trato de los alumnos hacia una profesora o un profesor?

M- Si.

N- ¿En qué situaciones lo se ve?

M- En el respeto que tienen a unos y a otros. Cuando yo le digo a un alumno que salga de la pista porque molesta el juego, me mira y pasa. Se lo dice el profesor de este centro y a él no le hacen eso. Creo que es porque son grandes de cuerpo también. Sin embargo, al ser chica te toca ganarte a cada alumno, y cuando el grupo te conoce te respeta. Por

ejemplo, si entras en una guardia y no conoces ni te conocen los alumnos, y eres una mujer, ellos ya tienen una actitud de entrada muy mala. La corpulencia, el aspecto físico.

17→ N- ¿Crees que hay profesores que menosprecian la asignatura de EF?

M- Claro, aunque también hay otros profesores que se dan cuenta y que dicen ostras trabajáis un montón, porque por ejemplo antes me he cruzado a una profesora en el baño, de otra signatura y me ha dicho si estamos súper agobiados de trabajo porque siempre nos ve ahí organizando, y yo misma he pensado que no tendría mucha idea de cómo organizar una competición porque bien fácil que es, lo que pasa es que ellos en sus talleres de la semana cultural no movilizan a tanta gente.

18→N- Se dice que la familia y la escuela tiene un papel importante en la configuración de identidades de género ¿Crees que la familia tiene ese papel tan imponte?

M- Yo creo que pueden influir y mucho, porque recuerdo perfectamente cuando yo estaba en el pabellón y me venía una mamá con su hija de 3 años y me decía “es que mi hija me ha pedido ballet”, y yo la senté y le dije mira tu hija no te lo puede haber pedido con 3 años ja, ja, ¡ella no sabe lo que es ballet! Encima tenía un hermano que iba a fútbol... hubiera sido más normal que la niña le hubiera dicho que quería hacer el mismo deporte que su hermano mayor, antes de decirme que lleva en la sangre el ballet... Tu puedes llevar en la sangre que te guste el movimiento, peor una actividad en concreto... eso no me lo puedo creer...

19→ N- Y te has visto en alguna situación en que algún padre te ha dicho “oye mi hija que no haga fútbol” porque luego viene traumatizada...

M- No, sólo me ha pasado con una chica musulmana que no han querido hacer algún tipo de actividad más masculina, o alguna alumna de etnia gitana... pero luego ha venido su madre diciendo que su hija hiciera de todo. O sea que cada vez los colectivos en la sociedad están más mentalizados.

20→N- ¿Y hay algunas jornadas que el colegio haga para fomentar la igualdad de la que hablamos? Por ejemplo, lo que he visto en el patio, el campeonato de colpball, ¿son algunas jornadas?

M- Esto son jornadas de la semana cultural, donde se intenta hacer un deporte en el que se supone que todos parten con el mismo nivel de habilidad, siempre intentamos buscar algún deporte así. A mí, personalmente me gusta hockey porque veo que los niños han tenido pocas experiencias de este deporte fuera del centro y entonces a la hora de desarrollarse están más a la par... y como los equipos tienen que ser mixtos...

N- Y algunas jornadas de igualdad, donde se dieran charlas por ejemplos...

M- No, de eso no, simplemente lo tenemos en cuenta para escoger un deporte u otro.

21→ N- ¿Sabes algún tipo de medidas que tomen el resto de profesores cualquier asignatura ante comportamientos sexistas?

M- Si que algunas veces he escuchado en alguna reunión de departamento o de evaluaciones alumnos que han faltado el respeto a profesores y aquí la medida general que todos seguimos es ponerle una amonestación, un parte ¿sabes? Empezar un expediente... las medidas suelen ser sancionadoras.

22→ N- En tus primeros años trabajando de profesora de Ef ¿estabas más sensibilizada con estos comportamientos y actitudes?

M- Si, tengo que decirte que es verdad que en la medida en que han ido pasando los años me he ido relajando más. Si hay una niña que dice algo o un niño, igual ni intervengo... no le doy más importancia, no es que pase... porque entiendo que hay cosas que no le gusten a los niños, y entiendo que a veces hay comentarios. Antes yo siempre era de parar todos los comentarios, y al final dices... uno lo paras “acordaros que tal, tal, tal...”, pero no puedo estar siempre ahí. Y si que es verdad que cuando empecé a trabajar no pasaba ni una.

23→ N- ¿Recuerdas algún puto de inflexión en tu vida profesional que haya determinado que seas más o menos sensible al tema de igualdad de género en tus clases?

M- Reconozco que me he relajado con los comentarios sexistas, y es como que a veces una se acostumbra a esto... Al salir de la carrera todos tenemos la lección muy bien aprendida, pero conforme van pasando los años pues les llamo la atención pero tampoco me paso. He aprendido una cosa, que si tu sabes hacer ver a tus alumnos que has escuchado una cosa y la dejas pasar, no; pero si no lo has escuchado y no entras... para no parar la clase 100 veces, no pasa nada. Pero si tu haces ver que has escuchado y no

tomas una medida, eso no, no. Pero si no lo has escuchado o haces como que no lo has escuchado... No es algo positivo, pero si que es una manera de poder llevar la clase, porque sino puedes parar la clase 15 veces fácil. Debería tener más horas, pero bueno, esto es la batalla de nunca acabar.

24→ N- **¿En tus clases utilizas algún material curricular como pueden ser libros de texto?**

M- Utilizo videos, pero no soy de utilizar libros, no me gusta. Intento que sea lo más práctico posible. Cuando salí de la carrera, que si las fichas, que si los libros... pero yo soy más de ver videos, presentaciones, que no usar libros.

N- Y aunque no utilices libros, ¿os dan los libros en el instituto o los escogéis vosotros?

M- Aquí en el departamento hay libertad... ahí en la estantería hay muchos. Cuanto más pequeños más audiovisuales... más imágenes.

25→ N- **Si pudieras proponer cualquier cosa al instituto, o a la Generalitat.. ¿piensas que os deberían ayudar a erradicar los comportamientos sexistas y fomentar una igualdad en clase?**

M- Lo que veo es que los profesores de EF están con 36 alumnos en cada clase, y en el resto de áreas los alumnos se parten en dos, se diversifican, por lo que se hace más difícil controlarlos en las actividades, así que imagínate controlar cada detalle. Sólo en música y en EF están todos los alumnos... como vas a estar pendiente de los comentarios sexistas de los 36 alumnos, y quieres que se muevan.. y si está muy bien los contenidos teóricos, todos los nuevos materiales, el currículum y no se qué, pero yo en mis 2h de EF si tengo alumnos que no hacen nada de deporte, nada, ¿sabes? O sea para mi la salud está por encima de eso, y si en mi clase se pueden mover un poquito...

26→ N- **¿Y vosotros como profesores no hacéis cursos para que os den puntos?**

M- Hombre cursos para los sexenios, para que te den 30 euros más. Se ve que hay que hacer cursos cada "X" tiempo, aunque no estoy muy puesta. Yo los hago porque me interesan. A ver yo ahora con los niños ya no puedo, pero tengo muchos.

N- ¿Y alguno trataba sobre el tema del género?

M- Pues no, he hecho cursos de atención al alumno con diversidad, inmigrantes... más rollo genérico, no solo propio de género. De género estoy haciendo el máster que ya te

he dicho, y ya te digo, lo he cogido en un momento de mi vida que no puedo sacarle provecho, porque es súper interesante pero, puf, me gusta el contenido pero no estoy haciéndolo todo lo bien que pudiera. Las circunstancias no me dan para más.

27→ N- Y la última pregunta Maite, ¿En qué piensas que ha mejorado la situación en cuanto a diferencias de género en la clases de EF con respecto a hace 5-10 años?

M- Pues desde el 2000 que terminé la carrera, cuando empecé a dar clases... yo creo que no ha mejorado, pienso que es una falsa igualdad, y que la ley esta que dice “por una igualdad efectiva” eso de la igualdad efectiva no es cierta, y... tengo que decir que incluso creo que es peor en el sentido que... hay más carencias de respeto en los adolescentes de hoy en día, ya no respeto entre géneros, sino entre ellos. Carencias de respeto entre personas, entre seres humanos, que hace que haya más carencias de respeto entre género. O sea, veo al alumno de hoy en día con menos valores que cuando empecé a trabajar, ¿porqué? Porque la sociedad cada vez es más consumista y lo que prima son otras cosas y por mucho que estemos diciendo que en educación hacemos no se qué y no se cuantos... si, lo hacemos de cara a la galería pero luego, la realidad, lo que le llega al niño lo que le transferimos realmente ¿qué es? Me entiendes... y la única asignatura que puede transmitirlo mejor es la EF, y encima la vemos como “una maría”. En este centro la asignatura está bien vista pero ves, porque ven que organizamos actividades, lo visual gusta, pero nadie ve lo que ha y detrás. Comentarios de “pues los de EF no hacen nada” “los de EF no se preparan nada” de otros profesores... yo cuando empecé tenía todos los ejercicios escritos en hojas para dar la clase, y ahora si he dado 10 años clase ya me sé más o menos las sesiones, por lo que cada año son más esquemáticas y este año ya las de la ESO no las tengo ni escritas. Es que yo soy madre, tengo una hipoteca, tengo una abogada y bueno, hago lo que puedo, que no quiere decir que sea lo que está bien. Te puedo decir que hoy por hoy no soy una profesora de EF ejemplar, no lo soy por mis circunstancias personales, pero ¿qué me tengo que pedir un a baja de por vida? No estoy mal, soy una persona competente.

Entrevista a Bea.

1→N- Antes de empezar, me gustaría que te tomaras un tiempo para pensar cuales son tus primeros recuerdos haciendo deporte o actividad física.

B-¿Los primeros recuerdos?

N-Sí

B- Pues cuando era pequeña. A mi me gustaba mucho la actividad física, y lo que siempre se me ha marcado mucho es... lo que era la gimnasia deportiva. Recuerdo las Olimpiadas de Montreal, de Nadie Comaneci, que fue mi icono, y a partir de ahí dije “yo quiero ser profesora de EF”. En las Olimpiadas de 1976, mira si lo tengo claro.

Me marcó muchísimo, pero muchísimo muchísimo la niña aquella en la gimnasia. Y desde entonces yo iba por ese camino, que querías es profesora.

N- Vamos, tu primer recuerdo fue cuando viste a esta deportista...

2→N- ¿Qué carrera estudiaste?

B- Yo soy licenciada en Geografía e Historia, lo que pasa es que cuando yo empecé a estudiar la carrera pues... en Valencia no existía el IVEF o el CAFÉ de ahora, y..., entonces... mis padres me dijeron que hiciera la carrera que quisiera pero que fuera en Valencia ciudad, porque ellos no me dejaban marchar a Madrid. Entonces al ser hija única estaba muy limitada por, sobre todo, los lazos familiares y tuve que estudiar la segunda carrera que más me gustaba que era la geografía.

3→ N- ¿Qué te llevó a estudiar geografía? ¿Porqué esa carrera?

B- Porque me gustaba mucho también. Era la geografía en sí, no geografía e historia sino la geografía porque me acuerdo que luego en la carrera muchos compañeros “¿y porque has cogido geografía e historia?, no por hacer algo, es que no sabía que estudiar, tal”. Y entonces pues esta que es general... y claro yo lo tenía claro que era geografía a secas, y de hecho me especialicé en geografía no geografía e historia.

4→N- ¿En qué momento supiste que querías ser profesora de EF?

B- Cuando me enteré... porque.... Aun a pesar de no poder estudiar la carrera siempre he estado ligada al mundo del deporte, entonces yo mientras estudiaba la carrera estaba en el equipo de atletismo del Valencia. Entonces allí me acuerdo que la madre de una compañera era profesora de EF, y cuando acabé la carrera me acuerdo que por mediación de su hija, me dijo que a pesar de haber estudiado geografía e historia me podía presentar a las oposiciones de EF... Y fue... vamos... como abrírseme el cielo... porque dije “ostras” y nada vendí los apuntes de las oposiciones de geografía que me estaba preparando, que ya llevaba 2 meses preparándomelas, de hecho ya había formado

un grupo de trabajo y tal, lo vendí para que pudiera utilizarlos, y me empecé a preparar las de EF, yendo a cursillos por toda España, e... y buscando información, hablando con profesores para que me pudieran informar y claro, formarme en todo lo que pudiere y necesitase.

5→N- ¿Tuviste algún impedimento al decir a tus padres y tu entorno que querías ser profesora de EF?

B- Si, en principio si, porque claro... el estudiar un a carrera en aquellos tiempos pues... una señorita... de bien.. toda vestidita, arregladita, en pizarra y en una clase... a dar blincos como una loca en el patio, que esa era la idea que llevaban, decían que a que santo, que no había color entre una y otra carrera, que vaya locura y a parte encima yo tengo problemas de salud en la espalda y decían que eso no me iba a ir bien. Y ha sido justamente todo lo contrario... cuanto más ejercicio haga es mucho mejor para la salud de mi espalda.

N- ¿Y eso te lo decía tu familia o tus amigos?

B- Sobre todo mi familia, mi madre más concretamente era la que estaba más en contra de que me dedicase a la EF.

6→N- ¿Cuándo conseguiste la plaza de profesora de EF?

B- A los 4 años de presentarme a oposiciones. Desde que terminé a carrera, pues que sería, a los 24 acabé la carrera, pues a los 28 por ahí más o menos.

7→N- En tus primeros recuerdos como profesora de EF... ¿recuerdas como fue tu primera clase? ¿alguna curiosidad?

B- Si, si... pues mira, primero antes de ser interina en la Consellería trabajé en la privada y me acuerdo que conseguí un puesto de trabajo en... a ver donde era... en Chiva. Me contrató un ayuntamiento porque entonces todavía el colegio aquel no era instituto público, entonces pagaba los sueldos el ayuntamiento, y me acuerdo que el centro en sí no tenía de nada vamos... solo era el instituto o el edificio, subías unas escaleras, las aulas estaban arriba y entonces había un patio con un campo de básquet, fútbol y ya está. Y no había nada más. Y me acuerdo que le tuve que decir a mi padres que me trajera ruedas de coche, me compré varios libros, les hacía bajar las sillas de las aulas, y con ese material daba las clases de EF de la UD de condición física. Todo inventado y novedoso de cara a, claro, no tenía material y no me podían dar dinero

tampoco, y entonces yo me inventaba circuitos y materiales con ese tipo de material. Ruedas de neumáticos, para hacer carreras, fuerza, etc, y las sillas para trabajar la flexibilidad y la fuerza de brazos, etc.

N- Vamos, que te adaptabas a cualquier situación.

B- Así es. Incluso me acuerdo que para darles bailes metía mi coche dentro del instituto, lo ponía en medio de la pista, abría las puertas y el maletero y ponía la música a toda pastilla y allí hacíamos clases de aeróbic, de bailes de salón, de todo...

8→N- Con respecto a tus clases de EF... imagínate la situación en la que haces una propuesta a tus alumnos para romper con los estereotipos existentes en clase, en la que los chicos hagan actividades como saltar a la comba o bailar, y las chicas fútbol. Y de repente al hacer la propuesta, un grupo de alumnos van a decir que no quieren hacer ejercicios de chicas. ¿Cómo actuarías?

B- A ver, normalmente siempre tenemos el problemilla de que en los bailes los chicos siempre piensan que es más para las chicas, y entonces siempre están con el rollo de que eso son actividades de chicas en vez de chicos. Lo que pasa es que en mi caso, que suelo dar bailes de salón, bachata, tango... y como los llevo dando tantos años, ya prácticamente sé lo que hay y ellos mismos también me conocen y saben lo que hay. Yo en este centro llevo 5 años, entonces saben que por narices hay que dar expresión corporal, igual que hay que dar otros contenidos porque lo marca el programa y lo marca la Conselleria, entonces no se puede dejar de lado un contenido que se marca desde la Conselleria. Por tanto, igual de importante es la condición física, como los deportes, como las habilidades y como la expresión corporal. Entonces hacemos una progresión desde 1ºESO hasta 2ºBachiller y saben los alumnos que cada año tienen que dar una serie de contenidos diferentes.

9→N- ¿Alguna vez has tenido algún episodio de discriminación entre alumnos?

B-Si, ha habido alguna vez algún alumno que ha dicho que se niega en rotundo a dar el baile y que prefería que le suspendieran antes que dar el baile. De hecho se le suspendió porque se negó en rotundo... además es que no justificó el motivo, simplemente que no le gustaba y no quería dar la clase, y entonces dije pues muy bien, te atiendes a las consecuencias porque sabes que es un contenido que tienes que trabajar igual que los demás... muy pocos ¡eh! Pero alguna vez que otra siempre hay casos un poco extraños.

10→N- **¿Qué trabajáis en tus clases? Porque has dicho que sobre todo te desenvuelves mejor en contenidos relacionados con la expresión corporal y el baile.**

B- Yo trabajo este año por ejemplo, que estoy con 1ºESO, 3º ESO, 1º bachiller y luego en ciclo formativo... en 1º hemos hecho fútbol, béisbol en 3º ESO, en bachiller bádminton... en... ciclos doy voleibol, tanto pista como en playa. Y vamos, tocamos casi todos los deportes.

10→ N- **¿De qué manera fomentas la igualdad entre alumnos? ¿tienes alguna estrategia para adecuar tus clases y que no se margine ni a chicas ni a chicos dependiendo de la actividad?**

B- Si, por ejemplo en fútbol muchas veces nos encontramos dependiendo del tipo de clase en el que estés, si hay mucho chico, por ejemplo... normalmente los chicos se pasan la pelota entre ellos, y no participan tanto las chicas, entonces para que haya un poco de igualdad siempre les comento que, por ejemplo, en que marque gol una chica vale el doble de puntos que el de un chico, de cara a potenciar y sobre todo a facilitar la integración con las chicas, y así mejoramos un poco... por supuesto que siempre estás machacando el que trabajen todos juntos, que hay que participar y que tanto el chico como la chica tienen que ser iguales en todas las actividades pero eso no quita que siempre en algunos deportes destaquen a lo mejor más los chicos y ellos se aburran y digan “es que... no participan, es que no hacen nada, tal” entonces hay que motivarles, incluso un poco haciendo el papel de líder y dándole ese papel de entrenadores entre comillas para facilitarles un poco la integración hacia las chicas y que les ayuden. Y así conseguir que estén más pendientes de ellas también para trabajar.

Luego hay también nuevas tendencias de la pedagogía para dar, por ejemplo, aprendizaje cooperativo... entonces hemos hecho varios cursos en los que se trata no más del resultado, ni de lo que es el rendimiento, sino del proceso de cara a mejorar sobre todo la relación entre ellos y que la unión hace la fuerza. Con lo cual por medio de ese tipo de pedagogías conseguimos muchos objetivos.

N- Y esos cursos de los que hablas... ¿los has hecho o los has impartido?

B- Yo como profesora, lo he adaptado a ellos. Es decir, me lo han dado a mí y yo lo he adaptado. Por ejemplo, estamos haciendo ahora aprendizaje cooperativo de cuerdas. Entonces tienen que hacer por medio de unos desafíos tienen que llegar a construir una

coreografía final, la clase entera, los 10-20 alumnos que son. Entonces eso se va construyendo poco a poco a lo largo de varias sesiones. También con el aprendizaje cooperativo y tratando de dar roles diferentes a cada uno de ellos se pretende hacer exposiciones de trabajo, eso lo he hecho en 3ºESO, 1º ESO, para que puedan hablar en público y cada uno un poco facilitarle el rol que mejor se adapte a ellos, para que así nadie se encuentre un poco discriminado ¿no?

11→N- ¿Recuerdas algún episodio de discriminación de género entre alumnos? Por ejemplo, ridiculizar a una chica por no querer pasarle el balón.

B- Hombre alguna vez habrá pasado pero normalmente no... las chicas muchas veces se quejan sobre todo en fútbol, que es el deporte... por ejemplo en baile no tanto. Mira te cuento un caso en 1ºbachiller, este año, tengo una clase que son todo chicos menos 5 chicas y el resto serán unos 15-20 chicos, no tengo suficientes chicas para hacer parejas, pues sin ningún problema. He dado el merengue y la mitad de ellos hacían de chica para bailar y no ha habido ningún problema... uno vino y me dijo “Belén esto no me hace gracia porque... ya vez... mi ego, mi masculinidad...” pero luego vio que el resto de la clase todo el mundo estaba trabajando y divirtiéndose y pasándose bien y al final ahí lo tienes bailando como cualquiera. Incluso estoy dando el tango y hay dos que han elegido hacer el papel de chica en la pareja para no estar quietos esperando el turno de la chica para bailar con ellos. Ellos mismo se integran, o sea que no hay problema. Yo creo que lo de la discriminación chico-chica habrá actividades, habrá grupos pero creo que son más bien casos concretos, pero hoy en día me parece que poco a poco vamos mejorando ese tema. Ya te digo que hay casos siempre muy concretos y que hay que estar muy encima. En edades tempranas hay que tratar esos conflictos.

También te voy a decir una cosa, yo estoy tratando con grupos entre comillas buenos, porque son el grupo de alto rendimiento, en 1º y 3º ESO, con lo cual todos participan, todos se integran, intentan ser una piña a la hora de trabajar para conseguir un objetivo final... esto no es igual en 1º del grupo que lleva Maite... no hay color, no tiene nada que ver, entonces eso también hay que tenerlo muy en cuenta que no es lo mismo trabajar con unos grupos más difíciles... entonces eso se nota mucho y tienes que estar muy encima y machacarles desde primera hora, incluso llegar a reñirles o... algún castigo si ves que siguen en su línea de no querer participar ni trabajar grupos mixtos porque la tendencia de ellos al decirles hacer grupos es chicos por un lado y chicas por

otro, ¡siempre!, pero no por nada, lo hacen instintivamente, entonces enseguida siempre les tienes que dar la coletilla “señores grupos mixtos”, y dicen “es verdad... ¿tienen que haber chicas en el grupo?”, y siempre digo “sí, por lo menos uno, por lo menos dos”. Tienes que estar siempre recordándolo porque la tendencia es a hacer chicos-chicas. Con forme se hacen mayores quizá un poco menos, pero en la ESO sobre todo vienen con el “chip” de chicas por un lado chicos por otro.

12→ N- Es sabido que la EF tiene unos beneficios que favorecen el desarrollo integran del alumno, incentivando la sociabilización, el compañerismo, la confianza... ¿tu crees qué en otras asignaturas también se puede conseguir esto? ¿crees que realmente la EF tiene ese potencial para tratar también los temas de género más que otras asignaturas?

B- Se podría tratar más ese tema quizás por el aspecto motriz que conlleva, y el hecho de participar mucho y estar en contacto físico. Entonces en otras asignaturas es más el contacto intelectual más que el físico, y supongo que eso repercute más a nivel de trabajar el tema del género. En otras asignaturas es, como mucho, hacer grupos, trabajar, asociarse, pero eso depende también del profesor y los criterios que lleve cada uno a la hora de trabajar. Entonces hoy en día es como todo, tu encontrarás médicos más capacitados, médicos menos capacitados, con más interés o menos, y profesionales los hay en todos los sitios, lo que pasa es que luego con las ganas que ponga cada uno en su trabajo para poder sacar más o menos partido. Depende de la persona que está detrás de la profesión.

13→N- ¿Cómo enfocas tus clases de EF? ¿qué piensas que es más importante transmitir a los alumnos?

B-Pues hay de todo... hay actividades en las que tienes que dirigir más al personal y luego hay actividades en las que buscas que sean creativos y la originalidad por su parte. Normalmente se intenta siempre, por lo menos yo, que sean ellos los que dirijan, expliquen, organicen y que evalúen sobre todo. Yo intento estar en un segundo plano. Mira por ejemplo en bachiller, en la 2ª evaluación los mismos alumnos en grupos tienen que hacer de profesores y dirigir, organizar y evaluar, programar dos sesiones a partir del deporte que ellos escogen, al resto de sus compañeros, y ponen nota incluso, con lo cual ese es el objetivo final, que ellos sepan dirigir y planificar. A la hora de crear lo mismo, trato las coreografías en expresión corporal... primero les enseño unas pautas de

técnica, pero luego el resultado final es que ellos sean los que creen su propia coreografía, su propio montaje. Les enseñas unos mínimos pero en base a esos mínimos ellos construyen. Por ejemplo, malabares, los hacen y luego yo les explico las variantes... o sea la creatividad siempre se pretende que vaya delante.

14→ N- **¿Recuerdas algún episodio en el que algún alumno te haya faltado al respeto por ser mujer?**

B- Si, si, por ejemplo gente que no les das habitualmente clase, vas a decirles que tienen que despejar el patio porque no se va a dar clase y tal y no tienen que estar ahí, y muchas veces pues te faltan al respeto y sin embargo si fuera un hombre no. Sobre todo los PQPI y la gente de ciclos... Y yo les digo “si con que esas tenemos, no os preocupéis no hay problema, me voy a ir por el director y hablareis con él, y veréis el parte que se os pone”. Tienes que ir un poco con amenazas siempre porque sino te saltan. O incluso en clase, gente sobre todo nueva que no me conoce o del ciclo muchas veces si que he nota que les aprietas un poco las tuercas y muchas veces tienes que leerlas la cartilla porque se piensan que eres el tipo del sereno. Simplemente por ser mujer.

N- ¿Y ves que a vuestro compañero hombre no se le falta el respeto?

M- umm depende, porque justamente Santi tampoco es una persona que sea de estas de imponer y tal. Entonces, si que hemos tenido que hacer uso del jefe de estudios, y llamarles la atención más de una vez porque no atendían a razones... y hasta él mismo se ha dado cuenta que ese trato de los alumnos no es por cuestión de que seamos profesoras mujeres, sino más bien es cuestión del ciclo, de su comportamiento, entonces es lo que hay.

15→ N- **¿Piensas que las familiar tienen un papel importante en la configuración de identidades de género en sus hijos? Es decir, que una chica esté más interesada en el baile o que un chico prefiera jugar a fútbol... ¿tiene que ver algo la familia?**

B- Hombre por supuesto, porque yo lo veo muchas veces, que las habitaciones, las camas, los roles en las casas... “no esto que lo haga tu hermana”, y dices pero bueno, de que van. O a la hora de comprar, el marido tocándose las narices y la mujer currando como siempre y como ha hecho siempre. Y eso también lo ven y lo copian los niños, se va observando que hay que educar desde casa, no sólo en el instituto. Eso se tiene que

marcar desde la infancia y sobre todo asumiendo que el hombre y la mujer y el niño y la niña son exactamente iguales.

(Nos interrumpe un alumno pidiéndole a Maite un balón de fútbol, y ella misma me comenta “estos van en plan pelota de fútbol, y jugar a fútbol y les da igual los talleres de la semana cultural. Es que aquí hay mucha afición al fútbol y entonces los niños, sobre todo niños, si vas ahora por ahí fuera, te los ves que han acabado un montón de actividades y están jugando al fútbol, y pasan de apuntarse a los talleres. Ellos serían felices con el balón todo el día jugando. Y es que no... es que hay más actividades, y esa es la complicación que tenemos muchas veces, que.. hay tanta demanda del dichoso deporte rey que anula toda la creatividad y anula todas las actividades, y hay que marcarles y decirles que hay días para fútbol y días para otras actividades...)

16→N- ¿Te has visto en la situación en que un padre ha venido a hablar contigo porque su hija no quiere jugar a fútbol, por ejemplo?

B- No... no... el único fue con una niña árabe, que por su religión tuve bastantes problemas porque no quería integrarse y ahí el problema era el padre, que estaba haciendo hincapié para que no se integrara.

N- ¿Pero en ningún deporte?

B- A ver, quería hacer EF pero con unas condiciones determinadas y luego cuando llegó la 3ª evaluación y... era bailes, como era contacto chico-chica su religión les prohíbe que un chico toque a una chica, aunque sea en el baile, y entonces empezó a perder clases y a escaquearse. Incluso venía el padre a por ella para evitar que diera clase de EF y a la hora siguiente la traía, y ponía mentiras y excusas. Un día los pillé en el centro comercial de aquí al lado, que estaban dando vueltas los dos, hasta que fuera la hora siguiente.. fue un caso puntual, el resto no ha habido problemas.

17→ N- ¿En el instituto se han propuesto cursos para profesores vinculados a cuestiones de género?

B- La universidad hizo hace muchos años sobre todo del sexismo y de tratar de hablar correctamente en las clases para que no fuera dirigirse sólo en masculino sino en masculino y femenino... estuvo bien, pero mucha gente lo haría por puntos. Yo normalmente me apuntaba porque me interesan realmente. Pero hace ya muchos años de esos.

18→ N- **¿Se han llevado en el instituto algunas jornadas para los alumnos, destinadas a la igualdad de género?**

B- Que yo sepa... igual alguna actividad si que se habrá hecho. Por ejemplo en el día de la “dona” se intenta un poco hacer hincapié en el papel de la mujer en la sociedad, y de la igualdad, y de la discriminación y la violencia de género... todo eso si que se ha tenido en cuenta, desde las tutorías en los grupos o en algunas actividades concretas... incluso en el otro instituto donde estaba antes me acuerdo que ese día se hacían actividades por asignaturas, por niveles. Nos vestíamos todos de morado, se hacía una manifestación desde el instituto hasta la plaza del pueblo, osea que habñia muchas actividades.

19→ N- **¿Sabes qué tipo de medidas toman el resto de profesores ante comportamientos sexistas? Al faltar el respeto un chico a una chica por ejemplo...**

B- Se les suele reñir por ese tipo de actitudes.

20→ N- **¿Eras más sensible a este tipo de cuestiones en tus primeros años como profesora de EF y con el paso del tiempo esa sensibilización ha ido a menos?**

B- Yo siempre me he mantenido, porque incluso a nivel de palabrotas... hace diez años les decía lo mismo que ahora... al escucharla les digo “¿qué has dicho? ¿cómo?” y entonces vamos... para nada bajo la guardia, porque somos profesores, y estamos educando sobre todo, y todo eso hay que corregirlo peor vamos... no hay que pasar ni una porque por mucho que se lo tomen a cachondeo y a risa... no, no... son conductas que hay que pulir. Hay que hacerles ver que ese tipo de conductas no se deben ejecutar.

21→ N- **¿En tus clases usas libros de texto? ¿en qué te fijas al decidir usar uno u otro?**

B- Depende de la materia, si que intento hacerles ver que las actividades...pues por ejemplo en expresión corporal, como hacen mucha alusión a las chicas y chicos no... si que trato de ponerles por ejemplo videos donde bailan hombres, o danza contemporánea donde hay hombres, y bailarines y compañías de bailes de hombres para que vean... incluso pongo ejemplos de la NBA haciendo aeróbic, o gente musculosa, para desmitificar un poco el tema, y que vean que una actividad no es por cuestión de sexo, sino más bien de que todos loa ejecuten correctamente, sea hombre o mujer. Y lo mismo en mujeres, por ejemplo en voleibol playa, que normalmente siempre en los libros

meten dos culos con dos tetas para hacerla atractiva, y yo intento complementarlo con chicos o chicas que no estén enseñando, simplemente lo físico y el cuerpo. O en fitness, que pasa lo mismo, muchas veces te sacan cuerpos esculturales de chicas y... no... hay que intentar un poco ver la realidad.

N- ¿Quién decide que libro de texto usar?

B- Es que yo libro de texto no sigo.. entonces yo escojo a lo mejor temas, contenidos, y cojo de varios sitios. Tengo apuntes... y de cada año cambio, dependiendo del tipo de alumnado que tenga, doy una materia de una manera, no siempre igual de un año a otro, y los cursos también son diferentes. Adapto el material a ese alumno o no.

22→ N- **Si pudieras proponer cualquier cosa tanto al instituto, como a la Generalitat... ¿se te ocurre alguna propuesta que como profesora de EF pidas al instituto para que os ayuden de alguna manera a paliar esas actitudes sexistas?**

B- Hombre pues con campañas publicitarias, como ya hay, pero en las que se impliquen famosos, gente conocida, que es lo que a ellos les atrae más. Desde gente dedicada a la música, por ejemplo sus grupos musicales, cantantes... les hacen mucho caso. O por ejemplo, deportistas de élite, que pongan en su boca ciertas palabras que no deberían de realizar, entonces así ellos serían más conscientes que si se lo dice una persona normal como su profesora. Esos aspectos pienso que se han de trabajar desde toda la sociedad, porque sino sólo en el centro escolar no es suficiente, y luego incluso en el centro habrá un profesor que lo hace y el resto no lo hacen... entonces tampoco... por lo que deberíamos de ir todos a una. Vuelvo a decir, habrá siempre profesores que se impliquen más, otros que pasarán de todos... yo por ejemplo, por mi forma de ser siempre se me ha educado en una serie de valores que hay que tener muy en cuenta, y yo eso soy consciente de llevarlo a la práctica. Por ejemplo, estás en un aula, cuando uno se levanta la silla la tiene que poner debajo de la mesa, pues hoy en día hay profesores que se levantan y dejan la silla y dices... pero bueno tu en tu casa dejas esto así... O vas por el patio y ves que los nanos tiran los papeles al suelo del bocadillo... estas cosas son las que hay que incitar a que lo hagan pero tanto aquí como en la calle... son conductas y actitudes que si no vamos todos a una es muy complicado. Pienso que eso tiene que ser hombre y mujer, si una madre ya de entrada marca en la mesa, por ejemplo a la hija la machaca con pon la mesa y quítala, dedícate a fregar y el hijo no hace nada... pues ya está marcando la diferencia. O al hijo mandarlo a comprar y la hija

a fregar, porque no invierte los papeles... Sé que hay sitios y familias que ya empieza a verse la participación al 100%, pero aun queda mucho por cambiar.

23→ N- ¿En qué ha mejorado la situación en cuanto a las diferencias de género en las clases de EF con respecto a hace un tiempo?

B- ¿Sabes que pasa? Que depende del tipo de sociedad con la que te muevas, porque te diré... quizá antes había más machismo, pero es que creo que sigue existiendo porque de hecho violencia de género ha habido, pero sigue existiendo como se ve en las noticias, que sigue habiendo ataques a la mujer continuamente, y es más a la mujer que al hombre... entonces pienso que es un tema que no se ha subsanado todavía, de hecho aquí en este instituto ha habido un porcentaje grande de gente sudamericana, gente que está muy habituada a machacar a la mujer, y el papel de la mujer muy discriminado en cuanto al sexismo por ejemplo. Y eso lo hemos visto mucho a nivel de relación de pareja, que las tratan fatal, pero que ellas mismas incluso se han dejado machacar así por costumbres, por hábitos o porque lo han visto en su casa.

Aquí en el instituto hemos visto a alumnos que sus padres han llegado a afectarles de una forma determinada por ser chicas, y recibir palizas por ser chicas. Entonces decirle a la niña de que lo denuncie y la chiquilla con un miedo atroz de que no se enterara su padres que lo había contado porque sino la mata. ¿Y qué haces? Incluso en la televisión dicen que adolescentes de hoy en día mucho peor que los de antes, machacando a sus parejas de que ropa llevar, controlarles el móvil, con quien hablan, a que hora entran y salen... entonces dices... es que no es solo el papel que puedas hacer tu en clase, si esto es una burbuja y al salir, en el mundo externo..

24→ N- Querría entrevistar a otra profesora, ¿a quién podrías aconsejarme de tus compañeros que pudiera estar concienciado con este tema?

B- Imagino que igual Marina, o Rosa, cualquiera de las dos... no creo que hubiera problema en ninguna. Todas están concienciadas, primero porque somos mujeres y segundo porque considero que debemos de defendernos primero a nosotras mismas por el hecho de ser mujer. Es un caso de igualdad, a mi la discriminación de por si, por ser mujer... que se me limite el hacer cosas en la vida por ser mujer, es que no me entra en la cabeza.

Entrevista a Carla

1 → N- ¿Porqué has estudiado esta carrera?

C- A mí siempre me ha gustado el deporte también. Estudié la carrera un poco de rebote, fue la primera opción que puse pero a mi me gustaba mucho la biología también, el tema de medicina, fisioterapia, enfermería también lo puse en las opciones. Pero la primera opción fue nuestra carrera porque siempre he sido muy deportista, pero no de ver en la tele, pero siempre he estado en gimnasia rítmica, acrobática, me ha gustado correr.

2→ N-¿Has tenido alguna figura o algún modelo en tu vida que te haga marcado? ¿algún familiar?

C- Nada, en mi casa mi padre me decía que era hija del butanero, porque siempre estaba de aquí para allá, quería hacer deporte... luego cuando me apuntaron a rítmica yo quería competir... me borraron porque no les gustaba a mis padres, yo lloraba... y mi padre me decía que no entendía ese gusto por el deporte cuando en mi casa nunca nadie había hecho. No era algo que tenía súper claro, siempre me había gustado el deporte y bueno, a los 18 años no tienes claro aun que hacer.

3→ N- ¿Tus padres estaban de acuerdo en que hicieras la carrera?

C- Si, si, mis padres estaban de acuerdo en que hiciera IVEF, sobre todo mi madre, que me “achuchó” más porque veía que me gustaba mucho y yo el año de COU entre que tenía que estudiar mucho y me apunté a teatro, daba clases en un gimnasio como monitora de aeróbic, step, vamos, que desde 3º de BUP he trabajado en gimnasios y al tener tanta faena ni me preparé las pruebas ni nada para la carrera, y no me quería presentar porque yo siempre he tenido mucho miedo al fracaso, mejor dicho, nivel de exigencia alto. Yo le decía a mi madre que no me presentaba porque no lo llevaba bien y mi madre me animaba a hacerlo. Cuando pienso que algo no me va a salir muy bien no lo hago. Me pasa igual que en las oposiciones el primer año, lloraba y todo y mira... me pasó igual, al final me presenté a las pruebas y las superé.

4→ N-¿Desde cuando impartes clase de Educación Física?

C- Acabé la carrera en los 5 años que tocaba, al año siguiente me preparé opos y empecé, con 24 años aprobé la “opo” sin plaza en octubre ya estaba trabajando. Llevo 9 años de interina.

5→ N- Dentro de tus clases de Educación Física ¿de qué forma fomentas la igualdad entre el alumnado?

C- Refuerzo positivamente a las chicas, que no piensen que no son patosas o que no saben hacer algo. Intento que no haya desprestigio por parte de los chicos. Sobre todo con prácticas o actividades que no son las propias de ellos o ellas. Suelo hacer cosas que a ellas las discriminan menos, después con el tema de los bailes ellas se sientan mejor, la cosa se iguala bastante o va un poco a favor de ellas. No debería ser así pero vamos, los contenidos son para todos igual, todos tienen que hacerlos.

N- A mi me gustó cuando dijiste de hacer grupos y un alumno vino a decirte “Cristina pero ¿grupos mixtos no?”.

C- Si, es de repetírselo tanto, aunque también hay gente que prefiere que trabajen los chicos por un lado y las chicas por otro, para que igual ellas se suelten más y luego puedan entrar en un grupo mixto, pero yo siempre soy más de tirarlos por el mixto y a ver que pasa.

6→ N- ¿Cómo te definirías como profesora? ¿Dura, permisiva?

C- Yo intento encontrar el equilibrio, o sea, que me respeten siempre, a mi y a los demás, pero también que haya un clima positivo, que vengan a clase con ilusión. Con los pequeños es más ayudarles y decirles lo que hacer, pero con mayores ya entra más el aprendizaje cooperativo, coges la función de orientador. Darles autonomía, para que sean más responsables, pero que sepan que están en clase y tienen que aprender. Que tampoco confundan la clase de Educación Física con el patio.

7→ N- ¿Recuerdas alguna falta de respeto de algún alumno hacia alguna alumna?

C- Este año, en este instituto no, pero el año pasado en otro centro si. Tenía una clase donde había dos árabes que te hacían la vida bastante imposible, intentaban torear por el hecho de que yo era mujer, como que yo no era autoridad. Este año no recuerdo, pero salidas de tono siempre hay en clase.

8→ N- ¿Crees que los alumnos tienen más respeto a las profesoras o a los profesores?

C- Yo no creo que dependa de hombre o mujer, creo que depende de cómo seas tu como persona y como entres tu en clase. Que ellos entiendan que no tienen que estar ahí como

en las clases de antes, que entraba el profe y todo el mundo se callaba, eso ya lo hemos perdido y no es algo importante, pero si deben entender que estamos en clase.

9→ N- ¿Algún padre de alguna alumna ha ido a hablar contigo para que su hija no hiciera clase?

C-No.

10→ N- ¿Ves el fútbol un deporte problemático para impartirlo en clase? ¿sueles hacerlo?

C- El segundo año que trabajé tenía alumnos muy conflictivos y muchos chicos y metí una UD de fútbol, intentando que los que más sabían la llevaran, o sea que no ha sido un rechazo desde el principio. Realmente si lo ponen en la programación como un deporte a dar lo doy. Pero si que lo veo como un deporte problemático pero sé que nosotros como profesores estamos aquí para poder darle la vuelta a esto. Lo que pasa es que es difícil porque los peques tienen muy arraigado todo lo que ven.

N- ¿Y el hecho de que tu no seas hábil en fútbol influye?

C- A mi los alumnos me preguntan que porque no está el fútbol como contenido y yo les decía que es muy complicado porque unos alumnos están arriba y otros bajo, y si ellos no son capaces de entenderlo y solo van a jugar a fútbol... es un desastre, pero planteado como vosotros lo habéis hecho no tienen nada que ver.

11→ N- ¿Conocías esta forma de trabajar mediante aprendizaje cooperativo?

C- El aprendizaje cooperativo lo voy conociendo si que he leído algún artículo en la revista de Tándem que me llegan a casa pero no lo había puesto en práctica; pero el puzle no lo conocía. A mi me ha encantado haberlo conocido porque cuando una persona no controla de un contenido y encima es un contenido problemático, lo vas dejando y al final no sabes muy bien como abordarlo, por lo que yo he aprendido muchísimo con esto, y me ha encantado ver como los peques cuanto más confianza pones en ellos y más responsabilidades les das ellos mejor trabajan, con más autonomía, más libres y más felices.

12→ N- ¿Qué es lo que más te ha sorprendido dentro de esta nueva UD de fútbol?

C- Que siempre parece que el profesor tiene que dirigir la clase porque sino te crees que los alumnos se van a desmadrar y realmente ellos han trabajado solo súper bien,

preguntando siempre que tenían dudas pero ya no sólo a nosotras, sino entre ellos, si uno no podía el otro le ayudaba, se ponían en grupitos e intentaban buscar soluciones, reflexionaban. Ellos tiene que saber que la profesora está ahí, que están en clase, pero que ellos puedan trabajar con autonomía que es lo que estamos buscando ahora, todo el tema de las competencias y todo el trabajo que se hace ahora es para que ellos aprendan a aprender y les sirva para fuera del instituto.

13→ N- ¿Impartirás esta UD de nuevo?

C- Si que la haré. La verdad es que en los 3 cursos de 2º ESO salió muy bien. Y todo el material que me pasaste me lo he plastificado, tengo toda la UD ahí preparada para nuevos años.

N- ¿Y en algún otro deporte?

C- Creo que en algún otro deporte también lo haré. Este año ya está casi terminado y no has más deportes colectivos, pero el año que viene, vaya al instituto que vaya, el deporte que me toque hacer lo plantearé desde esta perspectiva. (Comparación forma dar clase en baile con deportes)→ Además, el baile si que es una cosa más desconocida y hay que enseñar los pasos y es todo mucho más analítico. Siempre puedes introducir algún juego pero la profesora suele enseñar los pasos y ellos los reproducen. Sin embargo en el deporte no tiene porque ser así. Aquí es mucho más importante que ellos entiendan el juego que conduzcan súper bien el balón, o que hagan una entrada a canasta perfecta. Nosotras no buscamos eso en el instituto, entonces puedes hacer otras metodologías que no tengan que ver con la reproducción de modelos.

14→ N- ¿Pensabas que habría tanta participación de las chicas en la UD?

C- Para mi ellas si que han mejorado en el fútbol, y los chicos no han mejorado en el deporte en sí, pero si que han mejorado en valores. Cada uno ha mejorado en una cosa. Hay chicos que eran muy hábiles, y al no incidir en la forma en que hacen la técnica han mejorado en el trabajo en equipo, tener que pedir ayuda de vez en cuando, tener que ayudar a gente que ni se planteaban ayudar, ni habían hablado nunca con esas personas... Un caso en particular es Jesús, esta UD le ha cambiado el chip por completo, no sólo en fútbol sino en todo. Ahora cuando lo viste bailar ¿qué? A raíz del fútbol se ha dado cuenta que así no llegaría a nada, y que igual siendo más compañero llegaría más lejos. Ahora sigue en esa línea, y creo que todos han aprendido. Las chicas

ya no sólo cosas sobre fútbol, sino también que hay muchas veces que ellas también se ponen una barrera. Como decían los chicos, en el patio les decíamos a ellas que jugaran y no querían, pero eso será porque ya se habrán reído en alguna ocasión de ellas, siempre jugarán chicos o no juegan porque no les gusta directamente, pero ellas también se meten en la situación de que ellos no cuenten con ellas.

15→ N- ¿Crees que las sesiones teóricas donde han estado contando sus experiencias en el partido del primer día han sido interesantes para que los más hábiles se sensibilicen de que los que no son tanto no lo pasan bien jugando a fútbol porque no les pasan el balón?

C- Esa sesión fue muy importante, antes que haber ido directamente a jugar y a hacer las habilidades. Ellos no habrían entendido el trabajo como lo entendieron si no hubieran hecho previamente esas reflexiones. El problema más grande que yo veo en educación física es que tenemos muy poco tiempo para abordar tantas cosas, y al final si utilizas dos clases teóricas ellos no se están moviendo y claro mucha gente que no se mueve esas dos horas de Educación Física no se mueve en toda la semana porque fuera de aquí no hacen nada, entonces muchas veces los profesores pecamos de poca reflexión o de poco vamos a sentarnos a ver que ha pasado en clase porque siempre vas ahí... que se muevan, que hagan cosas.. pero lo ideal sería que tuviéramos 3 horas y dedicáramos 1 a reflexiones. Aunque no tengamos una sesión entera, lo que yo utilizo es lanzarles preguntas a ellos para que su mente trabaje, darles un feedback y así conseguir que reflexionen.

16→ N- En cuanto a la evaluación, y a que los mismos alumn@s se autoevalúen.... ¿crees que el hecho de que ellos establezcan los principios que van a ser evaluados es una buena técnica para que se impliquen más? ¿y que evalúen la habilidad de otros grupos?

C-Yo creo que es super importante hacer autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. Todos los agentes somos importantes en la evaluación y no sólo nosotros deberíamos evaluarles a ellos, sino que ellos tb nos evaluaran a nosotros, que yo he preparado este año una hoja para final de curso pasársela, y claro, lo ideal también sería que ellos evaluaran cada UD para cada año darles más calidad, pero eso entiendo que es más complicado. Y ellos haciendo esas cosas cogen mucha más responsabilidad. Al final no todo gira alrededor de la profesora, porque así no reflexionan sobre lo que

han hecho o sobre lo que hacen sus compañeros. Entre ellos (entre compañeros) son mucho más duros que nosotras con ellos.

17→ N-¿Qué piensas que ha faltado en esta UD? ¿añadirías algo para mejorarla...?C- Yo lo que vi es que para algunos alumnos, al ser tantos alumnos en clase, estaban aburridos mientras que otros seguían aprendiendo y les venía muy bien. Al final los ejercicios los hacían muchas veces y había a algunos que les venía bien pero a otros no. Entonces en algún momento el tipo de ejercicios o meter algo más de juego real que no sea sólo ejercicios o partido... no lo sé... algo más de situación entre todo el grupo. Lo de los retos les gustó un montón y sólo lo hicimos una vez. Después venían cada día a preguntar si hoy había reto. Igual que la última actividad de cada sesión siempre fuera un reto, o cada dos días.

18→ N- ¿Qué opinión te merece el papel del diario de la profesora? ¿Te ha costado y/o gustado?

C- El diario me ha parecido que es una faena muy grande, porque realmente hay que estar súper conectado en todas las sesiones, súper pendiente de todo lo que pasa y también hay cosas que se te escaparían y tienes que estar con los 5 sentidos a tope, pero a mi me ha servido un montón. Para evaluar también, porque hay veces que tu pones una nota de clase, y con el diario tu vas siguiéndolos, y reflexionas un montón sobre la práctica, sobre lo que funciona sobre lo que no, sobre como reaccionan los alumnos ante esto, sobre lo que les motiva.... No sé, un montón de información, y está súper guai. Yo por ejemplo, ahora en las sesiones con 2º ESO B que estamos haciendo ahora acrosport también puedo recoger información en un diario perfectamente porque ellos están trabajando y como funcionan solos... porque te dan un montón de información para la evaluación. Haces una evaluación mucho más objetiva de lo que ellos realmente han ido haciendo cada día. Me ha parecido muy muy interesante lo del diario, que lo conocía pero claro, como tienes que estar tu muy pendiente, o hay otro profesor o es complicado porque no los puedes dejar trabajar solos.

19→ N-.¿Crees que los profes de Educación Física deberían conocer esta forma de orientar sus clases a la cooperación?

C- Si, porque casi ninguno lo conoce. Además a mi Silvia y Marina me preguntaron, e incluso Marina vino un día una hora antes para ver como se desarrollaba la sesión y se puso a mirar desde el parking como trabajaban los alumnos, cada uno en sus grupos

autogestionándose y le encantó. Sobre todo en el bloque de deportes es clave que lo conozcan, porque los profesores tenemos que cambiar totalmente el estilo, dejando al lado lo de buscar mejoras técnicas, ni cosas tan analíticas... porque parece que al final si nosotros no lo sabemos hacer no es factible desarrollarlo en clase, y ya hemos visto que no, que hay que cambiar totalmente la mentalidad. Hay que empezar a trabajar así.

20→ N-¿Crees que estas 8 sesiones han supuesto un cambio en las actitudes de los alumnos? ¿O que es el inicio de un cambio y que debería alargarse en el tiempo?

C- Creo que hay algunos contenidos que no te puedes escapar del mando directo, pero hay otros que yo intento trabajar de esa manera. Y lo del cambio en los alumnos... el problema es que al final cuando no conviertes las clases en un hábito se te olvida, y es lo que les pasa a ellos, o sea que realmente si nosotros siempre trabajáramos de esta forma o si siempre estuviéramos pendientes de que no hubiera este royo de las diferencias de género... ahí yo creo que ellos si que pueden aprender mucho, porque al fin y al cabo nosotros somos modelos para ellos. ¿Las 8 sesiones? Yo creo que han tenido un aprendizaje súper bueno y que les ha servido tanto a ellas como a ellos, a cada uno de una manera. Luego si no sigues reforzándolo se les olvida. Y vas a los patios y seguro que en el momento que estábamos impartiendo la UD participarían todos y ahora habría que verlos. Claro, en 8 sesiones no puedes pretender hacer un cambio gigante pero si siguiéramos en esa dinámica segurísimo que si que podríamos conseguir cosas.

21→ N-¿Qué piensas en general de la investigación en educación y concretamente de haber participado en esta?

C- A mi me encanta. Así como hay gente que tiene muy claro como va a dar sus clases, y que ni si quiera se le puede hacer una crítica constructiva, yo no tengo problema. Pienso que hay muchísima gente que investiga como tu que sabe mucho más que yo, que hay miles de métodos y estilos de enseñanza que yo no conozco y estoy encantada de que se haya podido probar en mi clase, de que yo haya aprendido y sobre todo de que me haya sido tan útil hasta el punto de aplicarlo en cursos futuros. Es mucho más fácil aprender con lo que hemos vivido aquí, que coger un artículo y leerlo.. ¡aquí lo estás viendo! Yo he aprendido mucho también porque yo he estado viendo como trabajabas

tu, el rol que cogías, el trato a los alumnos, como dirigías y repartías el material, mientras yo estaba con mi diario y un poco al margen.

También he de decirte que me ha servido mucho porque estoy haciendo la programación para las oposiciones y mi preparador me ha abierto mucho la mente con el tema de la metodología... pero es mucho trabajo.

Anexo 5. Lista de 40 códigos professoras EF

- 1 Premiar con fútbol
- 2 Jugar con niñas y niños
- 3 Elección afición por baloncesto
- 4 No inculcación deporte por parte del padre o madre
- 5 Buen comportamiento alumnado con profesorado
- 6 Opinión positivos alumnado sobre EF
- 7 Faltas respeto de alumnado a profesorado
- 8 Mala experiencia deportiva
- 9 Sentimiento positivo y negativo de deporte
- 10 Influencia de su profesorado en ser docente
- 11 Gusto por la competición en infancia
- 12 Marimacho
- 13 Lesbiana
- 14 Fútbol como herramienta en clase
- 15 Experiencias negativas con sus compañeros y compañeras de clase
- 16 Influencia madre
- 17 Esfuerzo impartiendo clases EF
- 18 Elección del máster igualdad y género
- 19 Diversidad contenidos en clase
- 20 Actuación ante discriminación alumnado
- 21 Forma evaluación
- 22 Respeto a profesorado
- 23 Visión de alumnado sobre profesorado
- 24 Influencia familia en identidad de género
- 25 Actuación ante comportamientos sexistas
- 26 Libros texto
- 27 Comparación clases EF con otras asignaturas
- 28 Estereotipos sexistas

- 29 Fomento participación de todas y todos
- 30 Recursos integración de las chicas y chicos
- 31 Enfoque clases EF
- 32 Enseñanza directa
- 33 Resolución problemas por parte de alumnado
- 34 Cursos sexismo
- 35 Jornadas cuestiones de género
- 36 Medidas ante comportamientos sexistas
- 37 Conductas negativas alumnado
- 38 Propuestas mejora
- 39 Implicación profesorado
- 40 Machismo

Anexo 6. Diario campo profesora

Sesión 1: Pretexto crítico.

2ºB

La sesión transcurría con mucha normalidad porque los alumnos de 2ºB son trabajadores y participativos.

Al escoger a los capitanes para formar los equipos preguntan a Nuria si tenían que alternar chica-chico tal y como lo solían hacer con Cristina, la profesora. Nuria contesta que lo que quieran, pero que es un torneo.

El orden de escoger fue el siguiente: 1º chicos más hábiles, 2º chicas más hábiles, 3º chicos que consideran menos malos, 4º chicas menos malas.

Surge el primer comentario de J: “mira, sólo eligen a los chicos”.

Los 4 equipos coinciden en que las chicas son defensas o porteras, al igual que los chicos que no son claramente futboleros, mientras que los que lo son atacan.

JM se enfada y verbaliza que las chicas de un equipo no se mueven a lo que ellas le contestan que no saben jugar, que que quiere que hagan.

2ºA

De nuevo los capitanes son chicos, al igual que el orden en la elección de los equipos es la normal.

Ángel, Dani, Ayoub y Juan son los que más tocan el balón y las chicas, Rafa y Julio, que son menos hábiles, son defensas y porteros.

Hay comentarios como: “la pelota duele mucho” “no me la pases a mi” “te he elegido porque había que elegir a alguien y no había nadie más”. Pese a esto, parece que todos disfrutaban del partido.

Kevin (alumno que hace de árbitro) hace un comentario final... “Ha estado muy bien, aunque las chicas un poco paraditas”.

2ºC

Antes de empezar la sesión práctica ya hay una chica que se queja porque no sabe jugar a fútbol.

En el calentamiento ya se nota mucho la separación entre chicos y chicas.

En este curso, pese a que los capitanes vuelven a ser chicos, uno de ellos, Jesús, intenta que los equipos sean equitativos y elige también por simpatía. Como el otro capitán no sigue esta estrategia, no le sale la jugada como el quería y acaba sintiéndose mal con el equipo porque no son tan buenos.

Sesión 2. Reflexión inicial (teoría) + formación grupos puzzle

Al acabar la 1ª sesión cada alumno cogió su relato A/B en función de si su experiencia con el partido/torneo había sido positiva o negativa.

Actuación:

1º Se juntaron las personas del relato A por un lado y B por otro.

2º Se mezclan unos cuantos del A con B.

3º Debate final

2ºC

Son muy pocos los alumnos que cogieron el B, por tanto se supone que la mayoría tuvieron buena experiencia. También es verdad que las 3 chicas que no participaron mucho no asistieron a clase.

Este grupo intentó responder a las preguntas que se les planteaba pero les costaba hablar.

Narda, que escogió el relato A se emociona y llora ante la mirada perpleja de algunos de sus compañeros. Cuenta que de pequeña jugaba con su padre al fútbol y le encantaba, pero que a raíz de jugar en el colegio se siente fatal cuando lo juega.

Jesús, uno de los capitanes, está indignado porque intentó hacer los grupos equilibrados, no elegir “sólo a los buenos” pero su compañero no lo hizo así por lo que salieron súper desequilibrados y no se siente conforme.

Julio está cerrado en banda, parece que ni siente ni padece los desplantes que le toca y las risas que ocasiona ... veremos por donde sale.

¿Cómo creen ellos que las sensaciones de todos pueden mejorar?

1. Equipos equitativos.
2. Chicas por un lado y chicos por otros y cuando ellas cojan confianza, juntarse.
3. *Nadie plantea ayudar a quienes les cueste más.

2ºA

Nadie escogió el relato B. Parece que todos estén disfrutando, se han sentido bien en el partido. Aún así, Nuria decide leer el relato B también.

¿Qué sensaciones tuvieron en el partido? Parecía que todos habían disfrutado y participado pero en cuanto Nuria empieza a tirar de la lengua empiezan a salir cosas...

Brenda tiene la sensación de que no le han pasado nada.

Juan piensa que cualquier chico es mejor que cualquier chica jugando a fútbol.

Las chicas confirman que en la hora de patio no juegan a fútbol porque ninguna chica juega, parece que es territorio sólo de chicos, a lo que ellos responden: “nosotros les dejamos jugar, ellas no quieren”.

Más comentarios: “yo prefiero que no me pasen porque si fallo me siento ridícula e incluso se ríen”

En cuanto a la elección de los grupos comentarios como: “a la próxima que elijan las chicas así se igualan, tan listas que son”.

Cris: “Me resulta chocante que pese a los comentarios que han ido surgiendo (no me pasan, no me siendo hábil...) siguen afirmando que han disfrutado, como si fuera innato, como si fuera normal que no juegan mientras ellos si lo hacen”. Creo que han normalizado una situación de que no son buenos, que por tanto no merecen participación mayor que la que tienen, o sea, ninguna”.

2ºB

Sólo 6 alumnos cogen el relato B (5 chicas y Jose).

Trabajan bien en grupo aunque les cuesta hablar, a veces cuando lo hacen parece que se quieren forzar a sentir lo que no han sentido, como que tienen “miedo” a salir de la cueva y decir una palabra más alta, a ser sinceros por si no encajan bien en el grupo. Cuanto se puede aprender de clases como la de hoy donde juegan un papel importante los sentimientos de las personas, de ellos y ellas”.

Surgen comentarios como: “si nos dejaran participar más igual podríamos demostrar qué sabemos”

“ Necesitamos más refuerzo positivo”.

“Es como que nosotras, por ser chicas tenemos que demostrar para poder jugar, es un lastre que llevamos y que incluso se pasa al patio, a que no nos atrevemos a pisar el campo de fútbol o a devolverles un mísero balón que sale fuera y llega a tu zona”.

Cris “Considero que sigue habiendo chicas que dicen que disfrutaban cuando no es así, dejemos tiempo e irán saliendo...”.

Sesión 3. Práctica cooperativa de fútbol

Hoy las clases ya se dividen en los grupos puzzle con sus respectivos capitanes expertos, cada uno de ellos con la responsabilidad de enseñar a sus compañeros una de las 4 habilidades.

2ºB.

Seleccionamos criterios a tener en cuenta para la autoevaluación y surge un choque porque algunos quieren evaluar la habilidad en fútbol y otros no.

Cuando cada grupo se pone a trabajar en su espacio, se van separando entre chicos y chicas hecho que va cambiando conforma avanza la clase.

Sólo hay un experto al que le cuesta entender, asumir su papel, Javi, que tiene que cambiar de pareja en una actividad porque no para de quejarse y de hacer correr a su compañera. A ella no le saben las cosas y él le mete caña, no tiene paciencia y carga contra ella. Al ver el grupo entero que él no soluciona la forma de actuar, deciden entre todos repartirse la faena y ayudarlo.

Otro capitán pide ayuda a Jessica para que esté pendiente de su compañero que le cuesta un poco más coger el hilo de las actividades. Además, separa dentro de un mismo grupo a dos chicos que trabajan mal juntos porque molestan y no se centran. Están de risas.

Se ve que aunque los líderes llevan la voz cantante, los demás aportan ideas y ayudan, colaboran para que el grupo funcione a la perfección: añaden cosas que no estaban propuestas y enriquecen el trabajo.

Este grupo no para en toda la sesión, se han organizado perfectamente y a penas han necesitado la ayuda de Nuria para algún ejercicio.

No se escuchan palabras fuera de tono como en la mayoría de clases, ni desprecios de ningún tipo, ¡realmente estoy alucinando!

2ºA.

En este grupo se observa una evolución muy positiva a medida que el alumnado va pasando de una actividad a otra.

Al principio les costaba a los capitanes explicar a sus compañeros los ejercicios, organizar, colocar el material e incluso ayudarles, corregirlos para que mejoren, pero después han avanzado juntos.

Va mejorando, en la 2ª actividad los capitanes se ponen con los alumnos menos hábiles con tal de enseñarles trucos para que sepan hacerlos “aquí de empeine, el empeine es la parte de arriba del pie” “dale de puntera, así el balón saldrá más fuerte”. Se les ve con mucha más paciencia, han cambiado el enfoque.

Van cambiando las parejas y tríos, poniéndose todos con todos, nada de amiguismos.

Kevin ayuda mucho a un capitán en el liderazgo y trata muy bien a todos sus compañeros.

A diferencia del torneo, no hay muchos comentarios y se centran en el proceso y no en el resultado o competir.

2ºC.

Algunas chicas vienen a clase sin ropa de deporte, pero me suplican que quieren hacer clase de Educación Física.

Víctor propone a Nuria dirigir el calentamiento y se ve la clara separación entre chicos y chicas.

Durante la clase todo el mundo participa pero hay diferencias: en 1- equipo 3 chicos se disputan el liderazgo y lanzan mensajes contradictorios, no se ponen de acuerdo y hacen que el resto no tenga claro que y cómo hacerlo; el 2- equipo funciona perfectamente, se organizan, se ayudan, se hablan correctamente y reforzándose. Claramente avanzan juntos y empezamos Dani, Nuria y yo a ver VALORES, a respirarlos. Nos miramos entre los tres y esas miradas hablan por sí solas, no hace falta hablarnos.

Valores como el compañerismo, empatía, colaboración...

NADIA, una chica sonríe.

Julio toca mucho más balón.

A Jesús se le pasa hacer los grupos mixtos y Víctor se lo recuerda. Empiezan a mezclarlos. Se da cuenta del error.

Hoy las chicas han participado e incluso pedían ellas mismas el balón, querían continuar haciendo los ejercicios.

En el último ejercicio, el equipo que iba peor a nivel organizativo empieza a ver la luz, a saber como actuar. Se han pasado 3' mirando cómo actuaba el otro equipo y han copiado. Es genial. ¡Y todo ellos solos!

Sesión 4. Reto

Además de continuar con los ejercicios del otro día, hoy tienen que superar un reto junto a sus compañeros al final de la clase.

2°C.

Dos alumnas que no suelen venir aparecen diciendo que se comprometieron a venir a todas las sesiones. Con chándal y zapatillas de correr no han fallado y lo gritan a los cuatro vientos.

Un equipo sigue en su línea, el de Jesús. Trabajan juntos, buen ambiente, cuando algo no funciona modifican la actividad con autonomía.

El otro equipo mejora despacio, pero mejora.

Reto: como el reto es un grupo contra el otro empiezan a volver a surgir cosas como en el torneo: tocan más chicos que chicas, aunque mucho mejor: las chicas participan más, piden la pelota y ellos están más concienciados de que el equipo son todos y el reto se supera todos juntos.

2°A.

Mucha motivación al trabajar.

Reto: chicas más participativas.

Julio no ha parado de tocar balón en toda la clase.

Se les ve disfrutar, reírse, comunicarse, miradas de complicidad entre ellos.

2°B.

Capitanes explican muy bien, tienen mucha más paciencia.

Un chico llega un momento en que se le va el grupo, no los puede controlar y va a Cris a decirle que le ayude.

La actitud de uno de ellos del otro día ha cambiado, sus compañeros le han avisado que no tiene que ponerse con una chica como si fuera un entrenador estricto. Se ven cambios de actitud.

Uno de ellos propone ejercicios nuevos.

Reto: gran avance con respecto al primer día, tienen más sentido de equipo.

Sesión 5

Los alumnos vuelven a los equipos del principio, los expertos explican a todo el grupo.

2°B.

No tardan nada en entender como funcionar, no paran en toda la clase.

Hay quien pide ayuda para explicar los ejercicios y los compañeros se la prestan sin ningún problema.

Hay chicas que el primer día decían “no me gusta el fútbol, no sé jugar” son capaces de dirigir el grupo con actividades de fútbol.

2ºA.

Hay un percance en el que un chico considera que motiva diciendo “va, va, va” otros del grupo consideran que mete presión, que tiene poca paciencia hasta el punto de que Brenda está casi llorando porque no quiere trabajar con él. Creo que por un momento le han vuelto las malas sensaciones que experimentó el primer día de partido. EL chico “claro, como no te mueves”, a ver que pasa el próximo día. Había buen ambiente y se ha roto por este percance.

Juan “Luisa, si no vienes a clase así es complicado avanzar en clase todos a la vez. O vienes o no pero aquí todos estamos avanzando y si faltas un día te pierdes ¿entiendes?”

Cris: “demasiado buen ambiente trabajando veo yo, miedo me da porque esto no es normal”

A pesar de lo negativo que anoto, observo:

- Las chicas trabajan más.
- Practican mucho más. Más contacto con balón.
- Se sienten más seguras
- Los chicos pierden el rol de exhibirse como en los partidos.

2ºC.

A Narda le toca con todo chicos, uno de ellos ve que controla menos y se la lleva a parte de forma que le enseña y practica con ella lo más básico.

“Dani y Julio (una extraña pareja) se ponen juntos y trabajan muy bien, a un gran ritmo”. **Dos chicos que se llevaban fatal, mucha rivalidad, trabajan perfectamente.**

Les ha unido!

Se les sigue reforzando a los menos hábiles, motivando de forma que se nota que disfrutan y aprenden cada día más. Mejoran.

Jesus no ha perdido la esencia en ningún momento, el enfoque de valores, está atento a todo, se encarga de todo, se siente útil.

Sesión 6

Desde mi punto de vista el tipo de calentamiento debería variar, no ser tan futbolero, aunque así ellos lo conocen y les lleva a contactar rápidamente con la clase.

2ºC.

2ºB.

Víctor está emocionado, no para de animar a su grupo en cada actividad.

Llegan a decirse unos a otros que no hagan el tonto, que esto es algo serio.

Sandro se pone con Julio y se ríe de él, de su torpeza. Me da la sensación de que Sandro sigue sin saber el tipo de trabajo que llevamos haciendo, no lo consigue ver.

Una chica se pone a llorar, **pero los problemas no tienen que ver con el fútbol**. Todos paran sus actividades y van a animarla para que se distraiga, le hacen comentarios para que se ría y deciden proponerle que entre a hacer alguna actividad. Se coge bien y se olvida todo. Esto me hace pensar que las tareas les gustan, sino hubiera durado mucho más tiempo y la clase terminaría sin volver a entrar a hacer las actividades.

No han parado de trabajar y sin ayuda. Parece que han interiorizado esta forma de trabajar aunque algún chico se desconcentra y el grupo le tienen que dar un aviso de que vuelva.

2º A.

Se dedican a hacer la actividad sin animarse. Hoy han venido poco convencidos.

Me da la sensación de que si las chicas de 2ºA estuvieran en 2B trabajarían mucho más cómodas, mejor. Aquí el ambiente es básico.

Alejandra antes de empezar dice que no quiere ir con todo chicos, se niega y Cris le dice que pruebe, a ver cómo se siente. Le ha salido el pánico que tenía antes, se siente indefensa. **Se pone a trabajar y ya no para en toda la clase, no vuelve a decir nada.** Se ponen manos a la obra rapidísimo.

Una de ellas tiene mucho carisma, mucha madera de líder.

A Jose le sigue costando todo mucho y Juanma se pone con él para que avance, hecho que me parece increíble y me encanta a la vez.

Dos chicos se van un poco de clase pero Cris les pega un toque y entran de nuevo en la dinámica.

Este grupo tiene muy claro que chicos y chicas juntos, nada de separar. Hasta cambian de pareja dentro de un mismo ejercicio.

Cuando le toca a una chica súper tímida, sin decir nada pide ayuda a Jessica que sin rechistar le echa un cable. Gran estrategia.

Creo que todos avanzan, unos en habilidad, otros en desarrollo de la paciencia, otros en cooperar y reflexionan más que al principio. Algunos mejoran en la tesitura de explicar los ejercicios en público y lo superan con éxito haciendo que se sientan mucho mejor con ellos mismo.

A nivel general, hay menos frustración con respecto a la práctica de fútbol.

Me encanta verlos reunirse, comunicarse, practicar, explicar, pedir ayuda, ejemplificar... me acaban de dar una lección

Sesión 7.

2ºB.

Se escuchan comentarios como que a la mayoría de personas que no les gustaba han mejorado mucho y yo tb lo observo.

Se les ve disfrutar y nada de malas palabras para nadie.

Sigo viendo alguna bronca entre chicos.

2ºA.

Se ve mucha más soltura en el partido:

- Brenda marca gol
- Laura hace asistencia
- Ayoub pasa muchísima más y ayuda.

2ºC.

Sesión 8.

2ºB.

Las chicas tienen vergüenza al verse en los videos. Una de ellas ni mira.

Ve mucho sentido del ridículo y mucho nivel de exigencia.

En general:

- Han aprendido mucho
- Han aprendido a tener buenas prácticas
- Compañerismo, ayuda, apoyo.
- Sentido de pertenencia a un grupo.
- Los hábiles mejoran en valores positivos; los que no lo son mejoran en todo.

Les gusta esta forma de trabajar, se sienten más libres, menos presionados, sólo algunos se aburren un poco.

En cuanto al fútbol femenino, les parece normal que las chicas jueguen a fútbol. En el video de micromachismos surge un conflicto con un alumno maleducado. El resto lo rechazan.

2ºA.

Les gustó mucho verse en los videos.

Surge la polémica porque las chicas dicen que les ha encantado el fútbol así y ellos les dicen que se siguen implicando poco. Sobre esto pienso que los cambios son lentos, que ellos tienen que tener paciencia y dar más oportunidades.

Hay chicas que no sabían que existía el fútbol femenino en ese nivel.

Cuando Nuria cuenta su experiencia todas alucinan y ella les anima a que se apunten si les gusta diciendo “los comienzos nunca fueron fáciles”

2ºC.

Parece que en general les ha gustado esta forma de trabajar que no conocían.

Se han sentido bien, pero algunos que tenían más conocimiento se han aburrido en alguna sesión.

Todos conocían el fútbol femenino, pero no sabían que tenía tanta repercusión.

MUCHAS GRACIAS
HA SIDO UNA GRAN EXPERIENCIA

Diario campo amigo crítico

Dijous 28-01-2016.

-Arribe un poc abans d'hora i Nuria està en tasques d'observació d'una classe de segon. El gimnàs es queda xicotet per a tanta gent. Nuria m'explica que en Ef s'ajunten dos grups i per això en som més. Casualment, és un dels grups amb els que farem la Ud de Futbol. 'Molta feina a fer', pense.

-A la professora, Cristina, és a l'única que no conec. Comparteix docència entre l'IES i un centre de menors. El fet em resulta interessant, tant per ella com pels aprenentatges, però he de reconèixer que tanta feina li restarà temps que dedicar-li a la Ud de Futbol. I necessitem que paren bé les orelles. Com ha insistit Susanna, és precís que per respectar el seu caire crític, les dues professores aprenquen aquesta nova forma de treballar.

-La reunió de les quatre s'ha de fer al ridícul despatx que l'arquitecte va dissenyar al gimnàs. Malament cabem i damunt Maite arribe un pel tard. No em transmet res positiu que arriben tard al que, des del meu punt de vista, és un moment important.

-Els faig un resum de tot el que hem fet, de la Ud, la seua orientació, els pretextos crítics, les sessions, el puzzle d'Aronson i, sobretot, de les seues obligacions: no volem que aprofiten per no estar, de fet, volem que la seua presència siga màxima, i els demanem que escriguen un diari de tot allò que se'ls ocorrega. Per a això, els regalem dues llibretes. Semblen acceptar-ho de bon grat. Em comprometo a enviar-los la documentació en breu (però la planificació de la Ud els he la donat impresa a color).

-No tenen cap pregunta, però fan alguns comentaris.

Setmana del 29 de Gener al 4 de Febrer.

-El divendres pel matí els envie la UD i la part d'annexes on estan tots els relats i els qüestionaris oberts. Tres dies després, Maite em respon: tot OK. Cristina no diu res. Nuria, altrament, em diu que a classe les dues mestres li han dit que s'ho anaven a mirar.

-Nuria i jo quadrem la temporització i els meus horaris. Ella està emocionada; jo hauré de fer un esforç gran per acudir a quantes més classes millor. La meua presència és important... important? O sols m'acabe de refiar de mi mateixa?

-El dimarts 2 hem fet les còpies de tota la documentació. Són 5 grups i uns 120 alumnes. Un munt de còpies. També hem acoblat la Ud a un grup que tan sols té 11 alumnes. Nuria diu que és el 'xungo', que són prou 'pasotes' i absentistes.

Dilluns 08-02-2016.

-Me sorprèn l'actitud de Maite. Està col.laborant en altra investigació i ix tard al pati. Les classes són curtes i cada minut conta.

-Julio, de la UCV, està fent medicions de l'alumnat. L'aula es converteix en un laboratori.

-Maite anuncia el futbol i algunes xiques bufen i es queixen a poqueta veu.

-El meu rol: 'viene a observar a Nuria'.

-Són 29 alumnes, hui vénen 23: 6 xiques i 17 xics. Hi ha un xic i una xica negres.

-L'activació és manada i ràpida, típica del futbol. Les xiques riuen.

-Nuria demana 4 capitans, els 4 millors. 1 xica vol eixir, però la resta de la classe no la deixa.

- Les xiques es queixen de ser elles les últimes elegides als equips.
- 1 capità pregunta abans de triar: 'Quién tiene ganas de córrer?'
- 1 xic, Joan, està entre els últims. Quan el trien, avança amb el cap catxo.
- En els dos partits que es juguen, de 4 porters 2 són xiques. També ocupen el rol de defensores. Toquen pocs balons i mai són decisives.
- 2 xiques no es mouen de la zona central, no participen gens i es dediquen a parlar amb Maite. Es queixen del futbol i manifesten tenir por dels balons.
- Alguns xics aprofiten per mostrar les seues habilitats, altres participen ben poc. Qüestió d'habilitat.
- 'Tengo mucho mideo', diu una xica.
- Un partit el guanya un equip on no està qui millor juga (membre de la selecció valenciana de futbol-sala), el que li provoca burles dels altres jugadors.
- Hi ha una xica que juga de portera tots els partits.
- Hi ha un gol i el líder de l'equip li ho recrimina a un jugador company
- La recollida de dades sembla anar bé. L'alumnat llig les preguntes, fan alguna qüestió i resten escrivint tranquil.lament. Resulta important valorar la idoneïtat de l'instrument.
- M'agrada l'actitud de Nuria, se la veu amb moltes ganas.

Dimarts 09-02-2016.

- Arribe 10' tard. Me costa conciliar la família amb aquestes tasques.
- La classe ja ha començat, Nuria està a tope d'implicada.
- Cristina observa, el seu paper és més passiu que el de Maite. I això què em diu que ha somiat amb la UD.

2º B1-B2.

- És el grup més nombrós. Hi ha un agrupament estrany, doncs s'ajunta el grup d'alt rendiment i el de valencià (que tb és bo acadèmicament). El primer d'ells és, sobretot, de xiques.
- La tria dels equips és igualment injusta: moltes xiques queden per al final.
- 'No te apartes', li crida un xic a una xica durant el partit.
- Cris està diari en mà, apuntant. Bé. Me comenta que el grup és molt bo i que es donen poques discriminacions. Malgrat això, observe com les xiques defensen i toquen pocs balons. Alguns xics, per contra, aprofiten per lluir-se.
- Solament són xiques les que s'aparten del baló, sols elles defugen el joc.
- Les diferències de tamany en aquest grup són molt evidents.
- Igual que ahir, el grup es dedica en silenci a contestar el qüestionari. Supose que influirà la novetat que els pregunten pel que ells i elles pensen.
- Durant la pràctica, Nuria corregeix alguns dels errors comesos ahir, bona cosa.
- Completen el qüestionari al gimnàs, mentre els del TAFAD fan classe, quina mostra de 'yogurines' (malles apretades, cossos musculars, mostra d'habilitats motrius diverses, etc.).
- En això entra Marina, mudada, molt mudada. Serà de les que s'avergonyen del xandall?

2ºA

- És un grup d'uns 14 alumnes, però amb molt d'absentisme.
- Cris atén múltiples històries: lesions, queixes, faltes...

- És un grup de baix rendiment acadèmic. Cris em conta que el primer quadrimestre varen quedar fatal amb les notes.
- Participen 12 persones, 6 xiques i 6 xics, pel que solament fem dos grups. Curiosament, de 3 xiques i 3 xics cadascun.
- Hi ha 1 ACIS.
- La portera fa una parada: 'Ehh, que duele!!'. Una companya assenteix.
- Cris me conta que tracta de no castigar a ningú. Diu que hi ha un sistema de 'partes' positius i negatius, i que un de positiu lleva un de negatiu. Igual que a la presó.
- L'actitud de Cris és molt diferent a la de Maite. S'asseu amb mi i apunta al diari.
- Les xiques juguen prou menys que els xics, participen menys al joc.
- Una alumna a Cris: 'Qué relajada estàs, profe!!'.
- Julio (ACIS) a Cris: 'Profe, he tocado el balón 3 veces!!'.
- Cris diu que li molesta molt quan fan comentaris discriminatoris. I diu que hui estan molt 'comedidos'. Per què serà? Serà cert?

Patí.

- Fora fa fred, molts passen el pati al gimnàs. L'horari és estressant.
- Parlem de les properes sessions. La reflexió hauria de ser al saló d'actes.
- Parlem de fer un consentiment informat.

3ºB.

- Nuria avisa de que és un grup molt competitiu.
- Molta gent: 31 alumnes, dels quals 12 xiques.
- Davant l'anunci de que comença el futbol, algunes xiques es queixen, mentre alguns xics aplaudeixen.
- A l'hora de fer els grups, sempre les xiques són les últimes. Però hi ha dos xiques que són triades de les primeres, de fet, a una la trien la segona. Maite explica que el capità que l'ha triada i ella són inseparables, sempre van junts.
- Cap xica fa de portera.
- Me sembla un bon grup per a fer un grup de discussió.
- Les xiques, com a la resta de grups, assumeixen rols passius, però hi ha dos extrems: les xiques més passotes i unes xiques molt actives.
- Després del partir, alguns xics s'encaren amb Pablo, un xic poc habilitós a qui no li agrada el futbol. Ell es defèn amb arguments i certa vehemència, no sembla tonto. S'asseu amb les xiques.
- Durant la resposta de les preguntes la discussió entre ells dura, sobretot entre Pablo i els xics més actius.
- Una alumna se li queixa a Maite diguent-li que abans de jugar partits de futbol hi hauria que practicar, doncs ella no té ni idea. Maite somriu.

2ºE.

- És el grup més divers racialment.
- 15 persones, de les quals 5 xiques.
- Abans del patí una xica se li queixa a Cris: 'Madre mia, si yo no sé jugar a futbol'.
- Cris me conta que en teoria és un grup de classe mitja acadèmica, però que resulta un grup problemàtic.

-Hi ha un xic que és clarament del Relat B (Julio). Cris me diu que és molt introvertit, 'raret', i que no li agrada gens l'educació física. Segons ell, mai abans havia fet EF. Com pot ser?

-L'última persona en ser triada és Fátima, la gitana que se li ha queixat a Cris. Julio és l'últim.

-Julio afirma que no entén el futbol. Al poc de temps s'asseu a terra. Nuria diu que és degut a que un company li ha dit: 'Julio, haces más sentado'. Cris parla amb ell i el convenç per a que es pose de porter. L'ha convençut contant-li el sentit del partit com a pretext crític. 'Vale, así sí', diu ell.

Dimecres 10-02-2016.

3ºA.

-Estem al saló d'actes, on les cadires es poden moure.

-Parlem de fer:

- 5' minuts per a que cada persona individualment repasse el relat
- 10 minuts de discussions grupals A i B
- 10' de discussions mixtes, A amb B.
- 10' en gran grup. Decidim gravar-ho malgrat no tenir els consentiments, doncs si no ho gravem després no podrem usar-ho. No gastar aquells fragments d'alumnes dels quals no obtinguem el consentiment.

-Es queixen que no volen fer teoria, volen eixir al pati a jugar.

-És la primera prova d'aquesta sessió. Ha caigut bé, doncs el que no ixca bé un dia ho podem canviar el següent amb la resta de grups. En eixes coses, Nuria està molt atenta a tot el que li dic.

Dilluns	Dimarts	Dimecres	Dijous
prova	Millora	prova	millora

-Hi ha alumnes que no vingueren l'última sessió. No teníem prevista aquesta situació, i no s'han llegit cap relat ni saben de que va la cosa.

-Pense que un article podria anar sols d'aquesta experiència, dels pretextos crítics.

-'No me gusta escribir, yo quiero jugar al futbol', diu un xic.

-Sols veig un grup on les discussions van fluides; són sobretot xiques que han triat el relat B. A la resta de grups les discussions són curtes i amb pocs arguments, i parlen els mateixos sempre. Estan en l'edat del pavó, veig tonteries, ús del mòbil, etc.

-A la segona part de la discussió, on els grups van mesclats, sembla que la discussió va un poc més fluida, pot ser per la presència de postures contraposades.

-Al final Nuria i Maite s'impliquen als grups. Això no estava previst, però es veuen obligades a posar un poc d'ordre a les discussions.

-Diversos xics es reiteren: 'Vamos a jugar al futbol?'

-La discussió en gran grup és molt més rica. Un encert el fet de gravar-la.

-L'al·legat final de Nuria els ha callat, atenen muts. Parla sobre l'experiència de triar als capitans i les injustícies que això implica.

-La formació dels grups puzzle va bé. Nuria ho té controlat.

Dijous 11-02-2016.

2°C.

- Arribe 5' tard i, després de mi, encara arriben 3 alumnes. Cris els ho recrimina, de bon rotllo, però els ho recorda. Nuria me comenta que l'actitud de Cris canvia molt quan nosaltres estem davant.
- En aquesta classe hi ha menys disruptions en el debat. LI convida a Cris a ajudar al grup B en la seua discussió. Accepta.
- Hi ha molt d'alumnat al que li costa participar als debats, sembla haver-ne una falta de costum.
- En realitat, el debat va millor que ahir, però tampoc són tremendament prolífics. Espere que la part escrita vaja millor.
- Existeix el perill que els 'B', en minoria, es senten cohibits davant els 'A'.
- Nuria usa molt la coletilla 'chicos'. Atenció.
- Cris me confesa: 'Narda se ha puesto a llorar mientras hablaba' (és una xicona sudamericana molt gran i grossa).
- Al gran grup, Narda es reitera de tot el que ha dit abans. 'El partido estuvo lleno de insultos'. Victor, un xic xicotet i actiu li respon: 'Es cierto, hay muchas críticas a las chicas'.
- Julio se suma davant el requeriment de Nuria a que parle: 'Es una pesadilla', referint-se al futbol. Testimoni brutal.
- Cris parla massa!! No els deixa espai per a parlar ells i elles i, al final, el que queda és la seua reflexió.
- Sobre les propostes de com fer millor els equips, comença a ser recurrent el plantejament de fer equips més anivellats en quant al nivell d'habilitat.
- Com a novetat, s'apunta la proposta de fer els equips no mixtes, fins a que elles tinguen un bon nivell per a participar conjuntament.
- Narda: 'No me gusta nada que las chicas fueran elegidas las últimas'.
- Cris me destaca el cas d'Ester, qui va triar el relat A: 'Ha normalizado lo que no es normal. Ha asumido que no le pasen o que ellas sean menos hábiles'.

2°A.

- Dels 11 que en són, a la sessió de hui sols vénen 6. En aquest grup totes les persones que acudeixen han triat el relat A. Curiós. Com són poques persones i no hi ha B, els repartim aquest relat per a que se'l llisquen.
- Els apugem a l'aula i hi ha alguna queixa: 'Si acabamos de bajar'. Sempre hi ha queixes quan la sessió no és pràctica.
- Fem directament un sol grup de discussió, a l'aula i asseguts a terra. Crec que es senten còmodes, almenys parlen prou.
- Sorprèn com un partit de futbol dóna per a debatre tant. Malgrat això, les xiques es resisteixen a reconèixer que l'experiència fou negativa i, tot i haver tocat pocs balons (com vaig constatar a les observacions), trien el relat A. Cris els ho recrimina, però continua parlant en excés. També he d'entendre que està en el seu rol de professora que no pot obviar encara que estiguem implementant una investigació. És clar, la meua visió sobre el seu rol és distinta a la d'ella. Interessant.
- Al final el gruix de les intervencions es concentra en 5 o 6 persones, doncs hi ha 6 o 7 que no aporten res de res. Curiosament, Julio (ACIS) fa un parell d'intervencions que tothom escolta amb certa atenció.

2º B1-B2.

- Aquest grup funciona millor, es col·loquen ràpidament en cercle i comencen a discutir. Serà perquè són els ARA?
- Dels 24 assistents, sols 6 han triat el relat B, on hi ha persones interessants per a entrevistar. De les 6 persones, 5 són xiques i 1 és xic.
- Una crítica al disseny de les discussions és que en alguns grups hi ha massa gent, el que limita molt la possibilitat de parlar-ne totes.
- També passa que a les discussions mixtes la majoria abrumadora dels A acalla als B. Tot i així, molts B semblen tenir les idees molt clares i aporten arguments interessants.
- Tal i com vaig comentar amb Maite, li expliquen a Cris que demà els enviaré una proposta definida d'avaluació per a que així, dilluns mateix, quan comence la part pràctica, ho tinguem tancat i es puga explicar a l'alumnat.
- Consentiment informat: estem gravant les reflexions finals sense tenir el paper signat per les famílies. Li dic a Cris que és una xicoteta 'trampa', però tampoc és del tot així. És un procés dinàmic i, en tot cas, després podem eliminar els comentaris que no puguem usar. La veritat és que se'ns ha tirat el temps al damunt.
- El pretext crític que hem usat, té l'avantatge que és molt real, no hem hagut d'inventar res (com si que haguera passat si el partit l'hagueren jugat les xicones del València CF). El problema, paral·lelament, és que no té la potència evocadora d'altres pretexts, pot ser més concentrats. La prova és que poca gent ha triat els relats B. Com diu Cris, pot que siga perquè molta gent té assumida la situació com a normal.
- Fan la proposta de que totes les persones hagen de tocar el baló obligatòriament. Aquella norma que va criticar Susanna i que estigmatitza a les persones menys hàbils.
- De fet, un xic al que no li agrada el futbol crítica eixa norma: 'Yo no quiero que me la pasen, pues no sé qué hacer con el balón'.

Dilluns 15-02-2016.

3ºA.

- Nuria i jo quedem un poc abans de la classe i així revisem el que toca en aquesta segona setmana. Ni Maite ni Cris ens han dit res del document d'avaluació que els vaig enviar, en canvi, Nuria s'ho ha mirat i ho porta preparat.
- Nuria té problemes per vindre el dijous per la vesprada i quedem que ho farà Maite ella sola. Eixe grup, me conta, la varen felicitar per fer-los reflexionar amb els relats.
- Comença la classe, Nuria: '¿Estamos todos?'
- Algunes persones fan classe amb el mòbil a la butxaca.
- A la pista del costat hi ha un grup jugant i sense professor/a. Els 7 xics juguen a bàsquet mentre les 6 xiques xarren assegudes a un banc.
- Es pacten els criteris d'avaluació amb l'alumnat: Joc en equip, canviar-se la roba, participació activa i actitud de respecte.
- M'agrada molt l'actitud de Nuria, té presència davant el grup, resolta i ho porta tot molt preparat. Està molt motivada, i això és clau.
- A l'activació la majoria de xiques corren juntes; en aquest grup estan en minoria.
- Entre baixar al pati, el consens dels criteris, l'activació i anar-se'n, la part concreta del futbol es queda en 25'. Aquesta serà una de les principals limitacions de l'estudi i els seus efectes.
- Me sorprèn l'actitud dels capitans. Per exemple, Pedro no es burla dels seus companys i companyes i, en compte de recriminar, els anima: 'Bien, bien... así, así'.

- Observe inclús algunes correccions, feedback i altres paraules d'ànim: 'Venga que no pasa nada', diu Pablo.
- No m'agrada corregir a Nuria durant la sessió, en part perquè transmet una imatge d'expert front a novata, damunt d'home sobre dona. Però l'observe corregint errors del futbol i li dic que no ho faça, que ho han de fer els capitans. Si no els deixem aquesta responsabilitat no es posaran al seu paper. I ella no pot suplantar aquesta responsabilitat.
- Ricardo es despista de la feina i es posa a xutar un baló. Pedro: 'Ricardo, deja el balón y ve a ayudar'. Flipant!!
- Les burles i les recriminacions han desaparegut. Hi ha capità que pren la iniciativa i modifica alguna de les activitats. Pefecte!!
- Usem els conceptes 'Defensoras' i 'Atacantas', en femení (encara que es referim a persones). No diuren res, no es queixen. El llenguatge forma part de la batalla.
- La sessió acaba amb una reflexió en cercle i un aplaudiment.

Dimarts 16-02-2016.

2ºA.

- Hi ha alumnat que no havia vingut a cap classe de la setmana anterior i es troba amb la UD prou avançada.
- Es pacten els criteris d'avaluació: Higiene, Actitud de respecte, participació, millora en l'habilitat específica, assistència.
- Hi ha 12 persones, 6 d'elles xiques. És un grup molt divers on hi ha àrabs, un ACIS i 2 xiques grosses. Sols poden eixir dos equips, pel que Nuria ha fet una mescla de les activitats.
- Els calfaments que dirigeix són totalment 'futboleros'.
- No he estat a la primera classe; Nuria i Cris me conten que han treballat molt bé. Cris està contenta i em diu que li sembla bé la proposta d'avaluació.
- Me conten que hi havia un capità que no ha assumit el seu rol i faltava al respecte a la resta, pel que ha estat substituït per dos companys.
- En aquesta classe un capità ha proposat modificacions en algunes activitats, el que me sembla perfecte.
- Els capitans assumeixen el seu rol i conten, inclús, amb l'ajuda dels altres 'bons jugadors' de cada equip.
- Torne a sentir a molts dels capitans donar feedback tècnic, a banda d'animar als seus companys i companyes: 'No te pongas nervioso, al final aprendes'.
- Es respira bon ambient, tots i totes participen. Hi ha balons en moviment, parelles treballant i cap falta de respecte.
- L'aprenentatge cooperatiu millora tant el clima de l'aula que el contingut concret no presenta cap problema. De fet, les activitats que hi ha previstes són la majoria d'una vessant molt tècnica del futbol, el que no evita que l'alumnat s'implique, hi haja bon ambient i s'acomplisquen els objectius. En definitiva, es dona una educació en valors.
- Destaca el paper positiu d'alguns dels líders dels grups, corregint a la resta de l'alumnat.
- Julio (ACIS) quan arriba el final de la classe, li diu a Cris: 'No, uno más por favor'. Té ganes de jugar.

3ºB.

-Contratemps: part del grup se n'ha anat d'excursió, entre ells 2 capitans. Li dic a Nuria que altres facen eixe paper.

-Maite observa el diari de Cris: 'Vaya diario, me vas a dejar en ridiculo'. Les veig implicades, de fet Nuria me conta que pel matí Cris li ha escrit diguent-li que ja sap que la cosa va eixir bé el dia anterior, en la class de Maite.

-Criteris d'avaluació: Roba i higiene, millores i progrés, participació a la pràctica i esforç per millorar i companyerisme i respecte.

-Nuria i Maite fan un discurs en favor de l'autoavaluació: 'Si queréis lo hacemos nosotras a la forma tradicional', diuen: 'No, no', responen algunes i alguns.

-Nuria me comenta que altres profes li han demanat la UD per a fer-ho elles als seus grups. Me sembla fenomenal, no sols és una contraprestació a la investigació, sinó que entronca amb el caire crític de la mateixa. I, a més, és una prova de que s'ho parlen i estan contentes.

.Lucia: 'Profe, yo ya lo he hecho otras veces y no me siento nada cómoda con el futbol'. És una alumna que ja al calentament dóna mostres de 'passar' de tot.

-Aquest grup és menys racial, però hi ha 2 xics que destaquen (Otherness).

-Davant la falta d'alguns alumnes, Nuria es veu en l'obligació de refer els grups, el que suposarà un cert trastorn en la dinàmica, sobretot quan el proper dia estiguin totes. De tota manera, no hi ha altra solució.

-Maite em va informant a cada poc de comentaris que li van fent o que ella sent. Lorenzo: 'Esto no sirve para nada, ni a quien no le gusta el futbol'.

-Julio s'està revelant com un resistent a qui no li agrada gens, no participa en res.

-Tothom no es sent igual de motivat. Com a prova, una convversa que senc:

- Xica: Cambiamos ya?
- Xic: No. Practica un poco más.
- Xica: Ya lo he hecho 3 veces, me aburro.
- Xic: Tú te crees que los futbolistas lo entrenan 3 veces?
- Xica: Tú te crees que yo hago futbol?
- Xic: Pues es la UD que toca ahora!!

-Malgrat les resistències, el clima general de l'aula és bo i els exercicis es van succeint. 'Lucia, tienes que intentarlo tú también', li diu una companya. Dóna goig alumnes fent de profe, llegint les fitxes d'activitats, explicant-la a la resta i organitzant al grup.

-De tota manera, en molts grups, tot i ser mixtes, els emparellaments sempre són de xiques amb xiques.

2°C.

-Hui són 18, amb 6 xiques. Criteris d'avaluació: Higiene i roba, actitud de respecte, interès i participació a classe, millora, assistència i puntualitat.

-Nuria: 'Es importante que lo hagamos entre todos'. No diu entre 'todos y todas', per exemple.

-Nuria deixa que el calfament el dirigeasca un alumne, Victor, molt actiu. Me sembla bé.

-En aquest grup hi ha dues persones altament interessants (Otherness), Julio i Fátima.

-Hi ha casos de capitans espectaculars. Victor motiva constantment a Narda i li mostra com fer les activitats.

-L'altre grup, en canvi, ni funciona tant bé. Hi ha dos galls que rivalitze i això perjudica al grup sencer.

- Julio, que s'havia arribat a sentar el primer dia de classe, participa a totes les activitats i, com a mostra, s'arriba a llevar la jaqueta.
- Veig riure a Narda. Els feedbacks tècnics fan efecte i millora un poc la seua execució, el que augmenta la seua implicació.
- Jesús: 'Muy mal chicas- i riu- Bien, bien –rectifica- però tenéis que coordinaros más'.

Dimecres 17-02-2016.

3ºA.

- Encara no sabem si podem fer fotos, tot i que sembla ser que quan un alumne es matricula ha d'especificar-ho i, segons Maite i Cris, la gran majoria accepten. Tampoc ens ha dit res Maite del consentiment informat que ha de parlar amb el cap d'estudis. Així, seguim funcionant sense els permisos pertinents. Supose que són coses normals del 'process consent' i del fet de dependir de terceres persones.
- Abans de la sessió Nuria i jo repassem els reptes cooperatius de la setmana vinent. És una dinàmica adequada d'anar preparant els sessions que falten.
- En arribar, Maite diu que el consentiment no està preparat, doncs la cap d'estudis no està. Se'ns tira el temps al damunt.
- Malgrat això, em diu que faça fotos.
- Pengem un Din-A3 amb els criteris d'avaluació que varem pactar, tant al gimnàs com al pati. Hem posat els mateixos per a tots els grups, doncs no hi havia massa diferència entre ells i seria un embolic per a nosaltres anar matisant-los.
- Als grups on és el capità qui ha faltat a classe la resta de persones s'organitza. Així deu ser.
- Segon dia del grup d'experts. Nuria els diu que els criteris estan penjats, per si els volen revisar: 'Que los lea alguien en voz alta', diu una alumna.
- Són les 13'38 i comença l'escalfament. Ja han passat 20'. Amb la part principal es posen a les 13'45, quan resten 30' de classe.
- Faig fotos amb la càmera. El zoom no és massa bo, el que m'obliga a apropar-me a la gent. Tinc por de la reactivitat que les fotos poden crear.
- La meua presència sembla no afectar-los massa, he optat per no dir-los res i ells a mi tampoc me parlen.
- Un capità no ha vingut. Conten que ha dit que ell això del futbol, ja ho té dominat. Curiosa actitud.
- Hui comencem amb els reptes. Reptes cooperatius no són, doncs hi ha atacants i defensores en alguns d'ells, el que suposa la presència de la competició. Això fa que el sentit dels reptes siga més el de motivar, donant-li sentit al treball que s'està desenvolupant.
- Certifique que continua havent un bon clima de treball a l'aula i que els grups avancen prou autònomament.
- 'Hacemos caso, que luego cuando valoréis el respeto en la evaluación no os podréis poner un 10', se sent.
- També observe que sempre que poden, les xiques es posen juntes en les parelles dintre dels grups d'experts.
- La falta de temps comença a revelar-se com un problema. Les sessions són massa curtes i el temps efectiu de pràctica insuficient. A més, 8 sessions són massa poques per provocar canvis profunds.

Dijous 18-02-2016.

2°C.

-Ha plogut un poc i fem la classe al gimnàs, doncs aquest grup no és molt nombrós i caben perfectament. Hui hi ha 18 alumnes, 5 xiques.

-Cris posa música ambiental.

-Julio (Otherness) me mira quan trec la càmera. Quan li enfoque me diu alguna cosa que no entenc. Pense que no li agrada que li faça fotos, però el gimnàs és xicotet i no puc passar massa desapercebut.

-Malgrat tot, l'ambient a la sessió és bo. Hi ha un capità que quasi perd els nervis amb algun company poc habilitòs, però es conté i ho explica tranquil·lament.

-Nuria porta tots els dies roba corporativa (pantalons, jaqueta, etc.). Segurament, recordar-los que juga al València CF durant aquesta UD és molt adient.

-Observe com algun capità s'encarrega de fer els emparellaments dintre del seu equip. Molt bé.

-Pot ser per ser la sessió al gimnàs, aquesta la note menys dinàmica; malgrat això, no observe cap conducta disruptiva.

-Veig a Narda somriure i li ho comente a Cris. Ella me conta que inclús han acudit dos de les alumnes més absentistes. Diu que va parlar amb elles la setmana passada i que els va dir que era important la seua assistència per a la millora de l'equip. Està sorpresa de que hasquen vingut un dijous a les 8 del matí.

-Nuria hui ha decidit no fer escalfament doncs sinó es queda la sessió massa curta. De fet, pense que sha tirat el temps damunt doncs són les 9 i encara no han fet el repte.

-En aquest grup fan el repte totes les persones juntes, que actuen de defensores i d'atacants. Veig a les alumnes motivades amb l'activitat, juguen i participen. El somriure de Narda el veig en altres companyes i, per provar-ho, els hi faig fotos de la cara.

-Julio me torna a mirar i assenyala la càmera.

-Quan van eixint del vestuari li van mostrant a Cris que s'han canviat la samarreta., La higiene és en element important i ho tenen interioritzat.

-Nuria m'explica que a la classe d'ahir no va quedar massa contenta, que solament feren 2 activitats. Li dic que tampoc s'hem d'obsessionar.

2°A.

-Solament han vingut 10 alumnes, 3 xiques. Cris els recorda els criteris d'avaluació, on es contempla l'assistència.

-Les faltes d'assistència són un contratemps, doncs cada vegada s'han de refer els equips. A més, hi ha un alumne lesionat que no ha pogut participar en cap sessió, Kevin, qui dirigeix hui el calfament. Ell està motivat i si no fa res s'avorreix. Nosaltres, com a crítica, no havíem previst res en aquestos casos.

-Se senten paraules d'ànim constantment per part dels capitans i algunes indicacions més tècniques. Per a que Alejandra entenga una activitat, dos companys fan una demostració sense perdre en cap moment la paciència.

-‘Alejandra, ¿con qué parte del pie chutas?’, li pregunta el capità. ‘Con la punta’, respon ella. ‘Mejor con el interior, te saldrá mejor’, li explica ell.

-Dóna goig vore com els grups organitzen el seu treball, practicant al seu ritme, canviant d'activitat quan creuen convenient.

-Sempre que poden, les xiques s'emparellen juntes; quan sols hi ha una, els xics es van turnant. Les veig somriure i participar.

-Silvia, una altra professora, me comenta que està sorpresa de vore'm tantes hores al centre, que cap supervisor de pràctiques ho ha fet mai així. Li dic que és una tesi doctoral i que és un cas distint.

-Me diu que Nuria li ha plantejat de fer la UD en algun grup dels seus de 1º d'ESO. Jo no tinc cap problema. Me sorprèn el fet que pensava que havia estat ella qui li ho havia demanat a Nuria. A contrastar.

-Silvia diu que Cris està molt contenta doncs explica que l'alumnat ha canviat molt. Afirme doncs pense que aquest tipus de metodologia millora el respecte.

2º B1-B2.

-Només arribe, les queixes d'algunes alumnes apareixen: '¡Yo no quiero jugar al fútbol!', 'Me aburro', diuen. Eixim al pati, hui fa fred.

-En això, Cris renya a un alumne i li diu que té un 0 a la classe de hui.

-Aquest grup és curiós, doncs són dos classes juntes una d'elles formada bàsicament per xiques. En EF s'ajunten. Les xiques, sempre que poden, s'emparellen entre elles.

-La saturació arriba. Es repeteixen les situacions de respecte, bona actitud i paraules d'ànim. Els grups avancen prou autònomament.

-Tot i això, al grup hi ha dos 'Kies' prou disruptius. Un capità es queixa de que no li fan cas. Cris els reprèn; la veritat, és que me confessa que no pot amb ells. En això me pregunta: 'Los puedo separar?'. Li dic que si i ho fa.

-L'AC no és infal·lible, sempre es donaran casos de desmotivació cap al contingut o conductes disruptives.

Dimarts 23-02-2016.

-Ahir dilluns no vaig vindre i hui falle també a la primera hoira. Parle amb Nuria i hen diu que ha anat bé. Ja han tornat als grups puzzle, els d'origen. Entrem en la recta final de la UD.

2ºA.

-Poca gent en classe, el que li obliga a refer els grups. Sense problemes. Són 10 alumnes, amb 5 xiques i un lesionat, qui fa d'expert al seu equip.

-Nuria dóna les explicacions pertinents, sempre usant el masculí quan parla.

-Amb tot, són ja les 10'20 i no han corregut encara.

-Nuria me comenta que, per fi, està repartint el consentiment informat per a que el mostren a casa i el signen les famílies.

-Hi ha un descans i Nuria dóna permís per anar a beure: cap xic va, sols 4 de les 5 xiques.

-Cris me comenta que al grup del matí la cosa ha eixit molt bé i que inclús xiques a les quals no els agrada el futbol han fet d'expertes explicant els exercicis a la resta.

-L'ambient que s'observa és molt bo, no hi ha insults ni impertinències. De fet, els xics continuen animant i proporcionat explicacions tècniques a les xiques i als Otherness. A elles, les veig participar activament i somriure en ocasions.

-Observe a Nuria de peu, quieta i observant, prova de que els grups estan treballant correctament.

-'Va! Cambiamos de juego que este ya lo controláis!', crida un capità.

- L'AC es dirigeix a la majoria, però hi ha casos individuals als quals els segueix sense motivar. Això, es pot donar en aquells xics que dominen el contingut però no assumeixen el rol de capità. També caldria parar atenció als Otherness, aquelles xics poc habilidosos i que poden quedar fora de l'òrbita d'atenció dels capitans.
- Totes les persones col·laboren en la recollida del material.

3ºB.

- Maite presenta el treball de hui i explica la dinàmica dels grups puzzle. El grup és molt nombrós i les explicacions es fan llargues per culpa de les contínues interrupcions. També es fa complicada la formació dels grups, donat que hi ha gent que no va vindre els dies anteriors o persones que no se'n recorden on anaven.
- No fan calfament tots junts, no obstant, algun grup ho fa pel seu compte. Interessant.
- Els grups treballen autònomament i sols cal supervisar que vagen canviant d'activitat per a acoblar-se al temps de la classe. No observe cap problema gros, tampoc actitudinal.
- Veig a algunes xiques prendre la responsabilitat als seus grups, paper en má (els hi faig fotos). Inclús una alumna reactiva al futbol està participant.
- Nuria s'acosta a una alumna i la felicita. Ella respon: 'Gracias'. Quan Nuria es gira, ella els ho comenta a tot el seu grup tota contenta i gesticulant: 'Eh! Qué me ha dicho que muy bien'.
- Maite em fa una reflexió al voltant del llenguatge, doncs afirma sempre parlar en masculí: 'Chicos'. 'Vosotros'. Diu que si usa els dos gèneres és perquè ho ha estat pensant, per la UD, però és artificial, doncs si deixa de pensar-ho se'n passa al masculí de nou.
- Li conteste que en part és una qüestió de costum: 'Vols dir que si m'acostume se'm quedarà quan tu ja no estigues ací?'. Assentisc.
- Quan les xiques poden s'emparellen entre elles.
- En algunes activitats hi ha grups que tarden molt en començar, doncs no entenen bé la proposta o es posen a discutir-la. En altres casos, hi ha equips que proven un poc totes les activitats, com si optaren per variar constantment.
- Eixa és en part la virtut de que l'alumnat pugui prendre les decisions sobre el ritme de pràctica, per exemple.
- En totes les activitats subjauen les llacunes en la coordinació general o en l'específica d'ull-peu. En aquestos casos, 8 sessions no poden subsanar aquest fet.

2ºC.

- Cris té un soterrar i se n'ha d'anar abans d'hora. Deixarà a Nuria sola, diu que es fia d'ella. És una mostra important de la tasca de Nuria i de la seua bona actitud. Cris és la responsable i això no ho pot fer i, si ho fa, és perquè se'n fia plenament.
- Nuria explica la dinàmica mentre Cris i jo xarrem. Es lamenta: 'Han faltado 3 chicas, con lo bien que iba'.
- Efectivament, estes coses passen i una simple UD no pot lluitar contra els condicionants q afecten a les vides d'estes alumnes. Hui hi ha sols 3 xiques a classe, front a 13 xics.
- Julio ha vingut en pantalons vaquers, segons Cris per vore si es lliurava de fer classe. No li ha resultat.
- Observe com un xic es posa a part amb Narda i comencen a practicar tot sols els passe del baló. Impressionant mostra d'interdependència. Malgrat això, cap xic es posa amb

Julio. Aquest fet, que evidencia una avanç contra les discriminacions per gènere, possa de manifest una discriminació front a aquelles persones (en aquest cas xics) poc habilidoses (Otherness).

-¡Narda, si no puedes darle de primeras, controla el balón, no pasa nada', li explica un capità: 'Así, muy bien'.

-Nuria aprofita que els grups treballen bé per anotacions al seu diari.

Dimecres 24-02-2016.

3ºA.

-És increïble el comportament dels xics. Mentre la classe comença, 5 o 6 d'ells juguen a pegar-se i tombar-se uns als altres a terra, com si foren cabres munteses. El joc els entreté, mesuren les seues forces i, de pas, exhibeixen la seua masculinitat. Tot seguit, comença la sessió de coeducació.

-Hui hi ha un xic d'una altra classe que participa en la baralla inicial i es vol quedar a jugar a futbol; Maite no el deixa, però com que tampoc s'imposa massa, el xic continua per allà, rondant. La veritat és que destorba bastant l'inici de la sessió, quan es fan les explicacions inicials.

-Portem 15' i la classe no acaba de començar. Són tants els elements que limiten el temps efectiu de pràctica!!

-No hi ha massa alumnes lesionats, a cap grup, però més enllà de participar com a experts no hem previst cap tasca per a ells i elles. Desenvolupem una educació coeducativa i ens oblidem de la inclusió?

-L'inici de la sessió hui és lent i ple d'interrupcions, tot anuncia que la classe hui no anirà bé.

-Quan Nuria recorda la feina que han de fer per grups, Maite els diu que han de calfar. Nuria no la vol contradir, i menys en públic, però ella havia llevat el calentament per no perdre més temps.

-'Dame el móvil, te lo guardo para que no se te rompa', li diu Maite a un alumne. Com podem fer classe d'EF amb el mòbil a la butxaca?, me pregunta. 'Damunt és que els cau de la butxaca i se'ls trenca', respon ella.

-En molts casos de dubte, l'alumnat crida directament a Nuria en compte de a Maite o Cris, esdevenint una prova de la bona tasca de Nuria.

-Tot i això, la presència de Cris i Maite a les sessions de la UD ha estat total, el qual era un dels compromisos que els havíem demanat per tal que aprengueren aquesta nova tècnica i la pogueren desenvolupar en el futur.

-Observe una xica molt poc hàbil, amb por als balons. Maite la vol ajudar: 'Es que me dan miedo', espeta ella. Després del feedback tècnic de Maite, la seua execució millora, de fet, la xica h intenta, malgrat que la seua por continua: 'Les tengo pánico', diu. 'Cálmate', li diu un xic que està amb ella de parella. Quan acaben l'activitat, ella somriu alegre per haver completat la tasca.

-Al final, la classe no es desenvolupa tant malament com m'esperava. No es perceben insults ni faltes de respecte.

-Tot i això, Nuria diu que Sandra (la xica negra) està treballant pitjor hui que altres dies, possiblement pel grup on està, ja que als grups d'experts havia treballat millor

-Nuria pren notes i jo faig fotos amb certa normalitat. Rapport = Overt reserach!!

-Hui hi ha sols 3 xiques a la classe, ben poques.

Dijous 25-02-2016.

2°C.

-Quan ixen els i les alumnes, Nuria ja està fora esperant-los amb el material preparat. Eixa és una bona actitud com a docent i ho transmet a l'alumnat.

-Hi ha 4 xiques per 9 xics.

-Els calfaments que fa continuen siguent tremendament 'futboleros', i sempre molt semblants. Hi hauria que revisar-los en cas d'allargar la UD.

-Tant per a la professora com per a l'observació van millor estos grups menys nombrosos, facilita molt la recollida de dades.

-En això, senc a Narda riure. Un dels líders està bromejant amb ella; hi ha bon amient.

-Grups puzzle: hi ha un de 8 i un de 6, com pot ser? Amb alguns grups amb altes quotes d'abstenció, el control dels grups es fa complicat.

-Narda: 'Cambiamos ya de juego, están haciendo demasiado el indio'. La frase és d'una xica que a la sessió inicial va plorar quan es queixava del tracte injust als partits de futbol, i ara està demanant activitat.

-Ella i l'altra xicona del seu grup s'emparellen. Mentre elles gaudeixen fent l'exercici, Julio s'ho passa fatal. Hem aconseguit enganxar més a algunes xiques que a d'alguns Otherness.

-Jesus ha assumit el paper de capità des de la primera sessió i ho ha desenvolupat fenomenal, amb tranquil·litat i molta responsabilitat, animant i proporcionant feedback.

-Mentre un capità llig l'exercici una xica li diu: 'Venga, qué hay que hacer, llevamos 10' esperando'.

-Jean-Pierre a Nuria: 'Yo no quiero salir en las fotos'. És l'únic cas de no acceptació.

2°A.

-4 xiques i 7 xics, sempre en desavantatge.

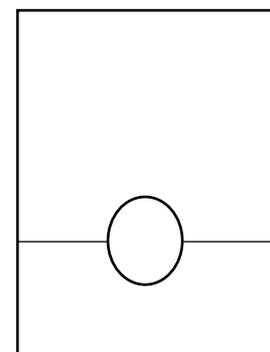
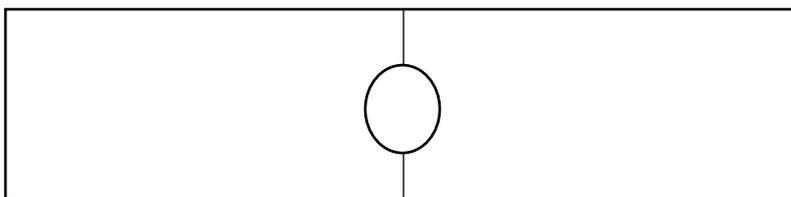
-Hui em fixe en el pati. És gran, molt gran. Hi ha 2 bones pistes de futbol paral·leles i una de bàsquet al darrere. Les pistes estan envoltades d'edificis alts i fins a que no li pega el sol, sobre les 11, l'espai és certament gelat.

-Grups puzzle: a un dels grups solament hi ha una xica, mentre a l'altre hi ha 3. La primera es queixa, òbviament, Hi hauria que parar més atenció a estes coses.

-Li comente a Cris que em sembla molt bé la seua implicació en la redacció del diari, i li explique experiències negatives prèvies en aquest sentit; Ella es sorprèn i afirma que és el normal a l'hora de participar en un projecte així i que, de fet li està ajudant molt a reflexionar.

-Una xica, de sobte, es posa a plorar. Cris acudeix i li pregunta, després em diu: 'Le debe haber pasado algo en casa'. En certa manera, quedem alleugerats de que no siga res relacionat amb la UD.

-La sessió transcorre amb normalitat, sense faltes de respecte, amb diferents ritmes d'execució i alguna distorsió gens greu.



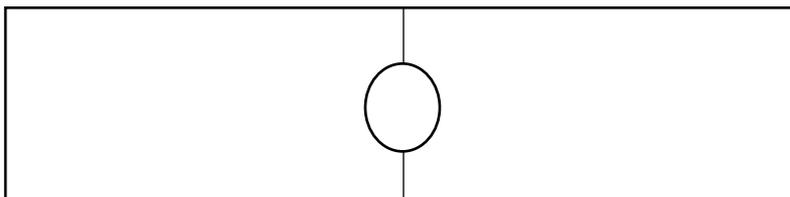


Figura. Patí de l'IES.

Dilluns 29-02-2016.

3ºA.

-El grup és nombrós, el que suposa un problema inicial; Nuria tracta de motivar-los: 'Hoy es el día más importante'. Comença l'última setmana, i me note cansat, sobretot pel treball que m'estic deixant de banda per poder acudir al centre.

-L'alumnat sembla no estar massa familiaritzat amb l'autoavaluació. Llàstima, doncs és una pràctica interessant i que s'adequa molt a l'AC.

-Durant uns 10' cada grup practica l'habilitat que ha decidit, i ho fan activament, amb ganes.

-Pense que la forma d'avaluar que hem plantejat és complexa, però seriosa i completa i s'ajusta perfectament a l'esperit de la UD, doncs dóna varies alternatives per a que tots i totes es troben a gust i perquè planteja la participació activa de l'alumnat.

-Observe un grup de 3 xiques i 3 xics que, curiosament, fan les parelles de forma mixta.

-Als diferents grups es senten continues correccions però, al contrari que altres dies, sembla haver cert nerviosisme, pot ser, per la proximitat de l'avaluació.

-Nuria els avisa cridant que sols és una activitat, que es centren en un exercici únicament. Una xica diu al seu grup: 'Pues hacemos este, que el de antes a mi no me sale'.

-Percibisc algun comentari menys respectuós: 'Estáis tontos', tot i que no va dirigit a les xiques en concret.

-Les xiques participen activament, tot i que hi ha que reconèixer que les seues execucions, en general, no són plenament satisfactòries. Vaja, que no els hem ensenyat a jugar al futbol en 8 sessions.

-Cada grup exposa la seua tasca durant 10', que en alguns casos es fan massa llargs.

-El grup que avalua comenten algunes coses entre ells i elles, inclús amb el grup que està participant: 'Venga, ánimo, os falta motivación'.

-Pedro: 'Lo habéis hecho peor vosotros y habéis sacado más nota'.

-Hi ha moments en què Maite em desconcerta. Ha deixat anar a beure a un grup enmig de l'avaluació i tarden molt en tornar, de forma que l'altre grup ha d'esperar-los mentre es queda sense temps. Quan tornen de beure queden 5' de classe i l'avaluació per fer.

Dimarts 01-03-2016.

2ºA.

-Parlen de Blessy, una xicona que està expulsada 5 dies del centre per haver apallissat a una altra xica; pot ser l'expulsen definitivament. Converses de classe baixa? Me recorda un poc a la presó.

-Els dos grups trien per a exposar la mateixa habilitat, una de les que varen practicar als grups d'experts. Pot ser siga una activitat massa tècnica. De fet, Nuria me conta que al

grup del matí ha estat a punt de modificar la forma d'avaluar. Parlem ràpid i decidim que el partir també entre a l'avaluació que fa l'altre grup. Nuria ho anuncia a l'alumnat.

-Les xiques prenen un protagonisme clau en les tasques d'avaluació, malgrat les diferències evidents en quant a habilitat. Elles participen i els xics les animen.

-Durant el pati preparem els grups de discussió i ho parlem amb Cris. Seria ideal que la setmana vinent, la d'abans de falles, hi haguera un dia de grups de discussió i un dia de partits. Serviria per avaluar la transferència del que hem treballat.

3ºB.

-Cada grup practica de fora autònoma i un d'ells discuteix, doncs les xiques, sobretot, es queixen de que han triat un joc que a elles no els ix. Decideixen mantindre'l i practicar un poc més.

-Durant les avaluacions, tot el grup que actua com a avaluador s'ho pren seriosament, me dóna la sensació de que els agrada aquesta possibilitat que els hem donat.

-En algun moment, Nuria els ha d'explicar algunes coses de la graella, en part per estar escrita en valencià.

-Al final, els grups juguen un partit, i queda bé així. El partit posa a cadascú al seu lloc, les xiques participen relativament i els xics porten la veu cantant. Hi ha excepcions positives, xiques que participen activament, però també negatives, gent demanant constantment 'quina hora és'.

-De sobte, tenim la primera lesió greu: un xic cau i es colpeja el genoll al terra i queda inmòbil en aquella postura. Ha de vindre la policia i l'ambulància a per ell. Finalment, sols és una luxació de la ròtula.

2ºC.

-La classe sembla que va a estar molt mediatitzada per la lesió i la presència del xicon al mig d'un dels camps.

-Són 15 alumnes, amb 4 xiques.

-Veig un xic i una xica discutint i arriben a insultar-se: 8 sessions no són suficients per a canviar estereotips i actituds tan arrelades, tot i que el procés ha estat satisfactori.ç

-'Venga Narda, eres la mejor'... 'Ánimo Julio', es sent.

-L'avaluació dels grups és molt curiosa, sobretot la discussió que s'estableix dintre de cada grup per consensuar la nota que posar al grup avaluat. Aquesta forma els col·loca davant una realitat que tradicionalment se'ls ha defugit. Observe com un grup fa votacions internes per traure les mitges a assignar.

-A la pista del costat hi ha una escena curiosa. El grup d'abans, com que ha passat allò amb el lesionat, ha baixat de nou al pati acompanyats per la professora i juguen un partit de futbol. Hi ha 3 xiques jugant: 'Nuria, vamos a jugar juntos', exclama satisfet un dels xics.

Dimecres 02-03-2016.

3ºA.

-Maite arriba 5' tard i encara s'empenya en reservar el saló d'actes. Al final, comencen quasi 15' tard i ho fem al gimnàs, mal lloc per a reflexionar.

-Mentre comença la sessió, observe el pati: hi ha 3 grups distints jugant, dos a futbol i un a bàsquet. Dues xiques juguen a bàsquet, sols una ho fa al futbol, una que no ha fet la UD amb nosaltres.

- Sempre hi ha les mateixes reaccions quan la sessió no es pràctica.
- En general, estan excitadíssims i no atenen. Hi ha burles i interrupcions constants. Què complicat és plantejar una educació reflexiva amb alumnat de secundària, sobretot quan no ho han fet mai.
- No hi ha temps per a res. La parcel·lació del coneixement en franges horàries impedeix aprofundir en cap tema i va en contra de l'educació en sí.
- I damunt tenim problemes tècnics amb els vídeos.

Dijous 03-03-2016.

2°C.

- Arribe mitja hora tard. Parle amb Nuria abans a través del whatsapp i corregim coses de la sessió del dia anterior. Jo vaig eixir prou decebut i en part ho atribuisco a l'actitud massa permissiva de Maite. La conversa per whatsapp és una prova del paper que juguen les noves tecnologies a l'etnografia moderna.
- Quan arribe, Nuria ha completat la discussió i ha esmenat coses que varen eixir mal ahir. De fet, ja estan escrivint el relat.
- HI ha una vaga convocada i, tot i que el primer cicle no pot fer-ne, han faltat deu persones. És un problema per a la recollida de dades.

2°A.

- L'adolescència és un món apart: expulsions, baralles, festa... els comentaris que es senten no tenen desperdici.
- L'absentisme que es dona en alguns grups és un clar limitador en aquesta innovació, però també de qualsevol actuació educativa que es plantege.
- També tenim alguns problemes amb la signatura dels consentiments informats, doncs en alguns grups el retorn és molt baix. Açò ens col·loca davant un dilema ètic important.
- El grup observa amb atenció el vídeo on apareixen elles i ells jugant al futbol al pati. Sembla que no estan acostumats a veure's i em dona la sensació que és una bona iniciativa per a que prenguin consciència del que han estat capaços de fer.
- Cris parla massa, quan es tracta de que siguin ells i elles qui parlen, el que ens importen són les seues reflexions, però s'ha d'entendre que és ella la professora i que és complicat que obvie el seu paper d'educadora. Ella no adopta el paper d'investigadors que adoptem nosaltres, o jo concretament. El cert és que hi hauria que coordinar millor les dues accions. Serà la diferència entre teòrics i pràctics?
- El testimoni que fa Nuria sobre la seua relació amb el futbol és molt interessant i la classe l'escolta amb atenció.
- Un altre limitador és el baix nivell de reflexió quan es tracta de posar-ho per escrit.

2° B1-B2.

- L'últim grup és molt nombrós i això limita clarament qualsevol dinàmica de reflexió. Damunt, hi ha dos xics molt disruptius i clarament masculistes. De fet, un d'ells fa un comentari clarament masculista en vore el vídeo de 'Micromachismos': 'Están todas necesitadas'. La bona notícia és que algunes xiques els rebaten i una d'elles els reprèn amb bons arguments. Ells es veuen obligats a callar.

-Nuria: 'Los escogimos entre todos', diu referint-se als criteris d'avaluació. Continua amb el llenguatge masculista, això ho ha de canviar.

-Aquesta classe és la de més nivell acadèmic i això es nota a les reflexions, doncs en veu alta hi ha aportacions interessants i profundes. Molts testimonis parlen a favor de la UD: hi ha hagut respecte, s'ha millorat en l'habilitat específica, etc. Una xica critica que alguns exercicis es feien avorrits de tant de practicar-los.

La meua implicació a l'observació ha estat:

Setmana	Hores (d'un total de 10 per setmana)				
	Dilluns	Dimarts	Dimecres	Dijous	TOTAL
1	1	4	1	3	9
2	1	3	1	3	8
3	0	3	1	2	6
4	1	3	1	2	7

Diario campo investigadora

Octubre

Habla constantemente dando explicaciones “el niño”, “los chavales”, “el jugador”, “el nano”...

Los chicos suelen entrar los últimos en clase y llegan tarde (media hora), les deja entrar sin problemas.

Un chico en el suelo tumbado, durmiendo y no le dice nada.

En la clase teórica nadie le presta atención, hablan... y cuando dice un ejemplo de la NBA y temas actuales de baloncesto todos y todas prestan atención.

Usa el PROGRAMA TÉCNICO VASCO para dar la teoría de la asignatura ¿imágenes? Son todo hombres...

Power point lleno de texto y con imágenes de hombres únicamente.

OK. Habla de que las mujeres tienden a juntar las rodillas al jugar (trata un tema específico de las chicas).

Habla de mujeres, explica diferencias con chicos y que incluso ellas pueden llegar a hacer un “machaque” e baloncesto.

“Hacemos equipos nivelados” (dejando caer que igualados en habilidad).

Corrige las hojas de evaluación y a TODAS pone excelente (yo he visto esas hojas y muchas están fatal).

En todos los ejercicios trabajan las chicas juntas y Marina no dice nada.

Marina la profesora controla la mitad de la clase (12 alumnos) y la otra mitad Bárbara (una chica profesional del básquet). Los alumnos y alumnas respetan más a la “jugadora-alumna” que a la propia profesora, pero esa “jugadora-alumna” que le ayuda habla mal a sus compañeros de clase “estáis sordos”.

Se *compinchan* entre los alumnos para copiarse las hojas de sesiones y hacerle fotos cuando le da la hoja Marina a la “jugadora-alumna” que le ayuda a impartir la clase.

El 1er día de clase hizo una prueba inicial para ver los niveles de habilidad de cada uno/a.

Hace dos grupos de clase para trabajar por separado: los más hábiles y los menos hábiles.

Las chicas se colocan TODAS en el mismo equipo.

Hace examen teórico con preguntas como por ejemplo: ¿qué es una finta?

Comenta en un partido “ganan los chicos” refiriéndose al grupo de chicos.

En el equipo que hay 4 chicas también hay 2 chicos que se sientan en el suelo (a modo que no quieren ir en ese grupo, que se aburren, que no van a ganar... mientras ellas están de pie).

En ejercicios donde hay que canastar en parejas, cuando sale chica y chico el chico hace todo: coge el balón, corre, canasta, la devuelve a otro compañero y Marina lo ve peor no dice nada.

Grita “grupos de 4 mezclando chicas y chicos”.

En una asignatura como rítmicas que hacen aeróbic se *rifan* a las chicas, todos quieren ir con ellas.

El material curricular que usa (fichas) aparecen imágenes de chicos y de chicas.

Alumno dice “y uno, y dos...” con voz de niña tonta imitando a su compañera y el resto de amigos se ríen.

Alumnos bailan haciendo el ridículo, como dando por hecho que son deportes y ejercicios de chicas, y que él baila como una chica. Imitando. Belén, la profesora, lo ve y no dice nada.

Belén la profesora resalta la importancia de que en la clase del próximo día les va a evaluar, para así ver los resultados y cómo bailan después de dos clases enseñándoles.

Orienta la clase al trabajo/empleo futuro, a que tienen que saber hacer aeróbic (en este caso), ya que así les pueden contratar en algún trabajo...

Belén me ha dicho que en la asignatura de vóley los alumnos se portan fatal con ella, ha tenido algún altercado de que los alumnos la ven como inferior en el ámbito deportivo (ella domina mucho más el baile).

Los alumnos del TAFAT se tratan mejor que los de ESO y bachiller.

Grupos de chicas trabajan por una parte, ellas dejan mochilas juntas en el mismo lugar, evalúan juntas.

Una chica ha llegado 3 veces la última en el mismo ejercicio de correr, se han reído los chicos de ella.

A una chica le toca hacer flexiones y las hace con las rodillas apoyadas en el suelo y le dice un chico “eso que mierda es”.

Al decir “en parejas” las chicas se ponen todas juntas.

Chicas juntas en mismo grupo y parejas.

Una chica lleva el calentamiento y los chicos diciéndole “venga date prisa” “se hace de esta forma” “va, va”.

En ejercicio de pillar, todas las chicas se suben arriba de la espaldera para que no les pillen mientras los chicos están bajo corriendo.

Quien no hace clase estudia con un libro en el mismo lugar o simplemente mira la clase.

Silvia dice “en parejas, a poder ser mixtas, pero lo que queráis”, pero ninguno se pone chico+chica.

Pone positivo a las parejas que han trabajado y hayan sido mixtas.

Pone positivo a los que en los juegos no les han pillado o se han quedado los últimos (ganadores), y han sido siempre chicos.

Circuito físico donde hacen ejercicios que son perjudiciales para las articulaciones (sentadillas sobrepasa las rodillas las puntas de los pies, tríceps con balón medicinal sufre lumbar...).

Les corrige cuando dicen palabrotas.

Los alumnos, al ver a Belén poco hábil la tratan con desprecio y no la atienden.

Belén lleva escrito los ejercicios en una hoja y lee en alto las reglas y la explicación por lo que los alumnos desconectan.

Hablan mal de ella entre todos (yo lo escuchaba) “esta profesora no tiene ni puta idea”.

No la escuchan cuando habla.

Les evalúa por las veces que hacen bien los ejercicios (va con libreta y se apunta).

Se ponen todas las chicas juntas en el mismo equipo.

Les dice “chicos” siempre para referirse al grupo.

Alumnos irrespetuosos con ella.

Alumnos dicen que ella siempre está a la defensiva con ellos.

Calientan chicos por un lado y chicas por otro.

A la chica gordita Silvia le ha dicho que como no tiene pareja, haga lo mínimo y se ponga a correr con un chico que no puede hacer la clase y se pone a dar vueltas por el patio al trote. (Carrera continua porque no tenía pareja).

Parejas chicas juntas.

La gordita ya no podía más y Silvia le ha dicho que de vueltas andando, en vez del al trote como antes.

Silvia anima todos cada vez que hacen una vuelta.

Hay un chico y una chica que se han puesto juntos y se animan en todo momento.

Silvia evalúa que no paren de correr en los 18’, señalando que pueden ir al ritmo que quieran. Dice “si paran les pongo un cero”.

El examen práctico son 30’ corriendo sin parar.

Chicas por un lado, sentadas en rondo y chicos chutando a portería antes de empezar la clase.

Personas con mucha habilidad en un grupo y chicas en el de menos habilidad.

Tratan a Maite como si fueran *colegas*.

Maite hace los ejemplos de los ejercicios aunque nada bien.

Cuando una chica hace algo bien en vez de verlo como normal todos la aplauden.

Maite tiene el rol de *colega* y por eso la tratan genial. Deja de lado el papel de autoridad, sus clases son fluidas pero pierde mucho tiempo hablando con ellos de *colegas*.

Cuando explica un ejercicio las chicas se sientan y los chicos se ponen de pie con los brazos cruzados.

Maite dice “cada mujer busca a un marido para hacer pases” (en vez de decir parejas) y ellas decían “yo soy la mujer de Raul”.

Noviembre

Han comprado balones más pequeños.

Marina dice “chicas, por fin han traído balones inferiores de baloncesto”.

Todas las chicas (6) se ponen a lanzar en la misma canasta.

Las chicas trabajan por separado y la profesora les hace feedback.

En los 1x1 de chico+chica, la chica se va de él y otro chico se reía del defensor porque una chica le había regateado. (Ridiculizan a la chica y hace que el chico no lo vea como normal, sino que alguien a él le ha ganado).

Marina hace los equipos para el partido.

“Vamos a jugar con el balón de chicas”.

En el descanso de 5’, todas las chicas se van a apuntar las sesiones y ejercicios y ellos siguen lanzando a canasta en la cancha.

Hace ella los ejemplos de los ejercicios.

Los alumnos, de forma inconsciente, hacen gestos al ver que una chica pierde un balón: brazos arriba, mala cara. La hacen sentir culpable e inferior.

Un alumnos se ríe de una alumna cuando estaban haciendo un ejercicio porque lo hacía despacio (trato entre alumnos).

2 chicas llevaban la sesión de clase y en alguna decisión que tomaban porque algún equipo hacía trampas o al señalar al grupo ganador TODOS los chicos las recriminaban y levantaban los brazos mientras gritaban.

Una chica que llevaba la sesión de clase se dirige al resto de compañeros “¡eh! Que os acerquéis”.

Las chicas van juntas (en parejas) al hacer grupos tanto en los ejercicios, como al impartir clases a sus compañeros.

Al hacer dos equipos escogiendo el alumnado, las chicas se quedan las últimas.

Hacen trampas en los juegos a no ser que la profesora diga que da un punto positivo al equipo que no haga trampas.

Alumno se dirige a chica “menuda perraca”.

En los descansos de 2º, los alumnos se quedan jugando con los balones lanzándolos y las chicas sentadas con el móvil.

Una chica hace el comentario “le das un balón y parece que tengan 5 años, se vuelven locos” (refiriéndose a los chicos).

FOTO FICHA EVALUACIÓN (anexo 1).

Entre compañeros no se respetan (a los que imparten la clase no les hacen caso de caso, hablan entre ellos, botan balones, y recriminan cualquier decisión).

Mientras Cristina explica en la pizarra, los chicos están sentados en las escaleras, todos vestidos de colores parecidos (negro, azul marino, marrón), y las chicas en el suelo, todas juntas en un lateral con colores similares al rosa.

Cristina hace diferenciación entre chicos y chicas (ejemplo: al calcular el IMC explica que para chicas es 226- edad y para chicos 220-edad).

Les hace examen de calentamiento.

“Si hay algún compañero haciendo algo mal le pongo un cero”.

“No podéis llevar chuleta (papel con ejercicios) para el calentamiento.

Al hacer dos equipos ella selecciona dos capitanes.

Cristina ha visto que los equipos están desnivelados porque un equipo tiene muchas chicas y empieza a hacer cambios.

Cristina me dice “el grupo de 2º C es el peor porque van los absentistas, gitanos y gitanas que no quieren hacer nada”.

En un juego de calentamiento de pillar las chicas están en el centro del campo de brazos cruzados.

Cristina le da a un chico un peto rosa y dice “yo peto rosa no”.

Ella evalúa si al estirar los alumnos se saben los músculos que estiran.

Los chicos se han reído de una chica por el pantalón que llevaba que decían que no le pegaba pantalón de deporte a ella.

Se fijan mucho en la ropa que llevan las chicas, llegando a ridiculizarlas.

Silvia “los chicos cogéis las pelotas de fitball grandes” (no deja claro que es porque en esa clase los más grandes de estatura son ellos).

Silvia siempre pone de ejemplo aun chico para hacer TRX “Víctor sabe hacer movimientos con el TRX fenomenal, podemos mirarle para hacerlos bien”.

En la clase de fitball y TRX, las chicas sentadas encima del TRX y ellos haciendo como locos repeticiones con el TRX.

Silvia me dice a mi “esto es autonomía para que aprendan” (yo veo ejercicios lesivos para ellos y ellas, lumbares, articulaciones que se dañan, posiciones erróneas...).

Los y las alumnas hacen los ejercicios mirando de reojo a Silvia para ver si ella les mira y ve que están trabajando bien.

Una pareja de chicas se pasó toda la clase sentadas en el fitball.

Los alumnos y alumnas ven el TRX para chicos y el fitball para ellas.

Un alumno grita en clase “están guapas las bambas de Belén eh”, de forma que la ridiculizaba.

Belén pone un power y lee todo lo que hay. Los y las alumnas la interrumpen porque hablan continuamente entre ellos (falta de respeto).

Pone un video en clase de un niño con una deficiencia física que se cae porque no puede andar y dos chicos se empiezan a reír del niño. Belén no les dice nada.

En el power pone un montón de lesiones y un alumno le pregunta por una de ellas y no sabe contestarle.

Un alumno se duerme en clase y pone la cabeza en la mesa.

Un alumno se sienta encima de la espaldera de la silla con los pies encima.

Tres chicos sentados al final se ríen continuamente.

Las chicas se sientan en las primeras filas y los chicos al final.

Una alumna en clase dice “no compares a una chica con un chico, ellos corren mucho más” y un chico le contesta “o no...”.

Una alumna quiere jugar a fútbol y otra le dice “que pesada con el fútbol”.

En el patio había unos chicos que no iban a clase porque les convalidaban a clase y estaban jugando a fútbol. Silvia no les dice nada y me dice a mí “a mí no me molestan, prefiero que estén jugando a fútbol y haciendo deporte ahí que haciendo otras cosas”.

Silvia dice “hoy es clase libre, podéis jugar a fútbol, baloncesto, colpbol, TRX, comba...”

Examen de abdominales y flexiones donde en 1’ tienen que hacer todas las que puedan y mejorar la marca de hace un mes.

Deciden jugar a colpbol y pos equipos los hacen dos chicas que son las capitanas.

Un alumno grita “me caguen la ostia” y Silvia “esa boca”.

Alumno “joder” y Silvia “shhhh”.

Todos juegan a colpbol menos 6 chicos a baloncesto.

Las chicas se animan entre ellas cuando golpean bien el balón.

Un alumno no ha dado al balón y ellos y ellas se han reído de él.

Un chico que siempre hace todo: saca de banda, coge la bola, se pone delante del portero de su equipo... intenta hacer todo.

En esta clase cada vez que alguien termina de hacer el test de las abdominales le pregunta el resto de clase ¿cuántas has hecho?

Las alumnas se agobian y hablan entre ellas por el test de abdominales porque tienen que mejorar las que hicieron hace un mes.

En todos los cursos hay niveles y separan a los más listos de los que son menos, están los de la élite, los medios y los mas bajos.

Los compañeros y compañeras animan a quienes hacen abdominales “vamos Aljub”.

Quien no hace clase por lesión o indisposición ayudan a Silvia (a cronometrar).

Silvia cuelga mucha información en una APP, sobre carreras que hay en Valencia, eventos...

Los alumnos tienen que entregar unas fichas de fuerza y resistencia.

Pone fotos de hombres en todo el power.

Los chicos ponen los pies en las mesas y sillas para acomodarse.

Ella sentada y leyendo.

Chicas se sientan en 1ª fila y chicos en última.

Los alumnos/as le preguntan todo el rato si “eso va para examen”.

Maite es la primera que habla en masculino “los jugadores” “un defensa” cuando hace referencia al fútbol actual.

En una diapositiva pone “Figuras importantes del fútbol” y sale todo hombres.

El examen teórico de fútbol es tipo test.

En las sesiones que hacen y fichas que da Maite pone “un defensa y un portero”.

Maite se dirige al alumnado: “es difícil llevar una clase de 25 personas con 4 niveles de habilidad y motivación muy diferentes”.

Para evaluar lo práctico un o una alumna expone ejercicio en 10' con un objetivo (ej: técnico: control, conducción... + táctico), y le evalúa el otro compañero. Evalúa la forma de dirigir y controlar el grupo.

Ella evalúa de forma práctica los aspectos técnicos y tácticos. (Personalmente es más importante el respeto, compañerismo, educar en valores).

La clase empieza a las 8.15h pero entre unas cosas y otras es a las 8.40h porque hay alumnos que llegan tarde (siempre chicos). Es una falta de respeto hacia compañeros/as y profesora.

Cada día le entregan la ficha de ejercicios que el día anterior han hecho en clase.

En el calentamiento las chicas corren juntas mientras hablan en grupo.

Marina reparte balones para que sigan el calentamiento y los chicos hacen lanzamientos mientras las chicas se mantienen en un grupo apartado con las manos en los bolsillos hablando.

Empieza la clase y para que le presten atención a Marina dice “negativo al último”.

Dice “grupos de 4” y se hacen 6 grupos en total, donde las 6 chicas de clase sólo están repartidas en dos grupos.

En ejercicios en grupo, ninguna chica lleva el peso del equipo botando el balón.

Todos los alumnos hacen trampas en ejercicios competitivos y Marina interrumpe la clase para comentarles la situación.

Marina se pone ella como ejemplo en todos los ejercicios que explica.

Marina antes jugaba a baloncesto, hasta los 40 años.

Marina lleva la mitad de la clase (grupo menos hábil como ella dice) y la otra la chica que juega a baloncesto, y ese grupo le recriminan a Marina no controlarles ni darles feedback (ese grupo es el más hábil).

Usa el silbato para controlar la clase.

Una chica no hace bien el ejercicio y un alumno se ríe y le explica a ella el ejercicio con un tono de superioridad, como si no entendiera como ella no sabe hacer el ejercicio. Marina la profesora también se ríe.

Cuando un grupo hace un ejercicio y hay alguna chica, ellos van “a medio gas” mientras que cuando todo el grupo son chicos dan el máximo en cada ejercicio (usan el cuerpo, atacan, defienden, hay mucha competitividad...) → Es un signo de menosprecio.

Hay una pareja en clase, y cada vez que la chica falla un pase su novio se ríe (el único que se ríe), y pone cara de avergonzado.

La otra mitad de clase que está a cargo de la chica que juega a baloncesto va a su ritmo: hay 4 alumnos que no están en el lugar donde ella explica, sino lanzando a otra canasta. Marina va allí y no les dice nada.

En un ejercicio por tríos, hay un chico y dos chicas. Marina le dice al chico “no desesperes Pau” porque ellas no hacen correctamente los gestos de bloqueo ni los pases.

Marina hace un ejercicio, canasta y los chicos la aplauden y van a chocarle la mano a modo “wooooo ha canastado ella”.***

Un chico le da un pase a una chica y ella dice “a mi ese pase tan difícil no”.

Un alumno a otro “que tenemos que hacer bloqueos gilipollas”.

Alumnos chutando balones con el pie constantemente.

Entra una chica a jugar un 3x3 y ella pone cara de “paso de jugar porque no me la pasan”.

Una chica hace un comentario a un chico y el resto de chicos se ríen de él (“ooooohhh”) y le aplauden porque ella le ha dejado mal.

A la chica del equipo que lo hace bien le aplauden como si fuera algo raro.

Una chica que en un ejercicio ha sido de las que más ha aguantado dice ella: “ha sido algo histórico”.

Cuando Marina explica al final de la clase, hay dos chicas haciéndose trenzas del pelo una a la otra.

Al final Marina hace un comentario “después de estas 8 sesiones de baloncesto he visto que muchos habéis mejorado el pase, el tiro, muchos canastais más que antes...”

Empieza a pasar lista, todos los alumnos sentados en una zona y ella una distancia considerable, sentada en una silla con el Ipad. (¿disposición adecuada?)

Pasando lista aparece un alumno que ha llegado tarde y Cristina le dice “¿puedes llegar a la hora?, él le responde “estaba atando la bici” y ella le contesta “yo también tengo que aparcar el coche y no llego tarde”.

Hay 10 personas en clase: 8 chicos y 2 chicas que van de rosa.

Hace dos grupos en los que cada chica va en uno (4 chicos + 1 chica).

En un juego de pillar, al ver que la chica no pilla Cristina dice “cambio de persona que paga, porque si no pilláis no podemos estar mucho tiempo”.

Una chica paga y uno de clase dice “que pille ella todo el rato”.

Cristina, mirándome dice “no agobio al compañero diciéndole mil músculos, que lo diga a quien pregunto” (todo eso mientras estiran en círculo).

ME MIRA TODO EL RATO.

Dos alumnos se empiezan a pegar cuando se da la vuelta Cristina.

Las dos chicas de clase van siempre juntas.

Hoja ventajas correr (anexo 2).

Los alumnos han preparado una sesión de “juegos fomentando el pase a chicas”.

Ellos mismos han puesto reglas “si marca una chica vale doble” “sólo si toca una chica el balón es gol”.

Entra a clase un alumnos cantando “la dieta del hachís”.

Cristina “nos toca bailar” y una chica “menos mal que no nos toca correr sino me da algo”.

Cristina “Jessi cambia de cara” (tenía cara de aburrida, con brazos cruzados y mala predisposición a comenzar la clase, mejor dicho: estaba en clase por estar).

Cristina “Nos vamos intercalando chicos y chicas, porque no tenemos que estar las chicas juntas siempre, aunque sea en el calentamiento nos separamos”.

A un alumno que viene en vaqueros le pone negativo pero le deja hacer la clase.

Alumno “hostia puta” y Cristina “negativo al cuadrado”.

En los juegos de pillar, los chicos van a pillar a las chicas (se nota claramente que es porque ellas no se mueven y son el blanco fácil para ellos).

Las chicas cuando les van a pillar dan grititos.

2 chicas celebran que han ganado abrazándose y gritando, como si fuera algo increíble y que nunca ocurre.

Cristina les corrige a ellos y se ríen de ella.

Examen Cristina “van a aparecer fotos de personas estirando y vosotros tenéis que decir que músculo estiran”. Sin embargo, Maite no les examina poniéndoles una hoja con dibujos de personas estirando, según ella, no necesita saber que se saben de memoria los músculos, únicamente alguna vez en clase les pregunta el músculo que estiran.

Las 6 chicas de clase juntas, con manos en bolsillo y tocándose el pelo, haciéndose trenzas la una a la otra.

Un chico hace un paso de baile mal y las chicas se ríen de él.

Cristina “Dani, pareces un no se qué” y el resto se ríen de él.

Cristina da la clase de resistencia con un baile de Beyonce en la que no dejan de moverse.

Cristina “Y si no me sale el paso lo intento pero no dejo de moverme”.

El alumnado que no hace clase mira y hablan entre ellos.

Ropa chicas incómoda, no dejan de subirse el pantalón todo el rato.

Clase de 26 personas donde han juntado dos clases: ARA (alto rendimiento, y son todo chicas y 2 chicos) + PEV (en teoría es en valenciano, y son todo chicos y 1 chica).

Cristina dice que es fatal porque no hay integración y cada grupo va por su parte, todas las chicas en un lado y todos los chicos en otro.

Cristina “hoy hacen calentamiento las chicas y el próximo día los chicos”. (Ella misma hace diferenciación entre un curso que es casi todo de chicas y el otro al que se refiere como “el de chicos”).

Cris “empezad a mezclaos ya, quiero mezclaillo”.

Las chicas llevan todas mallas, y chicos pantalón deportivo ancho.

En el test de Cooper les evalúa dependiendo de si es chico o chica, la nota varía si hacen lo mismo chicos y chicas.

Al sentarse en el gimnasio hay separación entre las chicas y ellos.

En un juego de pillar las chicas intentaban pillarse entre ellas para hacer un grupo de chicas.

Al estirar en círculo medio círculo era de chicas y el otro medio de chicos (¡¡exagerado!!).

En un ejercicio de sujetar el balón con la frente, chico y chica, muchos de ellos dicen “imposible”.

En parejas mixtas no se miran entre ellos.

Cristina “parejas chico y chica de tamaño parecido”.

Hacen ejercicios de llevar balón en el pecho, sin que se caiga y les da vergüenza tocarse entre ellos los brazos y Cristina dice “venga que no pasa nada porque os toqueis”.

Cristina “hay postas donde se hacen abdominales” y las chicas “nooooooooo” (como que les cansa mucho).

Cristina hace los ejemplos de los ejercicios, poniéndose ella como modelo.

Hacen ejercicios en parejas mixtas y no hablan ni interaccionan entre ellos y ellas.

Circuito de fuerza y resistencia donde el alumnado trabaja escogiendo fichas y haciendo ejercicios que quiere con el material que hay: chicos usan el TRX y balón medicinal mientras las chicas Fitball y hacen abdominales.

Trabajan en parejas de mismo sexo.

Todas las chicas de 1º Bachiller con mallas para hacer clase.

Silvia usa nuevas tecnologías: en Spotify los alumnos pueden añadir canciones libremente en cualquier momento de la clase.

Los chicos usan el Fitball para tirárselo entre ellos.

Una chica a la que le lanzan el balón medicinal dice “mi uña” con un grito.

Las chicas trabajan en una zona del gym con fitball, colchonetas para abdominales y comba y chicos en otra con balón medicinal y TRX.

Las chicas se ponen a bailar con la música que pone Silvia.

Un chico hace como que le pone la mano en el culo a una chica y ella lo ve y no dice nada.

Un alumno de otro curso pasa por medio del gym y me dice “con Silvia aprenderás más que con Belén”.

Otro alumno de otro curso que tenía clase con Belén “Nuria ¿me ves la cara de motivación que llevo a clase de discapacitados?”.

Maite habló con sus alumnos para comentarles que es necesario tratar bien a los profesores.

Una alumna explica la clase con gafas de sol y hace clase práctica con ellas.

Una chica le dice a dos compañeros “ahí la debería haber controlado ¿verdad?” y ninguno le responde.

Un alumno le dice a una chica “tienes pinta de entrenar a un buen equipo” (a modo ironía).

Un chico “Marta tu elévala con las manos que con el pie no puedes” y ella “oye yo lo intento”.

Una chica le da un pase a uno y él dice “cariño pero si eso no se puede controlar”, con voz tierna. En otra jugada uno de su equipo le pasa al mismo chico y le grita con voz de macho alfa “¡qué bien!”.

Un chico a una chica “¡cómo te estoy enseñando eh Marta!” “si no has jugado en tu vida a fútbol es normal que no te salga”.

Maite la profesora “¡qué clase tiene ese tío! Se lo va a llevar el Madrid”.

Un alumno plantea un ejercicio con esta norma: chicas tienen dos toques y chicos uno.

Chicas tumbadas en el suelo apuntando ejercicios y chicos chutando a portería.

En los ejercicios las chicas no tocan balón, los chicos no se lo pasan. Una chica dice “cuando jugamos partido es correr por correr”. Había dos chicas lesionadas mirando el ejercicio y decían entre ellas “a ellas no se las va a pasar, por eso acaban juntándose y hablando”. Las dos que juegan dicen “nos defendemos entre nosotras”, acaban estando juntas todo el rato.

Entre las chicas se ríen cuando no controlan el balón o se les va lejos (como si fuera algo normal).

Una chica grita cuando le pasan un balón largo.

Pasa una chica a un chico y le dice “por lo menos lo he intentado”.

Los chicos al defender a una chica que lleva el balón controlado la menosprecian metiéndole presión diciendo: “ai, ai, ai, ai”.

Una chica le quita el balón a un chico y el resto “oooohh, te la ha quitado”.

Chicas del TAFAT visten con mallas y corren sujetándose el pantalón por detrás.

Una chica hablando sobre el balón “a mi me da un miedo...”.

Un chico le hace un caño a una y le hace “oooohhhh”.

Hoja evaluación examen práctico fútbol (anexo 3).

El examen práctico era de 15’ corriendo e ir contando las vueltas y antes de empezar Maite dice “por las condiciones climáticas solo 12’ corriendo”.

Un alumno a una chica “chúpame la polla”.

Alumna “te quieres callar la puta boca” “él se pasa la puta vida...” “no me hace ni puta gracia”.

Maite les dice que estiren pero dos chicos pasan por completo y hacen lo que quieren, pasan de ella.

Un chico refiriéndose a uno de su clase “los negros tienen mejores condiciones que nosotros”.

Maite me explica que esa clase es de las peores de 1º ESO, pero que hay dos o tres chicos que ella intenta sacarles lo mejor porque son vagos pero inteligentes, entre ellos

el chico de color. Me explica que físicamente está por encima del resto y que tiene muy buenas marcas, por encima de sus compañeros.

La chica que no hace clase ayuda a Maite a contar las vueltas que corre el resto.

Maite “es una clase de malas notas pero yo les tengo consentidos y no les exijo mucho”.

El alumnado solo corre en círculo y muchos paran. Le digo a una chica que se había parado que si podía seguir y me responde “no, si me da igual, tengo todas las asignaturas suspendidas”.

Chica “este chico es tonto” y él le responde “y tu tonta”.

Maite no interviene ante insultos o palabrotas.

Chica “joder este que pesado”.

Chico a una chica “¡cállate ya!” agitando los brazos.

Una chica “¿Juan sigues con Alba?” y le responde él “si” y ella “bua te has comido todas las babas de Ángel” (riéndose de él).

Maite no deja de animarles mientras corren.

Un chico a otro “por lo menos corro mariquita”.

Chica a chico “no te pares idiota”.

Se ríen de un chico que ha corrido 4 vueltas solo.

Le preguntan a Maite “¿por qué hay gente negra?”.

Maite pregunta a que deporte quieren jugar en los 7 minutos libres y responden únicamente 2 chicos diciendo fútbol. El resto, 3 chicas y 4 chicos, coge su móvil y se sientan en el suelo.

A una chica le dan un balonazo y dice “me caguen tu puta madre”.

Un chico a otro “Pablo eres manco jugando a fútbol”.

Un chico le da un pase a una chica, falla y él dice “pufff” con cara de decepción y gestos de desprecio.

Un chico se acerca a la pared del patio y le da una patada a la madera que hay al lado de la cara de una chica para asustarla.

Alumnos hacia Belén “¡qué dice esta tía!”.

Corremos porque sino nos riñe.

Mientras les imparte la teoría se hacen selphies.

El alumnado le dice a Belén “estamos todos en contra tuya Belén”.

Todas las chicas hacen clase con mallas.

Una chica de clase le dice a Belén que no han estudiado para el examen teórico y ella, malhumorada, cambia el examen para la siguiente clase.

Una chica se dirige a Belén “dijiste que era examen práctico” y Belén le responde “era teórico” (modificando la voz como una niña).

Belén “el otro día acabé la clase hasta las narices”.

Belén hacia una chica “estira así y sino te fastidias” (parece que está a la defensiva y adopta un papel de estricta).

Se sabe perfectamente el nombre de sus alumnos.

Belén hace y dice estiramientos y ellos van estirando repitiendo los estiramientos y diciendo que músculos estiran.

Belén “el próximo día no haces Educación Física ni examen si no me traes la foto”.

Belén imparte sus clases en el gym con las gafas de sol en la cabeza.

Belén “nos ponemos por parejas con mismas alturas” y directamente se colocan las chicas juntas.

Reparten balones de fútbol y los chicos lo conducen con pie y las chicas lo llevan en la mano, botándolo.

La chica que no hace clase apunta lo que se hace en clase.

Pases con el pie y Belén “más despacio esos pases para que os resulte más cómodo”.

Chicas apuntando pulsaciones y chicos jugando al balón.

Alumna “esta profe es un poco chillona, se cree que así nos motiva”.

Alumna “me ha puesto un negativo por ser lenta, lo vi en su libreta” “está amargada”.

Alumna “primera vez que la escucho decir por favor”.

Un chico le ha lanzado la pelota a una chica y Belén ha intervenido para que le pidiera perdón.

Una chica no tiene pareja y le dice Belén que haga toques sola con la pelota (en vez de hacer un trío y que cambien al hacer los ejercicios).

Una chica hace la técnica de carrera perfecta y Belén le dice que va despacio y es lenta.

Belén “Tiffani abajo ese culo” y el resto se ríe de ella.

Una chica “profesora este alumno es tonto” (Belén no dice nada).

Belén al terminar la clase cuando el alumnado se va a cambiar “LAS 5 últimas que salgan del baño negativo” (dando por hecho que las chicas salen las últimas siempre).

Campeonato/torneo de fútbol donde pone “equipos no mixtos” (anexo 4).

Un chico “como te mola bailar eh Néstor” y se ríe.

Belén me comenta “yo hago uso de la autoridad porque sino se me va de las manos y no puedo impartir las clases. Después, poco a poco voy soltando la cuerda. Sin embargo,

Maite no llega a los objetivos que marca el currículum, pero se lo pasan bien y sus alumnos la quieren mucho, no la ven un ogro como a mí”.

En el gym el alumnado de 1º TAFAT haciendo aeróbic, TRX y bandas elásticas y por la cristalera de arriba pasan alumnas y se quedan viendo al grupo de aeróbic (¿por qué justamente ese grupo?).

Maite dice “venga movilidad articular” y un alumno contesta “¡si hombre!”.

Maite dice “es un grupo con pocas luces, no tiene hábitos y son cortitos, no tienen educación aunque no son malos chicos”.

Maite dice “¿qué estás estirando?” y el alumno “ni puta idea”.

El que no hace clase saca una hoja y toma nota (después no les pide la hoja ni nada).

Los alumnos hacen clase con el móvil en la mano.

Alumno “hacía tanto que no cogía una comba”.

Maite hace ejemplos y en un salto lo ha hecho mal y un alumno “bien profe bien” (a modo risa).

Cada vez que hacen un ejercicio y lo terminan una chica se sienta en el suelo.

Una el mando directo: dice lo que hay que hacer y ellos y ellas lo hacen como máquinas.

Un alumno a un chino “si saltas con los ojos cerrados te vas a caer”, y Maite se ríe.

Falta un alumno para completar las parejas y Maite se pone con la que falta.

Las chicas en muchas ocasiones se paran para subirse los pantalones porque se les caen.

Al saltar una chica uno hace el sonido de un pedo.

Maite se dirige al grupo diciendo “señores”.

Trabajan chicos en un lado y chicas en otro.

Hace el ejercicio una chica y los chicos le gritan, Maite no hace nada y ellos dicen “le cuesta, le cuesta”.

Maite no dice nada a los chicos que están en el campo de al lado jugando al balón porque no tienen clase.

Entre los chicos hay rivalidad porque los que no hacen clase están sentados en el mismo lado y no se hablan ni se miran.

Organizó un Campeonato de Fútbol sin equipos mixtos (ANEXO 4), y los árbitros, mesas y anotadores eran los alumnos de 2º bachiller. Hubo problemas puesto que los árbitros también eran jugadores y pitaban lo que a ellos les convenía.

Una alumna “Alex has visto la cara que me ha puesto de asco Belén en la salida de tacos que he hecho”.

Una alumna “Llevas culot ja, ja, ja, se te notan todas las bragas”.

En el examen de salidas de atletismo el examen lo hace una pareja, que siempre es del mismo sexo, y el resto sentado, hablando sin hacer nada.

El resto que no hace nada ni está siendo examinado hablan y Belén “callaos que estamos de examen” (normal que hablen si están sin hacer nada).

Una chica hace el examen, con una bufanda enorme muy incómoda y al correr se sujeta la parte de detrás del pantalón.

Dos chicas escribiendo en la pared mientras Belén evalúa.

Belén evalúa la posición de los pies y cuando los alumnos están colocándose ella pone caras de “desprecio” o de “que mal lo hace” y los mismos alumnos se dan cuenta y se sienten despreciados por la forma en que lo hace.

Un chico hace el examen y se ríe, por lo que Belén para la clase y le dice “no te tomes a cachondeo la clase”.

Belén “venid aquí chicos... Y chicas” al rato y tras mirarme.

Cuando Belén habla las chicas se abrazan entre ellas.

Belén hace una puesta en común para que sepa cada uno que han hecho mal. “Óscar ¿qué piensas que has hecho mal en la salida de tacos?” Y dicen “no subía las piernas al pecho, el tronco estaba enconbado...”

Evalúa diferente dependiendo de si es chica o chico: a un chico le pone cuatro “regulares” y la nota final es un 7; a una chica 3 bienes 1 mal y un 7 la nota final. Además, cuando se dirige a las chicas lo hace con un tono de “niña”, voz de niña (no sé porqué ni si se da cuenta que lo hace, parece ser innato).

Al más hábil de la clase la ha puesto un 9 por ser veloz en la salida y a una chica que tiene la técnica perfecta pero lo ha hecho con menos velocidad un 7.

Evalúa ítems como “brazos, posición salida, talones, tronco”.

Un chico habla con Belén y el resto interrumpe y dice “chicos respeto”.

Explica la teoría y las chicas se sientan en el suelo con libretas para tomar apuntes, mientras los chicos en sillas con brazos cruzados.

Belén va leyendo un Word sobre atletismo y la historia y en todo momento dice “esto lo tenéis claro”, “ya sabéis esto”.

Silvia tiene 3 reglas que han de cumplir cuando hacen clase libre : “nadie juega sólo, puedo cambiar material, toda la clase tienes que estar haciendo algo”.

Silvia: “¡pero cómo le hablas así a él, chica!”.

Juego libre donde los chicos van a por el balón rápidamente y las chicas con otro chico a por el de goma espuma.

Silvia dice a 4 chicas “va haced algo” y ellas “no nos apetece” y Silvia de nuevo “venga coged aros, combas, haced algún baile, o sino os pongo música de aeróbic” (la profesora es la primara que les dice únicamente actividades tradicionalmente de chicas).

Silvia les pide que le digan su canción favorita para crear una lista de reproducciones con música que les motive a hacer ejercicio.

En esta clase todas las chicas todas con mallas de pantalón.

A parte del partido de fútbol donde sólo juegan chicos, en el otro campo juegan a fútbol en una portería dos chicos y una chica (Un chico que estuvo expulsado en esta clase está jugando con una alumna y otro compañero a fútbol durante toda la hora).

Silvia les evalúa las fichas, la actitud... y la última semana (que es esta) va llamando uno a uno y les explica su nota y de donde viene.

Una chica “me tienes que pones un punto positivo porque estoy jugando a fútbol eh” y Silvia le responde “¿con el pelo suelto?”

Silvia “¡Jose deja a las chicas!”.

En juego libre se ve como trabaja cada uno/a, con quien se juntan, las relaciones entre ellos y comportamientos. Tan sólo hay una chica que se involucra con los chicos, las otras juegan a parte dentro del gimnasio.

Chico “Carla te dedico esta canasta”, y le guiña el ojo a ella.

En el cambio de clase, entra el grupo de 2ºESO (que es el peor) y Silvia pasa por delante y dice “sois mi grupo preferido”.

En esta clase todas las chicas todas con mallas de pantalón.

“Chicos hacemos parejas mixtas”, y un chico “¿qué es eso?” y le responden “chico y chica”.

Examen de abdominales en parejas mixtas contar las abdominales que hace el compañero en 1'. Cris “¡qué bien Aljub, has hecho muchas!”.

Examen Lanzamiento de balón medicinal. Un alumno “¿empiezan chicas o chicos?” y Cris dice “quien quiera, porque como están en parejas mixtas se creen que aún así hay grupos establecidos”.

Examen salto de longitud. Mientras una/o hace la prueba el resto miran o están tumbados en el suelo.

Cris continuamente se gira a mirarme y ver si estoy apuntando cada vez que llama la atención a alguien o comenta algo de parejas mixtas. “Lanzar el balón por el suelo a ver si vais a dar a alguien” lo dice gritando y me mira.

Cris “concentraros en lanzar lejos” “hay que lanzar lejos chicos” (en resultado antes que en el proceso o mejora que han tenido).

Una chica hace un grito al saltar y los chicos le imitan el grito.

Clase libre, Maite dice “¿qué queréis hacer?” y ellos/as “colpbol o básquet”.

Maite “todos tenéis que hacer algo de deporte” y ella hace mientras el examen de evaluación a tres alumnos, el resto juegan.

Alumna “sólo me queda mates este año” y Maite “a bueno, está bien”.

6 chicas juegan a básquet, hacen tiritos bajo canasta; los chicos a fútbol; y grupo de chicos y chicas a colpbol, pero 3 chicas se sientan en la portería porque no tocan la pelota. Además, las chicas defienden y los chicos atacan.

Le pregunto a Maite que es lo que opina de esta distribución y dice: “las chicas de básquet hacen *tiritos* bajo el aro sin sudar mucho ni moverse en exceso; los chicos de fútbol sudan y se pasan la hora corriendo; y colpbol es para las chicas que les gusta el movimiento pero los chicos hacen mucho más: suben, bajan, van al golpe, están en todos los sitios, ellas sólo se mueven cuando les va el balón”.

Los alumnos que son de otro curso y no tienen clase Maite les deja estar en el patio jugando, les da un balón y ellos van expresamente a darle las gracias a Maite (otra profesora no sé si lo hubiera hecho).

Las chicas llevan las manos llenas de escritos y pintadas que se las hacen unas a otras.

Una chica se ha hecho daño y dice “es Jose que es un bruto, por eso no quiero jugar con ellos” (le cogen miedo al deporte)

Dejan de jugar al colpbol y una chica se pone a jugar con ellos a fútbol. Ellos dicen “el último que llegue portero” y ella ni si quiera corre, tampoco la tienen en cuenta para ponerse de portera, ellos mismos saben que no cuenta.

Les pregunta Maite a unas chicas porque no juegan a fútbol y responden “nunca las pasan”.

La chica chuta el balón, da un grito y los chicos la imitan.

Los chicos no hacen entradas ni le roban el balón a ella.

Juegan 3 chicas y 2 son defensas en un equipo y la otra juega en el otro equipo.

Ellas se sientan en el suelo de vez en cuando, cuando el balón se va lejos o en los corners que se quedan en su campo.

Algunas chicas no hacen clase porque les duele los ovarios.

Maite a dos chicas “¿queréis coger una comba y damos unos saltitos juntas?”.

Se cae un chico al suelo y van todos a gritarle y darle patadas de broma, como al barrullo.

Clase de pruebas físicas, uno dirige el calentamiento y el resto hablan (no se respetan).

Cris “joder no, aquí se viene a trabajar”.

Cris “julio un poco de rapidez que no tenemos toda la clase para estirar”.

Cris para la clase para decir que yo estoy con la libreta anotando malas conductas entre el alumnado para ver si se callan y prestan atención porque están alterados. Todos/as se giran a mirarme y desde ese momento no se escucha nada en clase, un cambio radical y Cris sólo hace que mirarme y sonreírme (dando a entender que puede que haga esto en todas las clases. Se aprovecha de que estoy aquí para que ellos se comporten bien).

Alumno a alumno “estás un poco amariconado con esa camiseta rosa”.

Chico “actitud 0 pero tengo un 9’2 en las pruebas físicas”.

Una chica salta y los chicos la animan, pero a modo ironía y mirándome a mí.

Alumno “joder” y cris “¡no se dicen palabrotas!”.

Cris les ridiculiza delante de la clase muchas veces a los alumnos que van de listo, les suelta *pullitas*.

Quien no trae ropa de deporte no hace clase, pero en otro curso de Cris si que les deja (Cris, depende del día, les deja o no hacer práctica).

Diciembre

Sería interesante impartir clase de fútbol a este grupo de 2ºB ya que media clase son chicos y la otra media chicas.

Cris pone a los alumnos/as en las notas del examen caritas o frases en inglés “very good”, y ellas están super contentas, lo hablan y comparan esos detalles. A ellos les da exactamente igual.

2 chicas reparten las notas y fichas y no saben quien es quien de los alumnos, porque no se conocen entre ellos aun, tan sólo van juntos en esta asignatura.

Cris se queja de que la clase es muy amplia y que en la mayoría de asignaturas se separan pero en Educación Física se juntan y es una locura trabajar así.

Cris “os digo las notas “ y ellas “pero en voz alta no, que vergüenza” (a ellos les da igual).

Cris a alumno “te ha subido mucho la nota final porque en el test de cooper sacarte un 10”.

En contraposición a eso, Cris dice “a mi la nota del test de Cooper no me sirve de mucho, tan sólo ver si habéis mejorado de la 1era vez que lo hicimos, os subo la nota”.

Dice las notas y la mayoría de chicas son de 8 con algo y se les queda en 8 y dicen ellas “ooooh” y a los chicos al decirles la nota no dicen nada, les da igual.

Cris “clase libre” y los chicos van corriendo al almacén a por balones de fútbol y ellas en las escaleras hablando y dicen “jugamos al cementerio en el gym”.

Cris me mira y dice “vamos a hacer una cosa, en el 2º trimestre vamos a intentar no separarnos entre chicos y chicas, sólo os pido eso, porque en esta asignatura tenéis que trabajar todos juntos, hacer deporte mezclados”.

Las chicas manos en bolsillos.

Cris “vosotros hacéis el calentamiento el jueves y vosotras el martes”.

Cris “vosotros fútbol ¿y vosotras?”.

Cris “Una petición, el jueves cuando entre al gym quiero que estéis todos mezclados”.

Chicos cogen balón de fútbol y básquet y chicas conos para cementerio con balón gomaespuma.

Chica a otra “lo que importa es pasárselo bien, si ganamos bien sino pues no pasa nada”.

Juegan un partido los chicos fuera en todo el campo y en el otro campo 2 chicos y 2 chicas en una portería. Ellas tocan el balón muchas veces con la mano.

Falla un gol una de ellas y dicen ellos “alaaaa”.

Juegan las 2 chicas contra los 2 chicos, y una de ellas corre con el pelo cogido en las manos, como que e molesta pero no se va a hacer coleta.

Los chicos que juegan a fútbol se hablan mal entre ellos, y no se pasan el balón.

Las chicas en el juego del cementerio se respetan el turno, cada vez lanza una, se hablan bien.

Cuando juegan ellos y ellas juntos se respetan y se hablan bien. También hacen comentarios como: “déjala chutar” “no le entres fuerte”.

La falla un chico y el resto “joder tío” y el chico “perdón, perdón” (como que se siente mal cuando los otros le recriminan y tampoco pasan el balón).

Chico a otro “no te he echado la bronca te he dicho que la pases”.

Una chica a uno jugando a fútbol “me has vuelto a pisar”.

Ellas dicen que no juegan con ellos porque no pasan el balón y son como monigotes en el campo, ni las miran ni hacen el intento de pasarles el balón. Encima, cuando fallan todos les gritan.

Al cabo de un rato las chicas que estaban jugando al cementerio en el gym pasan a hacer juegos sin material, y otras 3 chicas a baloncesto en el gym.

El IES parece estar comprometido con la Violencia de Género, y en el tablón del gym hay una pancarta (ANEXO 5).

Cris evalúa 100% el rendimiento con test de Cooper, abdominales, saltos. Sin embargo, al hablarme me dice que ha sacado un 10 por las buenas condiciones físicas que tiene.

Cris hace dos exámenes diferentes dependiendo del nivel intelectual de cada curso (2ºB más difícil y 2ºA más fácil).

Un chico le coge la pelota de básquet a una chica y se pone a lanzar con el pie a canasta. Ella mira y no le dice nada, muy pasota ella, como que le da igual que le ha interrumpido y lo tiene asumido.

Silvia “atentos que el examen de volteretas es muy difícil”.

Silvia ha dado la enhorabuena por las notas a quienes han aprobado todo, delante de los/as alumnas.

Han tenido una semana entera de clase libre.

Calentamiento Silvia dice “en parejas” y se ponen con mismo sexo.

En juego de pillar, una chica corre sujetándose el fular.

Silvia “muy bien parejas mixtas” (porque una pareja se había puesto, pero porque era la persona más cercana que tenían).

Silvia está muy pendiente de todos, rectifica posiciones, “te voy a bajar la nota”, les da buen feedback y les anima mucho “bien Pablo” “así si chicos” (generaliza), aunque de vez en cuando es demasiado perfeccionista.

En volteretas a las chicas les da asco saltar donde se han puesto chicos porque está sudado “siempre están sudando, que asco”.

Hay muchos chicos que no saben hacer las volteretas, y las chicas no se ríen de ellos ni les ridiculizan, de hecho intentan enseñarles.

Una chica ha venido a decirme que hace las volteretas muy mal y estaba triste. Le he dicho que si se acuerda la 1era voltereta que ha hecho en clase, cómo la había hecho, que yo me acordaba perfectamente, y que la comparara con la última de la hora ¿qué resultado tenía? “Entonces he mejorado mucho” me decía ella.

Alumno haciendo referencia a Belén “profesores así me tocan los huevos”, “no evalúa como se debe, de donde me saca a mí un 6”, “no atiende a razones, vive en su puto mundo”.

Un alumno a una chica “la pava esta” (despectivo, despreciándola).

Chicas en el suelo sentadas y chicos hablando con Cris, de colegas.

A una chica le da las notas y se pone a gritar como una loca.

Chicos balón fútbol y chicas básquet.

En partido fútbol sólo de chicos “eres más lento que las putas vacas”.

Una chica me comenta “yo hacía antes gimnasia rítmica porque es lo que venía en la TV”.

Dos chicas “mis padres no veían bien que hiciera deportes como fútbol, por eso no lo hice, pero se me da bien”.

Grupo de chicos y chicas jugando a baloncesto y otro sólo de chicos jugando a fútbol.

Chicas hablan de chicos guapos en medio de clase, por grupitos.

Una chica llega con moratones en la cara y en los brazos. Su padre le pegó cuando llegó a casa borracho y esa chica no suele venir a clase. Maite la lleva a la orientadora. El padre fue días antes a preguntarle a Maite si su hija solía ir a clase y Maite se siente culpable.

Alumnos hablan muy bien de Maite (mejor), Silvia (regular), Belén (peor).

En clase de fuerza, una chica dice “a mi ellos me van a matar”.

Maite dice “esta clase no es como Pressing Car” (serie de pegarse).

Clase amplia y ellas definen la clase “esta clase es una pena”.

Maite “me gustaría que os pusierais chico y chica juntos, que rompáis esa lanza” (ya da a entender que existe esa separación/segregación).

Chico en vaqueros hace clase.

Corren todos/as juntas y ellas gritando y cuchicheando.

Chica “Pablo que no me mires el culo nano”.

Maite “grupos mixtos tendrán positivos”.

Chica “yo cuando quiero soy muy hija de puta con los profesores”.

Quienes no hacen clase se sientan en escaleras y no hacen nada o están con el móvil hablando entre ellos/as.

Maite explicando y alumnos sentados en colchonetas.

Maite dice “callad” y nadie calla, le dice a una alumna gritando “quieres callar” y se callan todos.

Lucha chico y chica y ella dice “es imposible que gane yo, ellos tienen más fuerza”.

Maite me dice “en la ESO el contacto físico es un hándicap, y con la sesión que estoy haciendo de fuerza tienen que tocarse unos a otros. Al principio son reacios y luego ni se dan cuenta”.

Chica “hoy las chicas hemos metido caña a los chicos” y dice otra “eso siempre”.

Cris “va pero corre Laura”.

Inicio del 2º trimestre, Cris hace una charla inicial sobre el comportamiento del alumnado, los suspensos, alumnos/as que han suspendido muchas asignaturas, de que forma aprobar su asignatura.

Las chicas gritan cuando los chicos les van a pillas; ellos en cambio hacen gritos de “machos”.

Los chicos son los que más trampas hacen (me he dado cuenta después de observar muchas clases... siempre son ellos quienes hacen más trampas).

Un chico me dice delante de Cris “X dice que le gustas” y Cris se levanta y le explica que eso es una falta de respeto hacia una profesora y que le puede poner un parte ahora mismo por eso que me acaba de decir.

Cris suele poner música en sus clases.

Muchas veces insiste en parejas mixtas y otras le sale innato, no lo dice y no se da cuenta.

Cuando ha dado la charla de las notas, al decir que ellos habían suspendido se reían, un chico dice “a mi me han caído 5 ja, ja, ja” y el resto “ja, ja, ja”.

Al hacer el pino a los chicos les da igual que se les suba la camiseta y se les vea el cuerpo, las chicas no quieren hacer el pino porque se les sube y les da vergüenza.

Chicas dándose besos entre ellas, tiradas en las colchonetas hablando, cogidas por la espalda mientras habla Cris.

No exige a los alumnos/as que hagan bien el pino, sino hacer bien los pasos y saber la colocación del cuerpo (espalda recta, brazos y cabeza en triángulo...).

Al terminar las clases Maite y Marina se quedan hablando de los alumnos del TAFAT, de su comportamiento que es mucho más complicado que los de la ESO o Bachiller y de la problemática que Belén les cuenta, que no se siente cómoda con esos alumnos, que le hacen la vida imposible, que se prepara las clases pero ellos no responden y están a la defensiva con ella. Las he visto muy implicadas en ayudar a Belén, pero dicen que ellas le dicen como enfocar las clases y la forma de comportarse pero ella luego hace lo que quiere, es muy fiel a sus valores y quiere que sus alumnos sean respetuosos. Además, les exige mucho y ella lo sabe. Belén piensa que el problema lo tienen ellos con ella, que ella imparte bien sus clases. Maite y Marina me preguntaron sobre como las veía dando clases, que les diera un feedback y les dije que las veía muy implicadas en la labor docente y educativa de los más pequeños, que sus clases las llevaban a la perfección, no había ningún problema y por lo que he hablado con los alumnos, ellas son las profesoras preferidas puesto que tienen un rol de “amigas”, de “buen rollo”, les exigen en clase pero a los/as alumnas las tratan genial.

Grupo numeroso, Cris ha dado charla sobre lo orgullosa que está de que se hayan mezclado entre todos tal y como les pidió en la clase anterior y ellos se aplauden.

Cris pide que cuando diga de colocarse en parejas ellos mismos se junten con un/a compañera diferente al de siempre, no tiene que se chico y chica pero si alguien diferente al de siempre “puede que conozcáis a alguien mucho más interesante sólo por juntaros de vez en cuando con otras personas de clase”. Aun así el resultado es el de siempre: siguen mismas parejas de mismo sexo.

Chicas visten de rosa o morado.

Habla una chica que lleva el calentamiento y al explicarlo se pone a decir muchas cosas y no queda claro. Los chicos le preguntan, le recriminan, empiezan a hablar para aclarar el ejercicio sin dejarla a ella hablar.

Cris “vamos a intentar no ponernos las mismas parejas”.

Cris “no pretendo que hagáis perfecto el pino, ni voy a aprobar a quien lo haga perfecto o suspender, pero si vamos a intentar mejorar cada día y llegar a hacer lo más sencillo para aprobar”.

Chicas tumbadas o sentadas en colchonetas; ellos detrás con brazos cruzados, y otros adoptan posición de pasotas.

Me acerco a un par de chicos que estaban haciendo el ejercicio del pino mal, lo explico ya que Cris se lo había explicado y no le habían hecho nada de caso. Me atienden, los dos en silencio, lo hacen conmigo delante y les sale. Me lo agradecen y siento que me tienen respeto.

Cris puntualiza que es muy importante la seguridad al hacer el pino y la complicidad entre las parejas.

Las chicas van en parejas al vestuario, a coger la mochila y a hablar con Cris.

Las chicas son siempre las últimas en salir del vestuario.

Silvia da la enhorabuena al único chico que ha aprobado todas las asignaturas.

Chicas corren en parejas charrando.

Silvia está animando constantemente en sus clases “venga, venga, seguimos, vamos”, aunque no esté en esa zona, o esté cogiendo material.

Silvia está muy pendiente de ellos/as.

Enero

Belén interrumpe la clase de Silvia pasando por el gym montada en su bici y con las gafas de sol puestas.

Silvia “hay clase de volteretas” y chico “eso no es un deporte” “encima yo no sé hacerlas” “menos mal que son dos clases sólo”.

En juego de pillar, chicos van a por los chicos y si ven que tardan mucho en pillar a alguno de ellos, van directamente a por ellas (como si se diera por echo que pillarlas es lo más fácil).

Un chico después de estar un rato sin pillar, coge a una chica y sus amigos se ríen de él porque ha cogido a una chica (dejando claro que eso es lo más fácil y que ninguno lo hace).

Silvia “¡a por las chicas también hay que ir a pillar chicos!”

Silvia está preparando todo y a lo lejos anima a todos/as.

Silvia “chicos hay que pillar más, y positivo a los que queden” y ellos mismos dicen “a por Cristina, a por Cristina” (sabiendo que es la que menos corre y la más fácil de pillar).

Silvia “ahora jugamos a los cazadores” (masculino).

“En parejas” (y chicas juntas otra vez).

Silvia “Víctor y Carlos es el 2º día que no hacéis nada ¿vais a trabajar? o cogéis las cosas y os vais de clase”.

Silvia silba para que le hagan caso cuando hace el ejemplo de cada ejercicio de pino.

Silvia se pone de ejemplo ella y luego a un alumno: “mirad el empuje de Marcos con que fuerza lo hace” “mirad la fuerza con los brazos”. Y a una alumna “mirad como hace la voltereta perfecta aunque caiga con rodillas”.

Silvia “chicos, no se toca nada que no se pueda tocar al ayudar a la compañera a hacer el pino”.

Silvia suelta “pullitas” para que se rían los alumnos/as en clase “no hay que vengarse del compañero”.

Hace el ejercicio Silvia y los chicos le hacen ruiditos por detrás riéndose de ella.

Le doy la enhorabuena a Silvia por como imparte sus clases y como lleva al grupo.

Silvia hace el pino y los chicos la alaban, la miran con ojos de “¿cómo sabes hacer eso así de bien?”, es decir, la ven hábil en los ejercicios y válida, por lo que la respetan más.

Belén pregunta mucho donde están los/as alumnas que no vienen a sus clases.

Presta mucha atención a las faltas de respeto.

Una chica se dirige a Belén “no tengo ni puñetera idea pero me toca las pelotas” “joder que pesado” (Belén la escucha pero no le dice nada, hace oídos sordos).

Belén se implica en torneo de fútbol e intenta corregir malos comportamientos de sus alumnos/as, jugadores/as e incluso árbitros/as.

Me ha comentado que una vez la semana les deja a los de 2º bachiller hacer deporte colectivo libre con la única premisa de que lo haga toda la clase junta. Después salgo al patio y veo a unos jugando a fútbol (chicos), y a otros y otras básquet (dice que jueguen todos/as juntas y después ellos/as hacen lo que quieren).

Chica “a fútbol no juego, a baloncesto si” y los chicos la imitan con vocecilla de niña tonta (la ridiculizan).

Belén “pelo recogido que pareces de un anuncio de *pantene*”.

Belén me cuenta que a los de 2º bachiller les pone muy buena nota porque sino no se apuntan a su asignatura ya que es optativa.

Le he comentado que pase preguntas a sus alumnos para ver que opinan de sus clases y se mantiene firme en que ella no tiene que cambiar, son ellos.

Belén pasa una hoja a sus alumnos para que piensen sobre lo que les ha aportado en ese trimestre su asignatura (Anexo 9).

Cuando Marina se pone a bailar con un chico, él se cohibe, parece que le da respeto.

Una chica en el suelo y el chico se acerca y hace como que le da una patada en la cara.

Marina “a los que les salga los pasos que ayuden a quienes no les sale tan bien”.

Cuando deja de sonar la música los chicos se juntan entre ellos y hablan; y las chicas ítem.

Bailes donde los chicos hacen unos pasos y las chicas otros diferentes ¿salsa?

Alumna saca el móvil escondiéndose en medio de clase mientras Marina está explicando.

Marina me dice “este grupo baila y trabaja bien porque hay muchos colombianos y muchas chicas que les gusta el baile. Si les digo de correr ya no quieren y les cuesta mucho. Ha sido todo un triunfo conseguir que corran durante el 1er trimestre”.

Alumna sobre Belén “la amargada esta”. Despectivo.

Belén “os pongo un “0” a toda la clase”

Belén les pone un video de relevos donde todos los que aparecen son hombres.

Alumnos sentados en una mesa viendo el video, mientras que ellas en bancos juntitas.

Belén “te voy a lavar la boca con lejía”.

Alumna me pregunta ¿qué profe te gusta más? “Seguro que Belén no”.

Hace una broma un chico a otro y todas las chicas le ríen las gracias.

Las chicas le cantan a Belén “Belén campanas de Belén...”.

Una chica “los negros son los que más corren porque huyen de los leones”.

Una alumna “a mi este tipo de Educación Física tan teórico todo no me gusta, me gustan los juegos”.

Belén dice “hacemos grupos” (esta vez no ha dicho mixtos).

En el examen teórico de Belén todos y todas, menos una chica, han sacado un 4.

Alumna “es una vieja amargada”.

Alumna “Yo tengo el libro de Educación Física muerto de risa” (Anexo 10).

Una alumna no hace clase, Belén le manda copiar el apartado de relevos del libro y ella anima a sus clase mientras corren “ánimo Cris”.

Alumna dice “Belén siempre nos está mandando”.

Mientras Belén explica, 2 chicas sentadas encima de las mesas.

Belén “o termináis dos ejercicios o sino os pongo un parte”.

Belén “nos sentamos todos por favor”.

Los/ las que no hacen clase copian el libro o apuntan lo que se hace en clase.

Alumna “Educación Física no es importante”.

Alumno a una chica “eh tu”.

Belén critica a Maite diciendo que su grupo es muy malo y que ella no sigue la programación porque es imposible.

Chico echándole la bronca a chica por llegar la última de su grupo en el ejercicio.

Sigue habiendo muchísimos problemas con el campeonato de fútbol del recreo.

Profesoras van a modificar y repasar apuntes del TAFAT por petición del jefe de estudios. Van a adecuarlos.

Marina “parejas” y se ponen mismo sexo.

Marina “el último que llegue paga”. Llega una chica la última pero los chicos se ríen del chico que ha llegado el último, a la chica ni la miran ni le dicen nada, como si no existiera.

Marina “Grupos de 4” y se ponen mismo sexo.

Marina “¿quién trabaja conmigo en “especial”? Es un grupo que no tiene la técnica de bádminton, que se les da peor y se ponen a practicar golpes a parte del grupo, separadas. Son dos chicas y se pasan la hora golpeando. De vez en cuando Marina se acerca a enseñarles, a decirles como hacerlo mejor. Las que trabajan en “especial” están constantemente mirando los ejercicios del resto de la clase. Ellas escogen estar en ese grupo para entrenar por separado ya que no tienen el nivel del grupo. Marina tampoco pasa mucho más tiempo con ellas para que mejoren.

Cuando falla una chica le gritan “Olivia decepción” (cantando).

Marina “quien falle en el golpeo da una vuelta corriendo al patio”. Y yo sólo veo correr a las chicas.

Alumna “Joder Alba siempre fallas”

Un grupos de 4 simulan el grito de tenistas mujeres cuando golpean la bola.

Cris dirigiéndose a ellos “¿queréis hacer algo? ¿Jugar a fútbol?, y a ellas “vosotras no ¿verdad?” y se ríe como obviándolo.

Empieza la clase y ellas jugando con el móvil delante de Cris mientras que ellos a parte jugando a fútbol.

Me pongo a jugar con ellos y le dice uno a otro “vega, si ella es mejor que tu, que la he visto jugar en el recreo”.

Hago un caño y dicen “oooohhhh”

Chico a chico “como la falles te cambio por una chica”.

Chico a mi “venga profe juega” y le digo “¿y ellas dos no juegan?” me contesta, “ellas no saben jugar”.

Chicas “los chicos se enfadan muy rápido, por eso no jugamos a fútbol” “nosotras somos muy malas jugando a fútbol”.

Mientras ellos juegan, ellas están sentadas mirándoles y riéndose de los comentarios que se dicen entre ellos, de los gestos que hacen al celebrar los goles como Cristiano, sus comentarios despectivos y faltas de respeto entre ellos mismos.

Ellos se llaman “borrachos” “mamarracho pasa el balón”.

Chico a otro “eh gordinflón pasa”.

Chico “joder marica es que no pasas”.

Marina le dice a una chica “ese dibujo es muy tu, con florecitas y corazoncitos”.

Maite organiza una salida de senderismo para los cursos de 3º ESO, además ha comprado unas tablas para que los de TAFAT puedan jugar a ping-pong. Muy implicada y sus compañeras de departamento están encantadas con ella porque organiza muchos eventos para el alumnado.

Cris, en clase libre, dice “los chicos pueden coger el balón para fútbol y vosotras a básquet o los aros”.

Una chica se cae al suelo y sus compañeras rápidamente van a darle la mano para que se levante. Ellos se caen y se levantan en seguida para que nadie les vea y se rían de ellos.

Al fallar las chicas una canasta hacen un gritito, mientras que ellos si fallan gritan como machos.

Hacen equipos y Silvia juega a floorball, con el equipo de las chicas.

Falla una chica del equipo de Silvia y ella va a decirle que se la tenía que haber pasado.

Silvia, en el partido de floorball dice “Melisa fuerte” y después al otro equipo “yo no pierdo ni a las canicas”.

Cris me dice “si aquí en clase de colpbol ya hay gente que no se le da bien llevar el balón con la mano, imagínate en fútbol con el pie”.

Cris “Quiero que todas las chicas toquen balón, y no os escondáis”.

Hace equipos con 4 chicas como capitanas y les dice que escojan a chico, después a chica.

Un chico a una “espabila chica”.

Cris “chicas venga, me separo”.

Cris pone norma de que todos han de tocar el balón.

Las chicas en clase del colpbol de brazos cruzados, no piden balón a pesar de que Cris les dice que se muevan.

Chico “sacamos nosotros que somos peores” (porque tiene a dos chicas en vez de una como el resto de equipos).

Chico hace gestos de darse en la cabeza, levanta los brazos cada vez que una de las chicas de su equipo falla y dice ¡eh cambio de equipo, yo así no juego!.

Cris a alumnos “ahora estamos más equilibrados en este equipo” (y lo que ha hecho es meter a un chico en el equipo).

Cris “ a quien le pillen hace sentadillas como castigo”.

Alumno con vaqueros hace clase y en la clase de antes, el chico que llevaba no ha hecho clase.

Cris se centra mucho en la técnica, que hagan bien los movimientos, que el que es más hábil es el mejor. En las evaluaciones mira/evalúa que sepan hacer bien el ejercicio (pino, voltereta...).

Silvia pasa lista y pregunta “¿y las chicas?” (da por hecho que siempre llegan tarde).

Maite dedica 5’ a hablar con sus alumnos/as antes de empezar la clase, para ver que tal están y que alguno/a le cuente algo.

Maite “venga chicas ¿saltáis? ¿por qué no? Y una alumna le dice “yo la última, que me da miedo”. Al ver que las chicas no quieren, separa a las 3 del grupo junto con 1 chico gordito para amoldar los ejercicios y hacerlo más sencillo para finalmente lograr saltar.

Maite va a convencer a las chicas para que salten y una de ellas le dice “yo no salto como los chicos tan bastos”. Al final Maite ha coreado el nombre de las chicas para animarlas a saltar, aplaudiendo y coreando su nombre “Nuria, Nuria” y los alumnos también de forma que eran el centro de atención. Han saltado las dos y nadie se ha reído de ellas.

Ha saltado un chico gordito y ha destrozado todas las colchonetas. Sus compañeros se han reído de él.

Ejercicio de hacer salto horizontal tan sólo saltan los chicos.

Una chica dice que no salta porque le duele el costado, Maite viene y me dice “es cuento”.

Maite “recogemos entre todos y todas”.

Belén obliga a las chicas a hacer clase con goma en el pelo.

Belén dice “en vez de jugar sólo, pensad un poco chicas” (en juego de pillar). Van a pillar a un chico, no lo cogen y Belén hace un gesto de “¡buah! Sabía que no lo iban a pillar”.

Si un alumno pilla a otro diciendo palabrotas, el que lo pilla tiene positivo y les sube la nota.

Cris me ha dicho que la profesora Belén no deja ir a las chicas con tirantes, ni con el pelo suelto en clase. Cris tampoco deja ir con pelo suelto.

Una chica en clase super pintada con maquillaje y los labios rojos. Cris le suelta un comentario de que así no se hace clase de Educación Física.

Cris para hacer grupos dice “grupos mixtos por favor”.

Cris usa silbato para que el alumnado le preste atención.

Se colocan en grupos mixtos tal y como ha pedido Cris, y al hacer un círculo, las chicas se siguen colocándose juntas.

Tras hacer grupos mixtos, un alumno/a tenía que irse con otro grupo ya que eran 8 y el otro grupo 6. Estuvieron 10’ de reloj decidiendo que chico se pasaba al otro grupo, ya que ninguna de las chicas no quería pasarse. Cris ha tenido que decir “o lo decidís ya o un cero a todo el grupo”. Al final se ha pasado un chico y Cris “tienes un positivo”.

Hace grupos, 2 equipos y se escogen entre ellos. Dice Silvia “¿quiénes son los mejores de la clase que serán los capitanes?” y toda la clase “Tolosa y Adri” (dos chicos). En ese

momento una chica levanta la mano y dice “¿Puedo ser yo capitana?” y Silvia se empieza a reír y dice “tu no eres se las mejores, no me engañes”.

Para hacer grupos los dos capitanes chicos van escogiendo persona a persona los componentes de su equipo.

Silvia dedica 10’ de la clase a leer un artículo de Diego, el chico que sufrió Bulling y terminó suicidándose tras escribir una carta a sus familiares. Silvia lee la carta mientras el alumnado estira.

Juego libre, escogen fútbol y cementerio.

Silvia “las chicas siempre llegan tarde, no sé que hacen en el baño tanto tiempo”.

Juego libre, los chicos escogen fútbol. Le pasan el balón a un chico menos hábil, lo pierde y grita “yo no sé que le veis a este deporte (fútbol)”.

Cuando el chico menos hábil la pierde se ríen de él y hacen movimientos con las manos. Cuando les regatea se ríen del chico al que ha regateado.

Hablo con el chico menos hábil y me dice que no sabe como este deporte mueve tantas masas.

Cris a la hora de hacer equipos “hacer los equipos compensados chicos, y vosotras dos, cada una a un equipo”.

Se ponen a jugar a fútbol y uno de ellos me dice “es que Kevin no sabe golpear la pelota”.

Cris “Laura, sácate las manos del bolsillo, que si que sabes golpear”, en el transcurso del juego Laura no le da a la pelota de colpbol y Cris le dice “Laura golpea, ¿qué no sabes?”.

En colpbol se pone a jugar Cris con un equipo, le toca a un chico golpear y dice a su equipo “iros lejos que va a golpear un chico (Rafa) y llega muy lejos”.

Cris dice que es súper competitiva y al ponerse a jugar a colpbol con sus alumnos mes “mete caña”, les exige que hagan el golpeo bien, que corran, que se den prisa, y a quien no lo hacía bien le regañaba. ¡Quería ganar por encima de todo!

Las chicas hacen los ejercicios de habilidades gimnásticas juntas, se ayudan entre ellas, en grupitos, mientras ellos en otro grupo hacen los ejercicios al margen. En alguna ocasión, ellas ayudan a los chicos en ejercicios de más dificultad. Son ellos quienes van a pedirles ayuda dando por hecho que ellas saben hacer esos ejercicios porque esas habilidades son de chicas. Para ellos, los modelos de gimnasia, de hacer volteretas, el pino... son mujeres.

Febrero

Quiere que todos le escuchen y para la clase miles de veces llamando la atención al alumnado.

Es muy “arreu”, no se prepara las clases y va improvisando a la marcha. Sus alumnos/as se dan cuenta. Avelino “madre mía, las que corren por detrás moveos” (refiriéndose a las chicas y haciendo gestos de desprecio).

Da clases con las gafas de sol puestas.

Sus alumnos y alumnas están desmotivados en clase, van andando, saben que no se prepara las clases y que sus ejercicios son pésimos.

Alumnos me dice “si tienes que aprender algo de este la llevas clara”.

Avelino aprueba a todos lo que dice que él no sabe de rugby, no sabe si un placaje es correcto de una forma o de otra.

Sus alumnos lo describen como una mezcla entre Belén y Maite, es decir, buen royo como Maite y no se prepara las clases como Belén.

Hace equipo y empuja a las chicas para que vayan con el equipo de chicos.

Come chicle en clase.

Cuando explica todos, todos hablan.

En rugby, hay un equipo que es todo de chicas y trabajan juntas, separadas del resto.

Se cae una chica en rugby, sin que la hayan tocado ni placado y Avelino dice “chica por favor...” y se da cuenta de que yo le estoy mirando, por lo que se gira rápidamente a ver al otro grupo del campo contrario.

En el juego, placa una chica a otra, y el chico del grupo dice “¡pero qué mierda es esa!”.

En el pilla pilla, Cris manda pagar a una chica y a un chico.

Uno de los alumnos dice “las chicas traen siempre tanga rosa a clase”.

Silvia reconoce que no se prepara las clases de ESO ni bachiller, porque el TAFAT le quita mucho tiempo.

Pendiente de sus alumnos en todo momento.

Las clases en el gym las controla mucho mejor que cuando están en el patio, les llama mucho más la atención porque se distraen y siempre les grita.

En salto de altura, cuando una chica salta no anima tanto como cuando un chico salta.

La máxima altura en salto de altura sólo pidió que la saltara el más hábil de toda la clase, ni si quiera propuso si alguien quería o estaba dispuesta a saltar.

Silvia alaba muchísimo a los alumnos hábiles, hasta el punto de que sus alumnos lo automatizan y aplauden a esos chicos como si fueran los mejores de su clase.

Una chica “a mi no me gusta el fútbol, a ver si contigo Nuria si, porque me caes bien”.

Maite hace equipos repartiendo ella los petos, y las chicas “a mi no me separen de ellas”. Un chico “no, no, no profe, a mi con ellas no” “yo quiero ir con Marcos”.

Alumno “Maite, nos van a pegar una paliza, somos muy malos no las ves” (refiriéndose y señalando a 3 chicas).

Chico “yo peto rosa no Maite, no me hagas eso”.

Hay 2 chicas que no han traído ropa. No hacen clase.

Pilla una chica en juego araña, y al no pillar a nadie durante unas vueltas le dice Cris “Laura, ve a lo seguro” (refiriéndose que no vaya a pillar a los chicos, sino a las chicas que es más fácil), y en la siguiente vuelta va a por las chicas.

Marzo y abril

Tras la UD de fútbol, Cris intenta trabajar de la misma forma con Acrosport: les separa en grupos, les da fichas que tienen que ir haciendo ellos mismos, autogestión. Al ir haciendo cada figura ponen una “X” en la foto que ya han hecho. En la figura deben poner el nombre de la persona que hace cada posición. Además, en las hojas hay apartados donde tienen que dibujar y crear ellos nuevas figuras.

Alumno “esto acaba picando y no dejamos de querer seguir haciendo figuras”

Alumno “probamos de esta forma, cambiando a esta persona”.

Yo veo resolución de conflictos, mucha creatividad e implicación de todos.

Cuando Cris habla/explica Zumba, los chicos se ríen. Ella les llama la atención “¿os sabéis todo ya?”. Y 10’ más tarde ya se han hecho a la idea de que hay clase de zumba y están bailando todos sin reírse ni poner pegos.

EN algún momento del baile, los chicos se miran entre ellos y avergonzados se ríen.

Cris se pone en frente de las dos filas de alumnos y ellos la miran para así repetir lo que ella hace.

Los alumnos muy concentrados y ateniendo. Los chicos en cada parón entre canción y canción se juntan entre ellos y se ponen hacer tonterías.

2 chicos están pendientes de si hay gente que les mira desde las cristaleras de arriba.

Alumno “seguro que Nuria se está riendo de lo mal que bailamos”.

Mientras Cris habla, Sandro está tumbado en el suelo. Falta de respeto.

Aljub “me duele la rodilla y no puedo bailar Cris”. Es mentira, acaba bailando.

Cris separa a los chicos porque hablan e interrumpen la clase constantemente.

Cris “vamos a repetir la 1ª canción” y Juan “que yo no quiero bailar!!!!!!” (lo dice enfadado pero a la ora de bailar es el primero que hace los pasos bien e incluso canta la canción).

Se acaba la clase de zumba y un alumno “más, más, más”.

Los alumnos súper vergonzosos, no se lo toman en serio, se hacen los fuertes, como que no les gusta aunque se lo estén pasando bien. Mucha contradicción de lo que quieren

hacer con lo que tradicionalmente está estipulado para un “hombre”. Su forma de comportarse no es como ellos dicen. Ellos bailan y se mueven bien, pero al terminar la clase dicen que no quieren bailar.

En 1º bachiller, Silvia tiene su propio material, con fotos suyas.

Silvia llama al trabajo de abdominales “operación bikini” para que el nombre les resulte más atractivo.

Para las coreografías, Silvia les deja en el suelo el material en forma de hojas plastificadas y fichas. Ell@s lo cogen y van trabajando en grupo. Autogestión.

Silvia dice que cuando se les da libertad los grupos no trabajan tan bien hasta las dos o tres sesiones porque no están habituados a que la profesora no esté encima de ellos.

Un alumno no se quiere quitar las zapatillas para hacer clase encima de la colchoneta y Silvia le dice que no puede, que se las quita o se va de clase. Y el alumno se levanta y se va. Después va a pedirle disculpas a Silvia.

En coreografías el grupo donde hay chicas ya la tiene y trabajan mejor. Este grupo donde hay 3 chicas nada más empezar la clase, cogen las colchonetas y se ponen a ensayar toda la hora; el otro grupo de 7 chicos y 1 chica no trabaja hasta que Silvia les va diciendo los pasos.

A Silvia le cuesta estar sentada mirando como trabajan, ella me dice “yo soy de estar encima de los alumnos para motivarles y guiarles, pero sé que me tengo que contener y ver como trabajan ellos y se exigen”.

En teoría, Silvia les orienta cuando el grupo ya lleva algo de trabajo de la coreografía, pero al grupo donde son todo chicos les ayuda desde el primer momento porque sino ellos solos no trabajan en toda la hora.

Silvia les evalúa la coreografía final después de estar 5 sesiones practicándola. Utiliza sus propios criterios de evaluación.

En ciertos pasos, las chicas ayudan a los dos chicos porque ven que no coordinan bien.

Silvia “los padres son peores que estos niños tan conflictivos. Entre dos padres están denunciados y los niños se llevan genial”.

Hacen la coreo y Silvia les va diciendo que pasos tienen que ir haciendo. Ellos sólo miran.

Al grupo que trabaja bien la coreografía Silvia no les ayuda, simplemente les dice que tienen que hacerla más limpia.

Silvia, al final de la clase donde cada uno ha trabajado su coreografía grupal, llama al capitán o capitana para evaluar a cada componente. A una capitana le dice “¿los chicos han trabajado bien? ¿y las chicas mejor verdad?”.

Al trabajar en acrosport deberían juntarse por parejas de misma estatura y peso, pero el alumnado inconscientemente se junta con sus amigos aunque sean mucho más grandes.

En las **redacciones** no ha habido ningún problema, el alumnado a rellenado el papel contestando a las preguntas y todo está en orden.

3ªA (21 personas)/ 3ªB (personas)

2ªA (11 personas)/ 2ªB (29 personas)/ 2ªC (15 personas).

El **alumnado** ya está con ganas de comenzar la UD, vienen tanto ellos como ellas a comentarme cuando empezamos, que tienen ganas.

Las **profesoras** Cristina y Maite sólo hacen que decirme que están encantadas con la propuesta, han leído y releído el correo de Dani del día 1 de febrero donde aparece lo que se va a llevar a cabo cada día y están encantadas. Me dicen con una sonrisa en la cara que tienen ganas de que llegue la semana que viene. Se implican mucho, se les ve con ganas de aprender.

El resto de profesoras me preguntan sobre la UD, además me dicen que ya saben algo que les han contado Maite y Cris. Parece que todo el departamento está expectante por que empecemos. Me gusta.

Sesión 1 febrero

El **alumnado, los 4 capitanes** más hábiles han creado los equipos, juntándose por nivel de habilidad, escogiendo primero a los mejores y después al resto. Partidos con ciertas incidencias donde las chicas se mantenían al margen, de defensas, alguna que otra mostraba cierto interés por participar pero pocas. Los chicos se la pasaban de vez en cuando a alguna, pero iban a pedirle que se la devolviera cuando antes...

Aparecieron conflictos entre el alumnado, gente que no estaba a gusto etc etc. Los 10 últimos minutos de la clase los dedicamos a que contestaran las preguntas que preparamos sobre el torneo y escogieran el relato A o B, dependiendo de si habían tenido buenas experiencias con el torneo o no ¡¡hubo algún capitán que pidió el Relato B ya que su equipo había perdido por muchos goles y no la había pasado nada bien!!

Sesión 2 febrero

Reflexiones de los relatos, tanto en grupos separados como mezclados. En un principio al alumnado no se le veía muy por la labor de opinar sobre ciertos temas, pero a medida que avanzaba el debate se iban enganchando más y más. Decidimos grabar la reflexión grupal y ayer mismo estuve escuchando los 5 audios y... ¡no tienen desperdicio! De hecho, hubo alumnos que salieron de clase comentándome que fue una clase muy productiva, que en ninguna asignatura les hacen reflexionar ni opinar sobre si les ha gustado o no las actividades, e incluso proponer mejoras. También comentaban que gracias a esta clase muchos de ellos (los más hábiles) se pueden poner en la piel de las personas que no suelen participar, porque pensaban que les daba igual que no les pasaran la pelota, y al saber que hay quien se llega a sentir inútil, triste, como un cono en el campo, hace que los más hábiles cambien el enfoque tan competitivo del fútbol, el de ganar por encima de todo, por el de participar todos los de clase y disfrutar.

Al terminar la clase les pedí que se pusieran en los grupos “puzle” (de los equipos del torneo), les numeré del 1 al 4 y junté a todos los del 1, a todos los del 2... para así crear los grupos de EXPERTOS y trabajar la siguiente clase.

Les di a los capitanes la hora de sus funciones.

→ Maite viene a mi, después de la clase con 3B y me dice que es feliz dando clase, que es su pasión y que ella disfruta con su trabajo, y más después de una clase de reflexión como la de hoy, donde los alumnos han sacado lo que tenían dentro y lo han puesto a disposición de toda la clase, de debate.

Sesión 3 febrero

Se trabaja en grupos de expertos.

-Ellas en serio “profe, creo que he mejorado, es mi pasión”.

-Pablo “¿puedo traer ejercicios míos del pase a clase?”

-Capitán: “Cuando controlemos el ejercicio lo hacemos con la pierna menos hábil”.

-Chico: “qué mala que eres” y el capitán le dice a ese chico “es del equipo y aquí nadie es mala”.

-Capitanes cogen las riendas, organizan todo perfecto y dan pautas. Se preocupan más por el rendimiento de todo el equipo que por el propio, de hecho muchas veces se quedan observando y corrigiendo en vez de participar.

-Han venido 2 chicas a pedirme una goma para hacerse una coleta porque les molestaba el pelo.

-El grupo respeta a los capitanes.

-Maite prepara el material correctamente y ellos se organizan perfectamente- Les cuesta empezar pero después todo va sobre ruedas.

-Maite se compra zapatillas de fútbol sala para clase.

-Un capitán ha propuesto otro ejercicio, y modificado otro de ellos.

-Cris “no he tocado ni un balón en toda la clase, ni he gritado una sola vez. Me parece genial este tipo de organización y gestión de clase”.

-Uno de ellos, el capitán, miraba como el grupo trabajaba y al ser impares, prefería quedarse él fuera un minuto y así controlar el grupo.

-Un chico que es tartamudo es el capitán, un líder, explicaba todo y el grupo trabajaba a la perfección.

-En un grupo estaban los dos alumnos con peor comportamiento, y el capitán les explicaba rápidamente que tenían que acoplarse al grupo y trabajar, en vez de entorpecerles. El capitán, a la hora de hacer las parejas les decía “tu vas con ella y tu conmigo para enseñarle a Lucia, pero juntos vosotros dos no”.

Los 4 grupos han trabajado bien, pero en uno de ellos el capitán se ha quedado en 2º plano y han cogido las riendas del grupo una chica, y otro chico porque explicaba y entendía mal los ejercicios el capitán.

-Un capitán estaba gritando a una chica con la que iba de pareja en un ejercicio y al verlo, Cris se ha acercado y ha intervenido.

- Si un grupo necesitaba material se iba a pedirlo a otro grupo. Autogestión.
 - En los grupos trabajaban chicas en parejas juntos y ellos por otro lado. Arnold, el capitán se ha dado cuenta y ha venido a decirme “Profe ¿nos mezclamos?” y no le he respondido claramente para que reflexionara y escogiera él lo mejor para el grupo. Entonces dice “Jose ponte con ella y así nos vamos ayudando a mejorar entre todos”.
 - Dos grupos han terminado los 5 ejercicios y me han dicho “Profe, vamos a volver a hacer los que no nos han salido tan bien”.
 - Se autogestionan y aunque en las hojas no ponga que tienen que hacer los ejercicios con ambos pies, ellos mismos lo dicen.
 - Silvia, la profe, viene a preguntarme por la UD y si ella podría hacerla con los de 1ºESO, si le echo un cable.
 - Cris está encantada con la implicación y comportamiento de todos.
- Las chicas no dejan de moverse y están en contacto con el balón. Les gusta, han sudado.
- He visto a las chicas implicadas, leyendo, organizando el espacio.
 - Clase conflictiva pero vienen todos a clase, les hemos “atado” y se sienten que el grupo les necesita, que si no vienen no avanzan. Son parte del “equipo”.
 - Los dos grupos trabajan genial, implicados, hacen todos los ejercicios e incluso modifican algunos.
 - Una chica no está interesada en trabajar, no le gusta, está de brazos cruzados y aunque los compañeros la animan a participar, acaban dejándola porque ella no quiere.
 - Veo a Maite participando en los ejercicios, modificándolos. Viene a mi y me dice que le encanta este ambiente, disfruta mucho.
 - Unos de los 2 grupo tenía el capitán pero 3 líderes que no han sabido coordinarse para llevar a cabo todos los ejercicios de forma más eficaz. Les costaba mucho explicarlo, prepararlo...
 - El otro grupo era muy bueno, se animaban, mejoraban, sonreían, participaban todos. Había una mezcla de gente que ama el fútbol como es Cristian, y al animar constantemente a sus compañeros ha conseguido que a compañeros/as suyos que no les gustaba nada este deporte disfruten.

Sesión 4 febrero

- Grata sorpresa al ver que el grupo que “peor” había trabajado la clase anterior porque el capitán no entendía el ejercicio, se ponía a chutar a portería... esta clase ha ido al unísono con el resto. Se han organizado mejor, las chicas participaban al leer los ejercicios.
- Un equipo ha cedido el mandato de capitán a otro del equipo porque “él entiende mejor el ejercicio”.

-Aljub da muchas indicaciones a Alejandra de cómo hacerlo, está muy pendiente de ella, le explica unas 5 veces cómo hacerlo correctamente, ¡menuda paciencia!

-Kevin, un chico que no puede hacer clase porque le operan, está muy implicado hasta el punto de que no se ha dado cuenta y ha participado en la clase porque faltaba una persona.

-Antes de empezar la clase hablo con Kevin, dirige el calentamiento, y me dice que él se ocupa de que uno de los grupos funcione correctamente.

-Maite, al terminar la clase, ha venido a decirme que ella estaba de bajón y que cree que se lo ha transmitido al grupo, por lo que no han rendido al 100% como en la clase del martes. Ella no participaba ni estaba tan activa como la última vez, los alumnos lo han notado y se han exigido menos. En esta clase el grupo que tenía a los 3 líderes ha sido más eficaz y ha aprovechado la clase al máximo.

-A mi parecer, si el profesorado estamos mucho más encima de cada grupo ellos se autoexigen mucho más. Si les damos unas pequeñas pautas se exigen más. Si les motivamos y les decimos “bien así sí” tienen más ganas y quieren continuar. Nosotras, como profesoras, tenemos en nuestras manos que un alumno o alumna rinda más.

Sesión 5 febrero

Vuelta a los grupos puzzle. Para que no hubiera problemas con que no saben con que grupos van, me apunté el nombre de todos los alumnos de cada grupo, y la habilidad que trabajaban. Las dos habilidades que trabajaban un día y las que trabajarán al día siguiente.

No da tiempo a que trabajen todas las habilidades, las 5+5 ya que entre que llegan de clase y hacemos el calentamiento se pierde mucho tiempo. En algún grupo me salté el calentamiento, y en 3ºESO Maite les dijo a cada grupo que hicieran el calentamiento ellos mismos en su mitad del campo. HARÍA FALTA DOS SESIONES MÁS para trabajar cada día una habilidad con los expertos.

Los expertos llevan las fichas en la mano mientras hacen los ejercicios, otros los dejan bajo de los conos. Sería interesante poner las 5 fichas en un cartón y las van viendo, de forma que al terminar cada ejercicio todo el grupo vaya a la zona donde están las fichas, expliquen, monten el ejercicio y se pongan a realizarlo.

Si alguna persona no vino al torneo y no tiene grupo, la hemos puesto en un grupo donde hubiera 1 experto en su habilidad, para así compensar los equipos y que no haya 3 expertos en un grupo y 1 en otro.

Maite me ha dicho que le deje las fichas para trabajarlas otros años, pero modificándolas, introduciendo alguna variante (no me ha dicho cual).

Marina “Nuria quiero aprender esta nueva forma de orientar las clases. He venido antes a clase y os he estado viendo desde el coche. Los grupos han trabajado sin apenas darles indicaciones y sin que ni tu ni Cris tocarais un balón. Podríamos tomar café un día y nos cuentas bien ¡quiero hacerlo!”.

Una alumna es muy pasiva e influye en que el grupo no trabaje bien, contagia su pasividad al grupo.

Había 1 o dos personas expertas en cada grupo. Cuando había una sola mandaba y controlaba el grupo a la perfección.

Algún alumno no se acordaba de la habilidad que había trabajado las dos sesiones anteriores. No se acordaba de que habilidad eran expertos y le preguntaban a personas de su grupo.

Hay un chico nuevo en clase, rumano, que no entiende nada. Se acopla a la clase y trabaja sin problemas aunque pierden mucho tiempo en explicarles cada ejercicio.

Pablo y Alejandra son los expertos de su grupo y hacen que funcione y que trabajen correctamente. Explican todo y hay buen ambiente de trabajo porque ellos dos se llevan muy bien.

Una chica, Andrea, que es la única experta en esa habilidad se pone a funcionar rápidamente y tiene dotes de líder. Sus compañeros le prestan atención y hacen todo lo que manda. Hace que su equipo coja el material y monte todos los ejercicios, explica el ejercicio y dice “ale va, vamos al tema”.

Un chico se pone nervioso al explicar y grita al grupo porque cada uno está a su royo.

Si Maite se implica el grupo trabaja mucho mejor. Se pone a hacer ejercicios con ellos, e incluso modifica el ejercicio.

Ovidio, un chico que es experto, ha necesitado casi 15' en concentrarse y meterse en la clase. Estaba todo el rato haciéndose el gracioso.

Un equipo ha decidido que mandara otro capitán/ experto porque según dice una chica “él entiende y explica mejor los ejercicios”.

Si al alumnado le damos unas pautas y les prestamos atención para que se centren en los ejercicios, trabajan mucho más que si no estamos allí presentes, se exigen más.

A este grupo no hace falta darle muchas pautas, de hecho si Cris y yo nos sentamos y no nos pasamos por cada grupo, trabajarían a la perfección todos. Mucha implicación y ninguno se queda suelto, excepto los dos más conflictivos, que los hemos puesto en grupos separados y si que trabajan bien.

Por lo que veo y por como me hablan, las chicas han mejorado técnicamente y les motiva el fútbol.

Al trabajar cada experto o 2 expertos, hay 2 chicas que sólo una explica porque la otra es muy calladita, tímida (Eva).

Me ha sorprendido una chica que explicaba ella sola la habilidad y que en clase pasaba desapercibida. Ha llevado la clase a la perfección, sin ayuda.

Victoria era de las chicas que en el torneo dijo que no le gustaba el fútbol, escogió el relato B y ahora tiene una cara diferente, feliz al hacer cada actividad, las explica y coge las riendas hasta el punto de que les corrige “tienes que meter la punta del pie bajo el balón para que se eleve”. El pase “con el interior va más recto”. ¡¡Grata sorpresa!!

Zulai, la que siempre lleva el mismo chándal, ha mejorado mucho técnicamente desde la 1era clase.

Una chica me ha pedido que si la siguiente habilidad podía ser la suya, que tenía ganas de explicar los ejercicios y llevar ella el peso de la clase. Ha venido a decírmelo cuando yo estaba observando a otro grupo.

En esta clase, las chicas están muy implicadas.

Preguntan los chicos que cuando terminamos con el fútbol.

Nicola ayuda con material, controla el grupo.

Chico lesionado ayuda a organizar el grupo y controla que lo hagan bien.

He puesto el ejemplo de cómo lo hace Zulai en el control y el pase. Es una chica poco hábil, y le he sacado una sonrisa porque todos le prestaban atención y ese gesto lo hacía muy bien.

Chica dice a su grupo “pero hay que moverse venga”.

Jose, chico experto pide ayuda a 2 chicos para que expliquen ellos.

Una chica, Jessica, ha explicado como controlar el balón a su compañera ya que ella es experta y lo domina a la perfección.

Aljub da muchas indicaciones a Alejandra de cómo hacerlo bien. Le explica como colocar el cuerpo, la zona del pie. Tiene mucha mucha paciencia y nos mira constantemente a Cris y a mi, para que veamos como ayuda a su compañera.

Kevin, un chico que no puede hacer clase, está muy implicado, manda el calentamiento, y ayuda a uno de los dos grupos a realizar los ejercicios hasta el punto de que modifica las reglas y participa él en la clase. También anima constantemente.

Un chico a una chica “buena, le has dado una de tres”.

He trabajado con ellos para que se metieran en la clase.

Aljub “no os movéis”.

Dos chicas del grupo de Aljub “prefiero trabajar con el otro grupo porque Aljub me grita” y desde ese momento él no ha trabajado con ganas. Brenda casi llora, y Aljub, al terminar la clase me ha explicado que le ha hablado mal peor que es su forma de intentar explicar al grupo, que no lo ha hecho con mala intención. Al contármelo él, casi se pone a llorar de importancia.

Una chica que en la anterior clase no tocó ni un balón porque decía que no le gustaba, se presta a ser ayudante de su amiga que es la única experta del grupo y me dice “ahora me motiva más porque estoy con mi amiga”. Lucia y Alejandra no les gustaba el fútbol pero al trabajar juntas se implican mucho más.

Chico menos hábil coge el mando del grupo y lo hace genial.

Los expertos hacen el ejemplo del ejercicio que ellos ya controlan y el resto mira para saber cómo hacerlo.

Los expertos en esta clase dan indicaciones de cómo hacer ejercicios.

Una chica viene y dice “he quitado el balón a 2 chicos”.

Dos se van a beber agua y el resto del grupo sigue trabajando.

Maite recuerda criterios de evaluación al grupo.

Narda y Jean Pier trabajan juntos muy muy bien. Ella le ha dicho que quiere aprender a aprender a hacer el ejercicio de los pases y correr bien, y él le ha dicho que se separan del grupo y lo trabajan solos sin entorpecer al grupo.

Jandro, al hacer las parejas para trabajar dice: “a ver si pensamos un poco, vamos a ponernos uno malo con una mala para que así aprendan y les enseñemos a hacerlo bien”.

Jesús súper implicado, anima al grupo, a su prima, explica y organiza sin pensar en él, sino en el grupo.

El experto se lleva a las 2 chicas a practicar solas el chut a portería.

Jesús dice a un chico que no le hace caso “no estoy jugando, estoy haciendo los ejercicios”.

Le digo a Julio que el otro día estaba trabajando muy bien, pero hoy está un poco fuera del grupo y me responde “el otro día estaba mostrando un falso interés en clase haciendo los ejercicios, para que me aprobarais, como en todas las asignaturas”.

Al terminar la clase, Julio le pregunta a Cris por dos aspectos de la evaluación, observando la hoja que está colgada en el patio.

Sesión 6 marzo

Me preguntan constantemente si volvemos a jugar partido. Alguna de ellas también.

Pedro, un chico que tiene un problema en el menisco y está lesionado, se pone en su grupo a mandar y el grupo es el que mejor trabaja. Da indicaciones “písala”. Es líder y experto.

Pablo lleva el grupo siempre, aunque haya otros expertos, él siempre ayuda. Hay un chico que se enfada y él interviene y controla que no vaya a más.

Grupo con 2 expertos no entienden ejercicios y Maite dice “chicos, no entiendo como habiendo trabajado esos ejercicios las dos clases anteriores ahora no los sabéis explicar al grupo entero”.

Pablo coge el mando aunque no sea su habilidad. Muy implicado.

A la clase de por la tarde les cuesta trabajar más, ponerse a los ejercicios, pero al final lo consiguen con ayuda de Maite y mía.

En el mismo grupo van los tres que peor trabajan, y es muy complicado juntarlos para explicar los ejercicios. Tengo que estar muy encima.

Sandra dice “es difícil trabajar si me toca con los más hábiles”.

En cuanto entienden los ejercicios tras ver el ejemplo de los expertos se pone a trabajar todo el grupo.

Esta forma de trabajar hace que los hábiles rindan menos, pero para quien no es tan hábil se lo pasan bien y aprenden.

Aljub le explica como hacer ejercicios bien a su grupo. Hoy si que están trabajando muy bien y no hay problemas entre Brenda y él. Buen ambiente.

Aljub pregunta a Brenda, que está trabajando con otra chica “¿qué tal lo hacéis por ahí Brenda?”.

Kevn explica y siempre coge el mando del grupo, sea o no experto. Ayuda a que se trabaje bien, y si tiene que llamar la atención a alguien lo hace.

Alejandra, la única chica de un grupo, no quiere ir con todos los chicos y nos pregunta a Cris y a mi si podemos hacer algo. Le decimos que no porque ella es experta en cierta habilidad y la necesita su grupo. Al final va y se amolda perfectamente.

En general toda la clase se anima y animan a los menos hábiles.

Blesi no ha venido a clase porque se pegó ayer con una chica y la policía la busca.

Chicas súper implicadas, ¡todas!

Una chica absentista no ha faltado ni un solo día a clase.

Capitana experta con ganas de explicar ella sola.

Una chica a un chico “ya lo entendemos y lo hacemos perfectamente”.

Un chico al experto “ya lo hacemos perfecto” y el experto “vosotros sí, pero ellas aun no saben jugar tan bien”.

Jessica explica muy bien y todo el grupo la respeta.

Una del grupo no lo ha entendido y otra ha ido a coger los folios de nuevo para explicárselo.

Las chicas trabajan muy bien juntas.

Sesión 7 marzo

Sandra, tras hacer el ejercicio y su evaluación, ha venido a decirme que se ha puesto nerviosa en ciertos momentos. Que dominaba a la perfección el ejercicio pero al ver a todos mirándoles se ha puesto “hasta nerviosa”, como diciendo que no se lo esperaba.

Dani, al terminar el partido de después de las evaluaciones de los grupos, ha venido a decirnos que tanto él, como su equipo quieren mejorar la nota del grupo al que han evaluado, ya que al jugar partido contra ellos se han dado cuenta que han mejorado una barbaridad. Han cogido un boli y le han puesto un punto más.

Muchos se han puesto nerviosos.

Al preguntarles por su opinión sobre la UD han dicho que las chicas han mejorado mucho pero que los chicos estaban pendientes de ellas. Además, les ha gustado lo del papel de expertos.

Al poner el video de fútbol femenino VLC y explicarles que a mi antes no me dejaban jugar en un equipo porque el entrenador no veía bien que una chica jugara en su equipo, una chica de clase ha contado su experiencia, y todos la escuchaban sin hacer nada de ruido. Vivió una situación muy parecida pero en balonmano.

Maite ha contado que a ella la llamaban marimacho, que se reían de ella, la ridiculizaban...

Algunos chicos han comentado que la última sesión ya se les hacía los ejercicios muy repetitivos, y que hubiera estado bien cambiarlos o introducir retos que fueran evaluados.

Al poner el video de “micromachismos” Andrei le ha dicho por debajo a su compañero “a ellas solo le gustan gruparla” y Jessica ha levantado la mano, ha dicho que siente impotencia por un comentario que ha hecho Andrei creyendo que nadie le escuchaba. Y ha surgido un pequeño conflicto donde yo me he puesto seria diciéndole a Andrei que llevara cuidado, y otro compañero ha dicho “si ahora piensas eso Andrei, cuando seas mayor no sé que va a ser de ti”.

Una chica ha explicado que ella quería jugar a fútbol pero sus padres no la apuntaron porque le dijeron que no era deporte de chicas. Terminaron apuntándola a gimnasia rítmica y a ella le terminó gustando.

Jessica se siente muy a gusto rodeada de chicos, porque ellos le entienden y no la critican. Trabaja muy bien con ellos, y las chicas del otro grupo se mantienen más al margen.

No se sacó nada en claro en este grupo. Ha sido clase por la tarde, y Maite ha puesto muy poco de su parte, estaba dormida y sin ganas. Al terminar me lo ha dicho. Los alumnos estaban alborotados, no prestaban atención y ha sido una clase donde se ha grabado el audio de lo que comentaban pero hasta entre ellos se cortaban, no se respetaban el turno de palabra.... Dani después ha venido a decirme que en este grupo no nos servía nada de lo que han hablado.

Siguen apareciendo comportamientos egocéntricos, de no pasar el balón, de no pensar en el resto de compañeros.

Han disfrutado más que nunca, se pasaban el balón, no contaban los goles que llevaba cada uno, e incluso dos chicas han marcado goles (Eva y Nicola).

No contaban los goles que marcaban, sólo querían tocar todos el balón.

Una chica ha marcado y su equipo se ha ido a abrazar.

Los chicos al llegar al vestuario empezaron a criticar a las chicas porque no se movían, y ellas se sentían mal porque se enteraron por detrás de eso.

Yo he visto que ellas en el partido pedían balón pero no se la pasaban.

Esther ha tenido un encontronazo con Jesús, y casi sale del campo llorando de impotencia “todos los días he trabajado bien, pero hoy la situación me ha superado profe”. Jesús le gritaba “muévete o no te la paso”.

Sesión 8 marzo

Sandra ha comentado que tiene mucho que ver el grupo con el que trabajas, porque en su grupo cada uno iba a la suya, tiraban el balón, no prestaban atención y así era muy difícil explicar y ponerse a hacer los ejercicios.

Cris les ha dicho “hoy toca juego libre, pero no juego del de siempre, sino del que hemos aprendido, a ver si se nos ha quedado algo”.

Héctor ha dicho que en el partido del día anterior (sesión 9) su equipo pretendía tocar el balón antes de llegar a la portería rival, porque preferían estar todos participando antes que marcar. De hecho, no se acuerda ni de cuantos goles marcó.

Nicola ha comentado que marcó gol y que fue una sensación de trabajo en equipo y gratitud, se sentía genial sólo participando pero marcar ese gol fue lo mejor, un premio al buen trabajo grupal. Muy molesta pero sonreía a más no poder.

Eva, hermana de Javi H. Ha contado la experiencia de marcar gol, que el primero que fue a abrazarla fue su hermano cuando de normal no tenían mucho contacto en clase. Además, Victoria le ha contado que ese mismo día en clase, todos hablaban de su gol, dándole la enhorabuena.

No ha venido un chico que no le gustaba nada el fútbol, pero sus compañeros han hablado de él, diciendo que después de estás clases de fútbol, él habla maravillas del fútbol e incluso ellos han visto que ha mejorado.

Victoria y las chicas del grupo 2 (relevo 2), han comentado que el hecho de darles las fichas para que expliquen al resto los ejercicios de su habilidad, ya que eran las expertas, les ha gustado, porque se sentían útiles al darles el papel de entrenadoras. Además, sabían que esos ejercicios los sabían hacer mejor que el resto. Les ha gustado mucho lo de los grupos de expertos.

Jessica le dijo a sus padres que la apuntaran a fútbol pero su padre le dijo “no es deporte para chicas, mejor a gimnasia rítmica” pero siempre le ha gustado.

Julio ha marcado un gol y todos han ido a abrazarle, e incluso estaba yo en el grupo de discusión y ha entrado al despacho a decírmelo.

Yeseña ha dicho que se siente en un grupo de clase como en su casa, a pesar de que el año pasado todos se odiaban, y se faltaban el respeto en clase. Además, dice que les ha unido más esta UD de Fútbol porque los que más sabían se han dedicado a enseñar a quienes menos sabían, a animar, motivarles y eso hace que les “quiera más”, que se sientan mejor.

Esther ha comentado que en el último partido final le faltaron el respeto (Jesús), y que a ella y a Narda les decían que no se movían por el campo.

Víctor ha comentado que Narda marcó un golazo, y que lo estuvieron recordando todo el día en clase. Narda sonreía.

Narda ha dicho que se sentía mejor los días que hacían las actividades antes que en los partidos “profe, parece que cuando llegan los partidos a ellos se les olvida lo de pasar y jugar en equipo, se les nubla la vista y quieren ganar y ganar”.

Narda “no me he sentido bien en el partido del último día, volvieron a no pasarnos el balón”.