

# EDUCACIÓN FÍSICA Y GÉNERO: ACTITUDES DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS DE ANDALUCÍA Y MADRID

**Piedra de la Cuadra, Joaquín**  
Departamento de Educación Física y Deporte  
Universidad de Sevilla  
[jpiedra@us.es](mailto:jpiedra@us.es)

**Vega Caro, Luisa**  
Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación  
Universidad de Sevilla  
[luiveg@us.es](mailto:luiveg@us.es)

## Resumen

En los últimos años, las políticas legislativas adoptadas en materia de género y educación en España han crecido en gran medida. Sin embargo, las propias Comunidades Autónomas vienen desarrollando de diferente manera sus propias propuestas, la Comunidad de Madrid y Andalucía son un ejemplo de tales diferencias. En esta comunicación analizamos resultados de actitud del profesorado en ambas comunidades con el objeto de valorar en posible efecto de dichas legislaciones sobre la posición del profesorado de Educación Física hacia la construcción de una cultura de género en la escuela. El estudio sigue una metodología cuantitativa tipo encuesta en la que han participado 222 profesores y profesoras de Educación Física en activo de centros educativos andaluces y madrileños, cumplimentando la Escala School Doing Gender/teacher (SDG/t). El análisis se articula mediante pruebas de contraste y análisis descriptivos de ambas comunidades. Los primeros resultados obtenidos no muestran diferencias estadísticamente significativas entre el profesorado de Educación Física de estas comunidades, sin embargo, el conjunto de resultados estadísticos nos sugiere que, si bien la formación del profesorado en este aspecto no se ve tan influida por la política de la comunidad autónoma como podría pensarse, la política autonómica podría determinar una cierta influencia en las actitudes del profesor.

**Palabras clave:** género, actitudes, educación física, profesorado

View metadata, citation and similar papers at [core.ac.uk](https://core.ac.uk)



## Marco legislativo

En la última década el estado español ha aprobado una serie de medidas legislativas en el marco de la igualdad de oportunidades, la más importante de ellas es la Ley de Igualdad efectiva entre mujeres y hombres de 2007. Dentro de esta ley, uno de los marcos de actuación son las escuelas. Los centros educativos integrarán el principio de igualdad, eliminarán los estereotipos de género, promocionará la presencia de las mujeres y se dirigirán proyectos de fomento y difusión del principio de igualdad.

Del mismo modo, a nivel nacional, la Ley de Educación de 2006 incluye el principio de igualdad como uno de sus pilares de actuación, fomentando la coeducación en las aulas y modificando incluso el currículum de la enseñanza obligatoria para la inclusión de una asignatura en la que se trabaje de manera directa los temas de igualdad.

Sin embargo, la legislación nacional más general se va posteriormente especificando en cada una de las legislaciones autonómicas, adaptando cada comunidad la legislación a su idiosincrasia y bagaje cultural. Andalucía y la Comunidad de Madrid son dos ejemplos sociales y culturales diversos en los que se han desarrollado en esta materia legislaciones diferentes.

Andalucía es una de las comunidades autónomas pioneras en España en legislar sobre los derechos de las mujeres. En estos últimos años han visto la luz diferentes medidas para el fomento de la igualdad de género en la comunidad educativa, comenzando por la aprobación en 2005 del I Plan Andaluz de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación, seguido por la edición en 2006 de la Guía de Buenas Prácticas para favorecer la igualdad entre hombres y mujeres en educación, otro paso en la construcción de la igualdad de género ha sido la aprobación a finales de 2007 de la Ley para la promoción de la igualdad de género en Andalucía. La última medida aprobada ha sido el I Plan Estratégico para la Igualdad de Hombres y Mujeres en Andalucía 2010-2013.

La Ley para la Promoción de la Igualdad de Género en Andalucía aprobada en 2007, viene a proyectar y desarrollar las políticas de promoción de la igualdad de oportunidades que la Ley Orgánica de Igualdad Efectiva entre mujeres y hombres ha enmarcado. Establece un capítulo específico para explicar las medidas para promover la igualdad en la educación. Garantiza la puesta en marcha de proyectos coeducativos y la formación de personas responsables de coeducación. El profesorado juega un papel importante en parte de las actuaciones propuestas por esta ley. Se convierte en un agente importante de cambio, sobre el cual se hace necesario actuar para favorecer su plena participación. Esta investigación pretende conocer las actitudes de este agente educativo, pues debe de participar en la renovación pedagógica que supone un cambio en la cultura de género en la escuela.

Fruto de esta ley ha sido el recientemente aprobado I Plan Estratégico para la Igualdad de Hombres y Mujeres en Andalucía, para el periodo 2010 a 2013. Este Plan no sólo desarrolla y hace efectivo el cumplimiento de la Ley 12/2007, sino que viene a consolidar las líneas de trabajo puestas ya en marcha desde el año 2005 por el I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación.

El I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación puesto en marcha por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía en 2005, constituye uno de los marcos institucionales y políticos donde se desarrolla este trabajo de investigación. Este plan va encaminado a desarrollar una intervención global, enmarcada, como en el Plan Estratégico anterior, por tres principios: la visibilidad de las mujeres en las diferentes esferas sociales, la transversalidad de la perspectiva de género en las acciones de la comunidad educativa y la inclusión de actuaciones para corregir los desajustes producidos por los cambios desiguales en los papeles tradicionales de hombres y mujeres.

También de tipo educativo y fruto de las medidas previstas por el Plan Andaluz de Igualdad, es la Guía de Buenas Prácticas para favorecer la igualdad entre hombres y mujeres en educación, editada en 2006, con el fin de ser un recurso para trabajar en la escuela la coeducación. En esta guía se presentan orientaciones y propuestas de trabajo concretas para el profesorado de los centros educativos que ayuden a afianzar las políticas de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres.

La Comunidad de Madrid, por otro lado, es una comunidad en la que la legislación sobre igualdad en educación no está tan desarrollada, existiendo solo dos legislaciones aprobadas por la Asamblea de Madrid y ninguna de ellas específica de educación.

En 2005 se aprobó la Ley Integral contra la Violencia de Género de la Comunidad de Madrid, no se trata de una ley del terreno educativo, pero en su artículo 8 se desarrollan una serie de actuaciones en el ámbito educativo para la prevención de la violencia de género.

Pendiente todavía de la aprobación y publicación del V Plan de Igualdad Oportunidades entre mujeres y hombres de la Comunidad de Madrid, el anterior plan que comprendía el periodo 2002 a 2005, establecía dentro del objetivo 3 de promoción de valores de igualdad que disminuyan los prejuicios y estereotipos de género.

### **Revisión de la Literatura**

Uno de los objetivos de la Educación Física en la escuela ha de ser ayudar a ubicar al individuo en la sociedad, en una cultura corporal en la que la escuela debe proporcionar al alumnado los medios adecuados para acceder a ella y conseguir los beneficios que de ella se pueden obtener, como son: equilibrio psicofísico, desarrollo personal, disfrute del ocio, mejor salud, etc., así como el desarrollo de la autonomía personal frente a las manipulaciones y presiones que los nuevos mitos sociales imponen.

Por todo ello se necesita una reconceptualización de la Educación Física, tanto desde el punto de vista de sus objetivos, como de sus contenidos y sus métodos, que añada nuevos enfoques al tradicional de desarrollo de las destrezas (Vázquez, 2001). El cuerpo y las experiencias de movimiento constituyen la herramienta principal de trabajo, en las clases de Educación Física. Por ello, se trata de una materia escolar en la que los estereotipos, roles y creencias de género que se asignan al cuerpo en la sociedad actual influyen, se reproducen y se manifiestan en la cotidianeidad de las aulas y la práctica docente.

Aceptando su responsabilidad como agente educativo, el profesorado debe trabajar para alcanzar la igualdad de oportunidades, desaprendiendo incluso lo que ellos y ellas aprendieron, con el objetivo de confrontar sus propias creencias y prejuicios con su actuación como docentes (Talbot, 1993). El profesorado, en tanto en cuanto agente implicado en la educación del alumnado, tiene la responsabilidad de actuar, en este caso, en la educación por la igualdad.

La investigación sobre género en educación es en la actualidad fuente fructífera de publicaciones e investigaciones tanto nacionales como internacionales. La Educación Física es una de las áreas de la educación que con mayor vigor ha incluido la perspectiva de género en sus estudios e investigaciones. Fruto de ello son el alto número de aportaciones que desde los años 80 vienen realizando.

Es importante incluir la perspectiva de género en el estudio de la Educación Física como ámbito reforzador de los estereotipos sobre el propio cuerpo y la actividad física (Vázquez, Fernández y Ferro, 2000). Los avances que se han producido en las últimas décadas en el reconocimiento del género como construcción social han permitido afirmar la importancia de la sociedad, y no de las diferencias biológicas, desarrollando una visión más crítica y adecuada de las desigualdades entre los género en la Educación Física (Scraton, 1995).

La revisión de los últimos estudios realizados sobre género y Educación Física (Cheypator-Thomson, You y Hardin, 2000; Davis, 2003; Fernández, 2002), muestran una gran variedad de temáticas de investigación que podemos agrupar en tres grandes bloques siguiendo la organización que realizan Flintoff y Scraton (2006): Currículum, Alumnado y Profesorado. No obstante, diversas fuentes (Clarke, 1998; 2006a; 2006b; Gorely, Holroyd y Kirk, 2003) nos motivan a establecer un cuarto apartado, específico pero transversal a los anteriores, a cerca de las identidades diversas en la Educación Física.

- a) *Currículum de educación física y género*. Ha sido objeto de numerosos estudios abundando aquellos en los que se compara la escuela segregado con la escuela mixta o coeducativa (Gabbei, 2004; Hannon y Ratliffe, 2005; Wright, 1997). Más prolífica aún son los estudios en educación física sobre el currículum oculto, realizando estudios sobre el lenguaje (Scharagrodshy, 2004; Vázquez, Fernández y Ferro, 2000), uso de imágenes en la clase de educación física (Taboas y Rey, 2007; González-Pascual, 2005) o el uso de espacios (Clark y Paechter, 2007; Subirats y Tomé, 2007).
- b) *Alumnado de educación física y género*. En los últimos años se vienen realizando gran cantidad de investigaciones donde se analizan los estereotipos que el alumnado mantiene con respecto a la actividad física (Blández, Fernández y Sierra, 2007; Klomsten, Marsh y Skaalvik, 2005; Williams y Bedward, 2002), actitudes hacia la igualdad (Robinson y Melnychuk, 2009) y satisfacción con la educación física (Barr-Anderson et al, 2008).
- c) *Profesorado de educación física y género*. Estas investigaciones se han centrado en la formación del profesorado (Benn, 2002; Flintoff, Fitzgerald y Scraton, 2008; Rich, 2001), en el papel del profesorado como perpetuadores o agentes de

cambio (Dowling, 2006; Webb y Macdonald, 2007a, 2007b; Wright, 2002) y la forma de trabajar con chicos y con chicas (Davies y Penney, 1996; Molina, Torre y Miranda, 2008; Shimon, 2005).

- d) *Identidades diversas en educación física*. Este grupo de investigaciones más recientes se han centrado en la problemática de las nuevas masculinidades que no encajan dentro de la tradicional concepción del hombre musculado (Bramham, 2003; Gard, 2006) y la casuística de los homosexuales en la clase de educación física (Clarke, 1998, 2006a, 2006b ; Morrow y Gill, 2003)

## **Fundamentación teórica del estudio**

Este trabajo tiene como uno de sus fuentes fundamentales la teoría del *Doing Gender*. Dicha teoría fue iniciada por los sociólogos estadounidenses Candace West y Don Zimmerman (1987), éstos argumentan que el género no se puede entender ni como un conjunto de rasgos ni una variable o atributo de la persona, sino que nace producto de interacciones sociales de una misma naturaleza, encaminadas a la producción del orden social de género.

Desde este punto de vista, el género se entiende como un proceso que está en curso, que se tiene que hacer (*“Doing”*), más que se es (*“Being”*). El género es una forma de dar sentido a las acciones, es un sistema de significados que organiza las interacciones y les da un sentido direccional. El poder de esta teoría radica en la capacidad de señalar que las micro-opresiones constituyen la experiencia diaria de las discriminaciones sexistas y sostienen la estructura social que las perpetúa (Kitzinger, 2009).

El género no existe en el individuo sino en las interacciones entre las personas (Crawford y Chaffin, 1997), es por ello, que este *Doing Gender* se entienda, por un lado como tarea individual de cada persona y por otro como un constructo social (West y Zimmerman, 1987).

Según Crawford (1997; 2006) aunque inicialmente el feminismo definió el género como una parte socializada del self y de la identidad (rasgos de personalidad, roles, etc.), en la actualidad la comprensión del género es más amplia, siendo preciso analizar el género como un sistema social que funciona en tres niveles:

- **Nivel Sociocultural:** el género gobierna el acceso a los recursos y al poder, regulando las posiciones sociales y modelos de relación entre hombres y mujeres. Las creencias y tradiciones que se constituyen, se mantienen y se desarrollan en las comunidades de práctica, se van adquiriendo progresivamente a medida que el principiante ocupa un lugar central (Daniels, 2003). Debido a dichas tradiciones aceptadas en las sociedades dominantes, la construcción de género no es la misma para las niñas que para los niños, ya que los géneros no tienen la misma consideración social.

La Teoría Sociocultural destaca el papel principal que juegan los mediadores como desarrolladores de las funciones elementales a las funciones superiores de los individuos. Las tradiciones, las costumbres, el lenguaje son asumidos por

Vygotsky como artefactos mediadores que intervienen en el desarrollo de las personas hacia la madurez. Los individuos al formar parte de un grupo se apropian del lenguaje social, asumiendo sus características y privilegiándolo a otros lenguajes sociales (Wertsch, 1999).

- **Nivel Relacional o Interactivo:** El género como un proceso dinámico de representación de lo que significa ser mujer u hombre, que construye en interacciones cara a cara en situaciones de la vida diaria. Dentro de este nivel podemos analizar los roles de género existentes en la sociedad actual, que impiden que chicos y chicas elijan con libertad su futuro, ya que salirse de los comportamientos preestablecidos para cada sujeto pueden suponer el rechazo e incluso la violencia.

La Teoría Sociocultural concibe el pensamiento, los valores y las actitudes con un carácter social, por el que se encuentran determinados por el tipo de actividades en las que la persona se desarrolla. La institución educativa se caracteriza por otorgar al alumnado de nuevos instrumentos culturales (Cubero y Santamaría, 1992).

- **Nivel Individual o Personal:** hombres y mujeres llegan a aceptar las distinciones de género como parte de sí mismas, adscribiéndose a rasgos, conductas y roles que son la norma para personas de su sexo dentro de su cultura. En este nivel, el género se expresa como un aspecto de la identidad personal (expectativas, intereses, fantasías, deseos, etc.). Esta representación subjetiva del género suele ser, en la práctica, una respuesta más o menos automática a las presiones sociales, comportándose cada persona en el modo en que los contextos sociales de género establecen (Crawford y Chaffin, 1997).

A este nivel se deben tener en cuenta una serie de factores como son las creencias del alumnado, profesorado y familia, las expectativas del profesorado, los estereotipos de género presentes en la escuela, etc.

Es necesario aclarar que estos tres niveles no son partes de la sociedad, sino perspectivas, “lentes” para observar los procesos, una misma realidad puede ser observada desde prismas diferentes. Estos niveles son interdependientes, de modo que los procesos y fenómenos observados en un determinado nivel de análisis son influidos por los otros e influyen, a su vez, en los fenómenos observados en los demás niveles. Por lo tanto, el género es visto como un sistema organizado de relaciones de poder y estatus.

Si bien, como hemos podido observar, existen gran cantidad de investigaciones que analizan desde el punto de vista del género las actuaciones y creencias del profesorado de Educación Física, y ser éste área una de las más prolíficas y propensas al desarrollo de actividades coeducativas. Son pocos los estudios focalizados en analizar la predisposición activa de este profesorado en el proceso de construir una cultura de género en la escuela.

Las políticas legislativas desarrolladas de manera diversa en las regiones autónomas en materia educativa, dan pie a una comparativa entre ellas que todavía, dentro del ámbito español, no se ha realizado.

La laguna de conocimiento observada a este respecto, nos lleva a estudiar estas predisposiciones en el profesorado de Educación Física en activo de Andalucía y la Comunidad de Madrid.

## Método

En esta investigación se emplea un enfoque metodológico cuantitativo, positivista, aplicando para ello un estudio tipo Survey, con técnicas de encuesta instrumentalizadas sobre escalas de tipo Likert.

El estudio se llevó a cabo durante el curso 2008/2009 en las comunidades de Madrid y Andalucía, participando un total de 222 profesores y profesoras de Educación Física con edades comprendidas entre los 21 y los 58 años.

Andalucía		Comunidad de Madrid	
Profesores	Profesoras	Profesores	Profesoras
84	43	65	29

Tabla 1. Participantes en el estudio

En el estudio han participado profesorado de escuelas públicas (70%) y de escuelas privadas-concertadas (30%). Del mismo modo, el profesorado participante impartía clases en los distintos niveles educativos: Primaria (70%), Secundaria (20%) y Bachillerato (10%).

El instrumento utilizado en la investigación es la Escala SDG/t (School Doing Gender /teachers) tipo Likert y compuesta por 30 ítems que se desglosan en tres subescalas: sociocultural, relacional y personal, cada una compuesta a su vez por 10 ítems. La respuesta oscila entre 1 completamente en desacuerdo y 5 completamente de acuerdo. La subescala sociocultural incluye contenidos referidos a las políticas de igualdad y la organización escolar (políticas de género). La escala relacional incluye cuestiones referidas a la propia práctica docente, expectativas y relaciones de género (roles de género). Por último, la escala personal contempla creencias y valores respecto al género (estereotipos de género).

Los procedimientos seguidos para la obtención de la muestra han sido diferentes según la comunidad autónoma, al ser una encuesta no obligatoria solo se les entregó a aquellos profesores y profesoras que quisieron participar. En Andalucía la encuesta se realizó de manera online a través de la plataforma [www.teonxxi.es](http://www.teonxxi.es) siempre a través de la responsable del plan de igualdad de los centros que ya conocían nuestro proyecto, a lo largo del curso 2008/2009.

En la Comunidad de Madrid, una vez seleccionados los centros de la muestra se procedió a una visita a cada uno de los centros hablando con el profesorado del mismo y

explicándole nuestra propuesta, el cuestionario era dejado en el centro y era recogido unos días después una vez completado. La recogida de estos cuestionarios ha sido durante el segundo trimestre del curso 2008/2009.

Para el estudio estadístico de los datos obtenidos se empleó el paquete estadístico SPSS 15 versión para Windows. Se realizaron estudios descriptivos y de frecuencias, así como pruebas de comparación de medias en busca de posibles diferencias.

## Resultados

El sumatorio de las puntuaciones obtenidas por el profesorado de educación física de ambas comunidades nos ha dado el primero de los resultados, observándose que la media obtenida por el profesorado de Andalucía (121,20) es superior a la media del profesorado de la Comunidad de Madrid (116). Con las puntuaciones medias señaladas anteriormente, y siguiendo los puntos de corte propuestos por Rebollo, García-Pérez, Piedra y Vega (en prensa), el profesorado de la Comunidad de Madrid es clasificable como un profesorado con un posicionamiento adaptativo a la construcción de una cultura de género, mientras que el profesorado de Andalucía mantiene de manera general un posicionamiento coeducativo.

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias		
		F	Sig	t	gl	Sig. (bilateral)
Puntuación	Se han asumido varianzas iguales	,291	,590	1,622	205	,106
	No se han asumido varianzas iguales			1,547	149,053	,124

Tabla 2. Prueba t de Student para la variable puntuación

Con el objeto de verificar si las diferencias encontradas entre el profesorado de ambas comunidades son significativas se procede a realizar la prueba paramétrica t de Student. Los resultados muestran que las diferencias entre el profesorado de educación física de la Comunidad de Madrid y de Andalucía no son significativas ( $p > .05$ ).

Siguiendo la clasificación del profesorado según las puntuaciones obtenidas en la escala de los autores anteriormente citados, observamos en el gráfico 1 que la mayor parte del profesorado andaluz se posiciona en actitudes coeducativas (63,11%) muy por encima de los porcentajes del profesorado adaptativo, mientras que en el profesorado madrileño la mayor parte se posiciona en actitudes adaptativas.



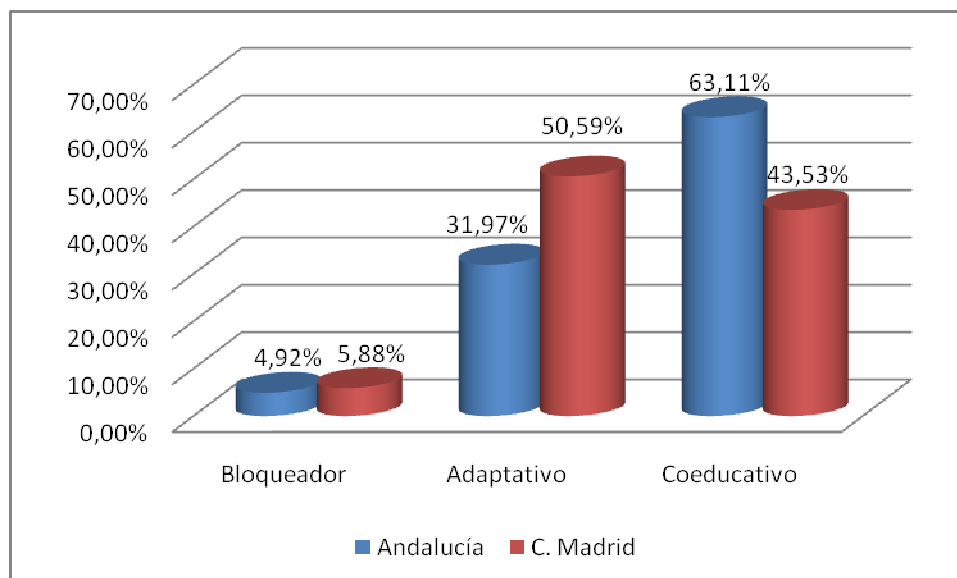


Gráfico 1. Distribución de la muestra según posicionamiento

Los resultados referidos a diferencias en las actitudes del profesorado de educación física en función del género muestran que la media de las puntuaciones de las profesoras es de 123,63 mientras que la media de los profesores es de 116,76. Tomando los puntos de corte escalares, observamos que la puntuación media de las mujeres las sitúa dentro de profesorado coeducativo ( $\geq 120$ ), mientras que los profesores muestran un posicionamiento adaptativo (90-119). Esto sugiere diferencias entre ambos grupos.

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas	Prueba T para la igualdad de medias			
		Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	
Puntuación	Se han asumido varianzas iguales	1,908	,169	-2,040	204	,043
	No se han asumido varianzas iguales			-1,950	116,596	,054

Tabla 3. Prueba t de Student para la variable puntuación según sexo

Con el fin de explorar la hipótesis de diferencia de actitud hacia la construcción de una cultura de género en la escuela en función del sexo del profesorado de educación física, realizamos una comparación de medias paramétricas (t de Student). Los resultados mostrados en la tabla 3 revelan que existen diferencias significativas ( $p \leq .05$ ) en las actitudes del profesorado de educación física en función del sexo.

## Discusión y Conclusiones

El primer objetivo de este estudio ha sido la comparación de las actitudes del profesorado de educación física de dos comunidades autónomas con políticas legislativa diferentes. Los resultados de la encuesta demuestran que aún no existiendo diferencias significativas entre los dos grupos de profesores y profesoras, el profesorado de

educación física de Andalucía muestra una mayor puntuación lo que se demuestra con un mayor porcentaje de profesorado con posicionamientos coeducativos, mientras que por el contrario, el profesorado madrileño obtienen puntuaciones que lo ubican en un posicionamiento más adaptativo.

Esta diferencia en el posicionamiento del profesorado refleja que hasta cierto punto, las políticas legislativas en materia de igualdad en la escuela tienen su influencia. Como hemos podido observar, Andalucía muestra una legislación más desarrollada y en la que se obliga a trabajar la coeducación desde la escuela, mientras que Madrid no tiene todavía una legislación específica en materia de igualdad que desarrolle el trabajo de la coeducación en los centros educativos.

Los resultados también muestran como las profesoras de educación física alcanzan mayores puntuaciones que sus compañeros varones. Estos datos concuerdan con los obtenidos por Rebollo, García-Pérez, Piedra y Vega (en prensa). Este resultado nos lleva a pensar sobre la necesidad de trabajar especialmente con los profesores de Educación Física pues siguen, en muchos, casos atados a los estereotipos de género de la cultura patriarcal.

Una formación específica en materia de género se hace necesaria entre el profesorado de educación física (García Asins, 1994; Vázquez, Fernández y Ferro, 2000). El profesorado como agente de cambio, a de jugar un papel muy importante en la construcción de una cultura de género en la escuela. Con dicha formación, el profesorado ha de adquirir competencias de emprendizaje de género que lo lleven a dinamizar la cultura de género haciendo de sus conocimientos, habilidades y destrezas para alcanzar dicho objetivo.

Se hacen también necesarios estudios que profundicen en los efectos de un programa de formación del profesorado en activo o en formación en materia de género. La necesidad del profesorado de ir más allá de ser simples transmisores de conocimientos, nos lleva a buscar la adquisición de competencias de emprendizaje de género. Todo ello exige rediseñar nuevas estrategias de formación en pos de una formación crítica, con iniciativa personal y que tenga en cuenta los sentimientos.

### **Referencias bibliográficas**

- BARR-ANDERSON, Daheia, NEUMARK-SZTAINER, Dianne, SCHMITZ, Kathryn, WARD, Dianne, CONWAY, Terry, PRATT, Charlotte, BAGGETT, Chris, LYTLE, Leslie, PATE, Russell (2008): "But I like PE: factors associated with enjoyment of physical education class in middle school girls". *Research Quarterly for Exercise and Sport*, Vol. Nº 79 (2), pp. 19-27.
- BENN, Tansin (2002): Muslim women in teacher training: issues of gender, 'race' and religion. En Dawn PENNEY (ed.), *Gender and Physical Education: contemporary issues and future directions* (57-79). London: Routledge.
- BRANHAM, Peter (2003): "Boys, masculinities and physical education". *Sport, Education and Society*, Vol. Nº 8 (1), pp. 57-71.
- CHEPYATOR-THOMSON, Jepkorir Rose, YOU, Jeong, HARDIN, Brent. (2000): "Issues and Perspectives on Gender in Physical Education". *Women in Sport & Physical Activity Journal*, Vol. Nº 9 (2), pp. 99

- CLARKE, Gill (1998): "Queering the Pitch and coming out to play: lesbians in physical education and sport". *Sport, Education and Society*, Vol. Nº 3 (2), pp. 145-160.
- CLARKE, Gill (2006a): There's nothing queer about difference. Challenging heterosexism and homophobia in physical education. En Sid HAYES y Gary STIDDER (eds.), *Equity and inclusion in physical education and sport* (91-104). London: Routledge.
- CLARKE, Gill (2006b): Sexuality and physical education. En David KIRK, Doune MacDONALD y Mary O'SULLIVAN (eds.), *The Handbook of Physical Education* (723-739). London: SAGE.
- CRAWFORD, Mary (2001): Gender and language. En Rhoda UNGHER (comp.), *Handbook of the psychology of women and gender* (228-244). New Jersey: John Wiley and Son.
- CRAWFORD, Mary y CHAFFIN, Roger (1997): *The meanings of difference: cognition in social and cultural context*. En Paula CAPLAN, Mary Crawford, Janet Shibley HYDE y John RICHARDSON (Eds.), *Gender differences in human cognition*. (81-130). Oxford: Oxford University Press.
- CUBERO, Mercedes y SANTAMARÍA, Andrés (1992): "Una visión social y cultural del desarrollo humano". *Apuntes de Psicología*, Vol. Nº 35, pp. 17-30.
- DANIELS, Harry (2003): *Vygotsky y la pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- DOWLING, Fiona (2006): "Physical education teacher educators' professional identities, continuing professional development and the issue of gender equality". *Physical Education and Sport Pedagogy*, Vol. Nº 11 (3), pp. 247-263.
- FLINTOFF, Anne y SCRATON, Sheila (2001): "Stepping into active leisure? Young women's perceptions of active lifestyles and their experiences of school physical education". *Sport, Education and Society*, Vol. Nº 6 (1), pp. 5-22.
- FLINTOFF, Anne, FITZGERALD, Hayley y SCRATON, Sheila (2008): "The challenges of intersectionality: researching difference in physical education". *International Studies in Sociology of Education*, Vol. Nº 18 (2), pp. 73-85.
- GABBEI, Ritchie (2004): "Achieving balance: secondary physical education gender-grouping options". *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, Vol. Nº 75 (3), pp. 33-39.
- GARCÍA, Milagros y ASINS, Consuelo (1994): *La coeducación en la educación física*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- GARD, Michael (2006): More art than science? Boys, masculinities and physical education research. En David KIRK, Doune MacDONALD y Mary O'SULLIVAN (eds.), *The Handbook of Physical Education* (784-795). London: SAGE.
- GONZÁLEZ PASCUAL, Marta (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*, Vol. Nº 5 (18), pp. 77-88.
- GORELY, Trish, HOLROYD, Rachel y KIRK, David (2003): "Muscularity, the habitus and the social construction of gender: towards a gender-relevant physical education". *British Journal of Sociology of Education*, Vol. Nº 24 (4), pp. 429-448.
- HANNON, James C. y RATLIFF, Thomas (2005): "Physical activity levels in coeducational and single-gender high school physical education settings". *Journal of Teaching in Physical Education*, Vol. Nº 24, pp. 149-164.
- KITZINGER, Celia (2009): "Doing gender. A conversation analytic perspective". *Gender & Society*, Vol. Nº 23 (1), pp. 94-98.

- KLOMSTEN, Anne T., MARSH, Herb W. Y SKAALVIK, Einar M. (2005): "Adolescents' perceptions of masculine and feminine values in sport and physical education: a study of gender differences". *Sex Roles*, Vol. N° 52 (9/10), pp. 625-636.
- MOLINA, Laura, TORRE, Elisa y MIRANDA, Mª Teresa (2008): "El feedback en educación física desde la perspectiva de género: relación con la satisfacción en el área y los hábitos de actividad física extraescolar". *Habilidad Motriz*, Vol. N° 30, pp. 5-22.
- MORROW, Ronald G. y GILL, Diane, L. (2003): "Perceptions of homophobia and heterosexism in Physical Education". *Research Quarterly for Exercise and Sport*, Vol. N° 74 (2), pp. 205-214.
- REBOLLO, Mª Ángeles, GARCÍA PÉREZ, Rafael, PIEDRA, Joaquín y VEGA, Luisa (en prensa): "Diagnóstico de la cultura de género en educación: actitudes del profesorado hacia la igualdad". *Revista de Educación*.
- RICH, Emma (2001): "Gender positioning in teacher education in England: new rhetoric, old realities". *International Studies in Sociology of Education*, Vol. N° 11 (2), pp. 131-155.
- ROBINSON, Daniel y MELNYCHUK, Nancy (2009): *Understanding female students' physical education attitudes: an investigation of students' experiences, beliefs and feeling*. En 16<sup>th</sup> IAPESGW World Congress, South Africa, 16-19 Julio.
- SCHARAGRODSKY, Pablo Ariel (2004): "Juntos pero no revueltos: la educación física mixta en clave de género". *Cadernos de Pesquisas*, Vol. N° 34 (121), pp. 59-76.
- SHIMON, Jane (2005): "Red Alert: gender equity issues in secondary physical education". *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, Vol. N° 76 (7), pp. 6-10.
- SUBIRATS, Marina y TOMÉ, Amparo (2007): *Balones fuera. Reconstruir los espacios desde la coeducación*. Barcelona: Octaedro.
- TABOAS, María Inés y REY, Ana Isabel (2007): "El cuerpo en las imágenes de los libros de texto de educación física: análisis de dos editoriales". *Kronos*, Vol. N° 6 (11), pp. 25-30.
- TALBOT, Margaret (1993): A gendered physical education: equality and sexism. Em John EVANS (ed.), *Equity, Education and Physical Education* (74-89). London: Falmer.
- VÁZQUEZ, Benilde, FERNÁNDEZ, Emilia y FERRO, Silvia (2000): *Educación Física y género. Modelos para la observación y el análisis del comportamiento del alumnado y el profesorado*. Madrid: Gymnos.
- VÁZQUEZ, Benilde (2001): "Los valores corporales y la educación física: hacia una reconceptualización de la Educación Física". *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, Vol. N° 1, pp. 7-17.
- WEBB, Louisa A. y MacDONALD, Doune (2007a): "Techniques of power in physical education and the underrepresentation of women in leadership". *Journal of Teaching in Physical Education*, Vol. N° 26, pp. 279-297.
- WEBB, Louisa A. y MacDONALD, Doune (2007b): "Dualing with gender: teachers' work, careers and Leadership in physical education". *Gender and Education*, Vol. N° 19 (4), pp. 491-512.
- WERTSCH, James (1999): *La mente en acción*. Buenos Aires: AIQUE.
- WEST, Candace y ZIMMERMAN, Don (1987): "Doing Gender". *Gender & Society*, Vol. N° 1 (2), pp. 125-151.
- WILLIAMS, Anne y BEDWARD, Julie (2002): Understanding girls' experience of physical education: relational analysis and situated learning. En Dawn PENNEY (ed.),

*Gender and Physical Education: contemporary issues and future directions* (146-159). London: Routledge.

WRIGHT, Jan (2002): Physical education teacher education: sites of progress or resistance. En Dawn PENNEY (ed.), *Gender and Physical Education: contemporary issues and future directions* (190-207). London: Routledge.

WRIGHT, Jan (1997): "The construction of gendered contexts in single sex and co-educational physical education lessons". *Sport, Education and Society*, Vol. N° 2 (1), pp. 55-72.

