

Evaluación de una propuesta formativa sobre género en Educación Física para estudiantes de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte

Evaluation of a proposal for training in gender in Physical Education among students of Physical Activity and Sport Science Studies

María José Camacho-Miñano¹, María José Girela-Rejón²

1. Facultad de Educación. Departamento de Expresión Musical y Corporal. Universidad Complutense de Madrid, España.

2. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Expresión Musical, Plástica y Corporal. Universidad de Granada, España.

CORRESPONDENCIA:

María José Camacho-Miñano

mjcamacho@ucm.es

Recepción: abril 2016 • Aceptación: octubre 2016

Resumen

La inclusión de la perspectiva de género en la formación del profesorado de Educación Física (EF) continúa siendo muy limitada en la formación inicial de los estudios de Grado de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (CCAFD). Dentro de este contexto, este trabajo evalúa una experiencia formativa sobre género y EF impartida a estudiantes de CCAFD de una universidad española. Un total de 53 estudiantes participaron en las dos ediciones de la formación, que fue evaluada a través de una metodología mixta, mediante el análisis de materiales escritos y un cuestionario de valoración final. Los resultados apuntan que la mayoría de estudiantes se inscribieron para obtener créditos a bajo coste y no porque estuviesen realmente interesados en la temática. Por el contrario, al final del seminario formativo la mayoría consideró la formación recibida como "bastante" o "muy" relevante para su formación (78,4%) y "bastante" o "muy" útil para su futura actividad profesional (89,2%), recomendándose incluso que debería ser obligatoria. El seminario tuvo éxito en aumentar la conciencia del alumnado sobre las cuestiones de género en EF, estimulando incluso su compromiso personal al respecto, pero su impacto fue limitado en cuanto a la capacidad de desarrollar y aplicar estrategias de intervención. De este modo, se justifica la necesidad de esta formación como aspecto obligatorio y básico en los estudios de CCAFD.

Palabras clave: Igualdad de género, formación inicial, profesorado de Educación Física, enseñanza universitaria.

Abstract

The incorporation of the gender perspective into the PE teacher training continues being very limited in the initial training of the Physical Activity and Sport Sciences (PASS) Degree. Within this context, this study evaluates a training course focused on Gender in PE held for students of PASS in a Spanish University. A total of 53 students attended the two editions of the course that was evaluated using a mixed method approach, through written materials and a final course evaluation questionnaire. The results show that most of the students agreed that they signed up for the training due to the possibility of obtaining low-cost credits and not because they were truly interested in the topic. In contrast, at the end of the training most of them considered that the content received was "quite" or "very" relevant for their education (78,4%) and also "quite" or "very" useful for their future professional careers (89,2%), even recommending that it should be compulsory. The training seminar was successful in raising students' awareness of gender issues in PE, even stimulating their personal commitment, but there was a limited impact related to the ability to develop and to apply intervention strategies. Consequently, the need to promote this type of training as a mandatory and basic aspect within the curricula of PASS is justified.

Key words: Gender equality, preservice teacher education, Physical Education teacher, higher education.

Introducción

A pesar de que los estudios de género en Educación Física (EF) se han desarrollado de forma significativa en las últimas décadas, en la actualidad existe una preocupación generalizada por la fuerte brecha que se ha producido entre los discursos de la investigación y la práctica educativa en este ámbito (Macdonald, 2002; Scraton, 2013). La realidad es que poco parece haber cambiado en la EF impartida en las escuelas, en la que sigue reproduciéndose el orden de género que privilegia la masculinidad hegemónica sobre otras masculinidades y el conjunto de feminidades (Larsson, Fagrell, & Redelius, 2009).

La raíz del problema se sitúa en que el conocimiento sobre género ha tenido un pobre impacto sobre la formación del profesorado de EF y consecuentemente sobre su práctica docente (Flintoff & Scraton, 2006; Scraton, 2013; Wright, 2002), de forma que el profesorado de la asignatura sigue siendo, a menudo de forma inconsciente y a través del denominado currículum oculto, un agente de reproducción del orden de género más que de cambio (Vázquez, Fernández y Ferro, 2000). Este posicionamiento del profesorado es calificado por Larson *et al.* (2009, 1) como de “benevolencia hacia las chicas y celebración de la masculinidad”. El punto de partida para revertir esta situación es la consideración del género como un aspecto clave de la identidad personal y profesional del profesorado de EF (Dowling, 2006, 2013; Flintoff & Scraton, 2006; Wright, 2002) y que por tanto debe incluirse necesariamente en su formación.

No obstante, y pese a la existencia de políticas nacionales apropiadas, la realidad es que la perspectiva de género apenas se ha integrado en los planes de estudio de formación del profesorado de EF. Incluso se ha producido en los últimos años un retroceso porque se considera erróneamente que la igualdad de género ya se ha conseguido (Anguita, 2011; Prat & Flintoff, 2012; Scraton, 2013). Pero la realidad es que en la EF el “género todavía importa” (Scraton, 2013, 200) porque aun reconociendo la diversidad de identidades y su complejidad, “siguen persistiendo poderosos discursos de género que condicionan qué se enseña, cómo se enseña, qué se espera del comportamiento de chicos y chicas, de su apariencia y sus capacidades motrices” (Scraton, 2013, 209). En consecuencia, nuestro mayor reto se sitúa en cómo conseguir que los avances en el conocimiento teórico sobre género se apliquen de forma útil para el desarrollo de prácticas transformadoras (Scraton, 2013), y viceversa, de forma que la propia práctica docente informe la investigación (Flintoff & Scraton, 2006). El presente trabajo

responde a esta inquietud, puesto que se trata de una investigación basada en el análisis de un seminario formativo sobre género y EF impartido en dos ediciones a estudiantes de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (en adelante, CCAFD) de la Universidad de Granada.

Educación Física y formación de estudiantes de Ciencias de la Actividad Física y Deporte: el ciclo de reproducción de la masculinidad hegemónica

El rol del profesorado en la persistencia del orden de género dominante en la EF se atribuye a la existencia de un círculo vicioso que reproduce una economía de las prácticas culturales de género (Brown, 2005), según la cual la ideología tradicional de género que privilegia la masculinidad hegemónica se va retroalimentando y fortaleciendo a lo largo de las diferentes etapas del desarrollo académico y profesional de este colectivo.

Este poderoso proceso normativo comienza con la atracción de un determinado tipo de estudiante a los centros de formación en CCAFD (Brown, 2005; Brown & Evans, 2004; Brown & Rich, 2002; Rich, 2001; Wright, 2002): aquellas personas que han tenido una experiencia satisfactoria en los ámbitos del deporte y la EF porque reúnen los capitales físicos asociados a las formas hegemónicas de masculinidad, como son la capacidad para rendir en el deporte competición y la posesión de un físico atlético y musculoso (Wright & Burrows, 2006). Desarrollan así una identidad deportiva masculina que les predispone a entrar en el ámbito de los estudios de CCAFD y que a su vez les cualifica para ello (p.e., mediante la superación las pruebas físicas de acceso). En consecuencia, el alumnado accede a los estudios con identidades de género bien establecidas que, a su vez, son reforzadas por la propia formación que reciben en los centros de CCAFD, en los que predominan discursos y prácticas patriarcales (Dowling, 2006; Flintoff & Scraton, 2006). El enfoque androcéntrico del currículum se manifiesta en su clara orientación deportiva y enfocada al rendimiento (cuya excelencia se define respecto a un patrón de referencia masculino), en el predominio del conocimiento práctico y de las ciencias biológicas y del comportamiento, junto con un enfoque tecnocrático en la enseñanza de la EF y el deporte (Wright, 2002). En este contexto, las ciencias sociales, la teoría y la reflexión crítica (incluidos los estudios de género) se perciben como conocimientos carentes de interés, cuando es precisamente este enfoque el que permite cuestionarse la realidad y potenciar el cambio. Estudios como los de Dowling (2006, 2013) o Prat y Flintoff (2012) han confirmado que el profesorado de

estos centros universitarios desarrolla su identidad profesional principalmente como un proyecto técnico, reforzando este tipo de discurso y de forma de ser y en el que las cuestiones de género se perciben como no problemáticas, lo que justifica su posición marginal o nula en el currículum. A esta situación se suma la fuerte influencia de las relaciones de género en las experiencias y ambiente de aprendizaje de los propios estudios, que también refuerzan el despliegue de la masculinidad hegemónica a través de comportamientos dominantes, competitivos y agresivos de los chicos, la sexualización de las estudiantes y chistes y bromas sexistas (Flintoff, 1993b), que incluso comparte el propio profesorado (Dowling, 2013).

El período de prácticas que el alumnado de EF en formación realiza en los centros escolares es otro de los “conductos culturales” (Brown & Evans, 2004) que, a través de la relación que se establece entre estudiante en formación y profesorado mentor, contribuye a legitimar, transmitir y poner en práctica las creencias y pedagogías de género. Finalmente, el círculo de reproducción se cierra cuando este alumnado llega a ser la nueva generación de profesorado de EF y transmite activamente a la nueva generación de estudiantes lo que tienen interiorizado como sus propios valores y prácticas masculinas (Brown & Rich, 2002; Flintoff & Scraton, 2006; Rich, 2001; Wright, 2002). No obstante, el ciclo descrito no es siempre un proceso lineal, sino que pueden aparecer contradicciones y ambigüedades en estudiantes que tratan de retar activamente el orden de género (Brown & Rich, 2002; Flintoff & Scraton, 2006).

Sin duda una de las claves para romper el ciclo de reproducción de la masculinidad hegemónica se basa en proporcionar una formación sobre género suficiente y adecuada en la formación inicial del Grado de CCAFD, como un primer paso para el desarrollo de profesionales de la EF críticos y reflexivos, que sean capaces de entender y asumir de forma activa el reto de la igualdad de género dentro de la complejidad y diversidad de nuestros días.

En esta línea, existe en nuestro país un potente marco normativo que insta con carácter prescriptivo a la incorporación de la perspectiva de género dentro del ámbito de la formación universitaria (Donoso-Vázquez & Velasco-Martínez, 2013), pero su inclusión efectiva en los títulos de Grado en CCAFD no se ha producido. Por el contrario, se ha confiado en la transversalidad como única metodología para incluir las cuestiones de género, lo que ha supuesto que hayan quedado difuminadas (Prat, Carbonero, & Soler, 2013). Así lo demuestra el trabajo de Prat, Soler y Serra (Serra *et al.*, 2016) al concluir que solo el 5% de las guías docentes

de 16 universidades españolas incorporan la perspectiva de género en algunos apartados (competencias, objetivos, contenidos o bibliografía) sin que exista la coherencia necesaria entre los mismos, mientras que únicamente el 1,7% incluyen esta temática de forma coherente a lo largo de todos los aspectos de la guía docente (Serra *et al.*, 2016).

En resumen, las características de estos estudios y de sus estudiantes, junto con la escasa presencia de la perspectiva de género en los planes de estudio, implican que este futuro profesorado tendrá pocas oportunidades para el desarrollo personal y profesional que le permita afrontar las desigualdades de género en su futuro laboral. Ante esta situación, desde la Unidad de Género de la Facultad de CCAFD de la Universidad de Granada se ha impulsado el seminario formativo objeto de este trabajo. El propósito de este artículo es describir la propuesta formativa realizada y llevar a cabo su evaluación para poder identificar posibilidades de mejora y desarrollo futuro, así como para avalar la necesidad de impulsar este tipo de formación en nuestros centros universitarios.

Método

Situada dentro del paradigma interpretativo, la investigación se basa en la evaluación del seminario formativo “*La perspectiva de género en las Ciencias del Deporte: la enseñanza de la Educación Física*”, que ha sido impartido en dos ediciones (2012 y 2013). Se ha utilizado una metodología mixta de investigación que sigue un diseño convergente paralelo (Creswell & Plano Clark, 2011) de forma que los datos cuantitativos y cualitativos recogidos y analizados al mismo tiempo y por separado, se analizaron después de forma integrada.

Participantes

En este estudio han participado un total de 52 estudiantes (23 en la primera edición y 29 en la segunda), de los cuales 46 asistieron con regularidad y aprovechamiento, obteniendo el reconocimiento de créditos estipulado. De estos, 25 fueron hombres y 11 mujeres, en su mayoría estudiantes de 4º y 5º curso de los estudios de Licenciatura a extinguir y a los que se dio prioridad para matricularse.

La propuesta formativa fue desarrollada por dos investigadoras (y autoras de este trabajo): una de ellas fue la responsable de la organización del seminario y profesora de apoyo en todas las sesiones impartidas; es coordinadora de la Unidad de Género de la Facultad y profesora del centro desde hace más de 15 años. La

formación fue impartida por una investigadora que desarrolla su docencia en la Formación inicial del Profesorado de EF y que tiene amplia experiencia previa tanto en la investigación como en la enseñanza en esta temática.

Instrumentos

Los instrumentos para la recogida de datos se dirigieron a evaluar desde la perspectiva del alumnado tanto los aprendizajes adquiridos como la propia propuesta formativa.

Para conocer las opiniones sobre el seminario formativo se utilizó un cuestionario de 15 ítems a través de los cuales se indagó, entre otros aspectos, en la actuación docente, la idoneidad de los materiales y actividades, la efectividad del seminario para la consecución de los objetivos formativos y la utilidad y relevancia de la formación recibida. Se utilizó una escala de valoración tipo Likert de 5 puntos, desde "1. Nada conforme" hasta "5. Muy conforme". Adicionalmente, se podían añadir opiniones y sugerencias. Aquellos correos electrónicos de estudiantes, enviados tras finalizar el seminario formativo y en los que se hacía una valoración del mismo, también fueron analizados.

Para evaluar los aprendizajes se utilizaron: a) *Material de la actividad sobre los aprendizajes adquiridos*, en la que el alumnado respondió a la pregunta "¿Qué hemos aprendido?". Para ello se entregaron a cada estudiante tres tarjetas en cada una de las cuales debían escribir un aprendizaje clave; b) *Trabajo final del curso*, consistente en la identificación de una situación de desigualdad de género en el ámbito de la EF o deporte que haya sido relevante a nivel personal, junto con el diseño de una o varias posibles estrategias de intervención para abordar dicha situación.

Procedimiento

La formación ha consistido en un seminario de 20 horas de duración desarrollado de forma presencial a lo largo de dos días (1ª convocatoria) o tres días (2ª convocatoria) junto con un trabajo final. Su descripción se ofrece de forma detallada más adelante.

Al comienzo del proceso formativo se solicitó a las personas participantes un consentimiento informado pasivo para la utilización de los materiales generados en el curso. La actividad sobre los aprendizajes adquiridos fue planteada al grupo de estudiantes como síntesis final; las aportaciones fueron realizadas individualmente y posteriormente puestas en común en un panel para su posterior debate. El

cuestionario fue cumplimentado de forma anónima al final del seminario formativo. El trabajo final fue planteado como actividad no presencial y evaluable que había de ser enviada por correo electrónico a la coordinadora del seminario en los quince días siguientes tras su finalización.

Análisis de los datos

Los ítems del cuestionario de valoración del seminario fueron analizados de forma cuantitativa mediante frecuencias y porcentajes. El resto de datos fue analizado mediante un análisis de contenido cualitativo, siguiendo un procedimiento de análisis mixto que combinaba dos estrategias (Creswell & Plano Clark, 2011): la inductiva, para identificar aspectos significativos y dominantes que surgían de los datos; y la deductiva, realizada a partir de conceptos teóricos clave. De este modo, y a través de un proceso interactivo y cíclico de continuas lecturas, codificaciones y comparaciones de los datos para identificar patrones comunes, se fueron identificando categorías y subcategorías (Milles & Huberman, 1994) a partir de las cuales se realizó el proceso de interpretación para dotarlas de significado y coherencia. Adicionalmente se realizó un análisis de contenido cuantitativo de las aportaciones de la actividad sobre los aprendizajes adquiridos, obteniéndose los porcentajes correspondientes a las categorías pertinentes. Los datos cualitativos y cuantitativos se analizaron después conjuntamente usando una estrategia interactiva de confluencia de los datos (Creswell & Plano Clark, 2011). Como criterios de credibilidad se han contemplado la triangulación de fuentes y de las perspectivas cuantitativa y cualitativa, debate con iguales (*peer debriefing*), así como un constante proceso reflexivo (Milles & Huberman, 1994).

Descripción de la propuesta formativa:

"La perspectiva de género en las Ciencias del Deporte: la enseñanza de la Educación Física"

El propósito general del seminario ha sido proporcionar al alumnado estudiante de CCAFD una formación de carácter básico que le permita introducir el enfoque de género en el ámbito de su futuro profesional vinculado a la enseñanza de la EF. El enfoque teórico adoptado se sitúa dentro de lo que se conoce como "teoría intermedia", que defiende la persistencia de las desigualdades estructurales para el conjunto de las mujeres como grupo a la vez que reconoce la interrelación de múltiples categorías sociales (género, clase, etnia, etc.) y la diversidad de identidades (Flintoff &

Scraton, 2006). Los contenidos de formación se agruparon en torno a dos módulos:

1) *Tratamiento teórico-práctico de los aspectos básicos*. Partiendo del proceso de reflexión sobre las propias creencias, conocimientos, experiencias y valores, se planteó un cuestionamiento de los modelos hegemónicos de feminidad y masculinidad. Tras presentar datos objetivos sobre la desigual participación de hombres y mujeres en la actividad físico-deportiva, se analizaron conceptos básicos, profundizándose sobre la construcción social del género y cómo esta sigue operando a todos los niveles de la sociedad y de la escuela, siendo el profesorado de EF un agente que contribuye, a menudo de forma inconsciente, a reproducir las desigualdades de género.

2) *Elementos para la intervención en la práctica educativa*. Centrado en la presentación y análisis de estrategias específicas para la integración de la perspectiva de género en la propia actuación profesional. Las estrategias se analizaron no solo considerando la calidad y cantidad de la participación de las chicas, sino también los significados que producen y sus consecuencias, tanto para ellas como para muchos chicos que no se ajustan al modelo de masculinidad hegemónica (Wright, 1999). Aunque la enseñanza de la EF se configuró como el contenido principal, se planteó un contexto de actuación integral en el marco escolar y deportivo en edad escolar (p.e., actividad físico-deportiva extra-curricular, entorno escolar, entorno familiar y relaciones escuela-comunidad). Para ello se ha utilizado como material de apoyo la *Guía PAFiC, Promoción de Actividad Física para las Chicas* (Fernández et al., 2010).

El planteamiento metodológico se basó en el desarrollo de una perspectiva crítica de indagación en la línea planteada por Wright (2004), y que se orienta básicamente a ayudar al alumnado a examinar y cuestionar las construcciones dominantes de la realidad y las relaciones de poder y desigualdades subyacentes, como fundamento para emprender el proceso de cambio. Las actividades consistieron en análisis de casos concretos, trabajos en pequeños grupos y puestas en común, exposiciones breves y debates, y “role-playing” tanto en el aula como en el gimnasio a través de tareas y situaciones propias de la EF escolar.

Resultados

El análisis de los datos resultó en la identificación de tres grandes temas centrados en la evaluación del seminario formativo desde la perspectiva del alumnado y que se exponen a continuación con sus datos correspondientes.

El cambio de actitudes hacia el seminario formativo: Desde “me apunté por los créditos” hasta “es una formación imprescindible”.

Se ha detectado que aunque hubo estudiantes que se matricularon atraídos por la temática del curso, en la mayoría de los casos lo hicieron por la posibilidad de obtener a un bajo coste créditos de libre configuración. Esta *falta de interés y motivación*, a pesar de que supuso ciertas dificultades al inicio del proceso formativo, permitió que personas inicialmente poco interesadas y sensibles a las desigualdades de género hayan tenido la oportunidad de recibir esta formación e iniciar un *proceso de cambio de actitudes* al respecto, tal y como se refleja en la siguiente aportación:

Para terminar me gustaría comentar que la experiencia de este curso me ha resultado muy agradable, ya que en un primer momento (...) lo primero en lo que me fijé fueron los dos créditos de libre configuración, pero una vez ha pasado la experiencia, me alegro muchísimo de haberme apuntado y realizado dicho curso, ya que considero que he conocido un nuevo punto de vista sobre esta problemática de la desigualdad de género en general, y en el deporte en particular, y me llevo muchos aspectos y vivencias positivas (V-JFM-2ª).

En coherencia con esta falta de interés inicial, el alumnado participante manifiesta una *escasa o incluso nula toma de conciencia* sobre la problemática de las desigualdades de género existentes, que ellos y ellas mismas reconocen haber tenido interiorizada y que el proceso formativo les ha ayudado a reconocer y cuestionar.

Nunca me había planteado así este hecho que ocurre en casi todos los ámbitos de la vida todavía hoy día (A6-2ª).

Me ha parecido muy provechoso observar las desigualdades de género, ya que no tenía una conciencia completa de ello en el ámbito del deporte (A23-1ª).

Este punto de partida contrasta con una *valoración muy positiva de la formación* recibida, según muestran los datos recogidos al final del seminario formativo. De hecho un 78,4% de estudiantes se mostraron “bastante” o “muy” de acuerdo con la “relevancia de los contenidos recibidos para su formación”, mientras que un 89,2% se mostraron “bastante” o “muy” de acuerdo con la “utilidad del seminario para su futura actividad profesional”. Los datos cualitativos refuerzan la pertinencia del seminario formativo hasta el punto de que se considera que es una formación imprescindible y que incluso debería ser obligatoria:

Totalmente imprescindible [el curso]. Queda mucho por hacer y tenemos un papel fundamental para el fo-

mento de la cultura deportiva en la sociedad actual (A18-2ª).

Sinceramente, se debería promover este tipo de cursos y “obligar” la asistencia de alumnos, profesores e incluso padres. Se trata de contenidos transversales que se pueden aplicar en cualquier ámbito. A pesar de que fui crítico con algunas cuestiones, sí que me ha ayudado a ver las cosas desde otro punto de vista. Cosas que antes pasaban desapercibidas (por el desconocimiento), ahora te das cuenta de que no son fruto de la casualidad. Empecemos a difundir este tipo de mensajes, y que a nadie se le “caigan las gafas” [sic] de la IGUALDAD [sic] (V-JDE-1ª).

Los aprendizajes adquiridos: “una buena toma de contacto”

El alumnado manifiesta que su participación en el seminario le ha permitido desarrollar un *proceso de toma de conciencia y de reflexión* sobre los estereotipos de género existentes en la sociedad en general y específicamente en el ámbito de la EF, la actividad física y el deporte. De hecho un 25,3% de las aportaciones sobre los aprendizajes finales adquiridos se centran en este aspecto, mostrándose un 86,4% de estudiantes “muy” o “bastante” de acuerdo con la “capacidad de la profesora para propiciar la reflexión” sobre esta temática.

Otro de los aprendizajes clave adquirido ha sido la *capacidad para identificar situaciones de desigualdad de género*, tal y como se refleja en la valoración de la efectividad del seminario para reconocer dichas desigualdades (un 78,9% de estudiantes lo valoraron “muy” o “bastante” adecuado), así como en la actividad final sobre los aprendizajes adquiridos (14,9% de las aportaciones realizadas). El análisis de los trabajos finales revela que los problemas de discriminación de género que el alumnado identifica como más relevantes a nivel personal son de carácter muy diverso, siendo de destacar los siguientes: los comportamientos del alumnado en la EF y la AF extraescolar según el patrón de género tradicional (dominación de los chicos e inhibición de las chicas); la falta de oportunidades de práctica para las chicas en el deporte escolar, la problemática en torno a la tipificación de género de los deportes o el conflicto que genera la musculatura en chicas deportistas; los padres y madres como agentes activos en la reproducción de estereotipos; la discriminación de género en las propias estructuras deportivas; y el sexismo en los medios de comunicación (tanto tradicionales como en las redes sociales).

A excepción de dos chicas que expresaron conflictos con sus progenitores en el proceso de elección de los estudios de CCAFD, tampoco citan problemas que les hayan afectado directamente. Por otra parte, las

y los estudiantes señalan que el seminario les ha proporcionado aprendizajes centrados en *cómo intervenir ante situaciones de desigualdad de género*, apuntando un 84,2% que el seminario les ha resultado “bastante” o “muy” efectivo en este sentido. Además un 38,2% de las aportaciones sobre los aprendizajes finales adquiridos se centran en este aspecto. No obstante, un análisis en profundidad de las estrategias de intervención que el alumnado ha planteado en los trabajos finales, revela dos aspectos destacados: 1) La mayoría de las estrategias se centran en un cambio de la metodología de la enseñanza (p.e., agrupamientos, uso de espacios y materiales, modificación reglas, etc.), detectándose una ausencia de actuaciones en otros aspectos relevantes, tales como los contenidos o la evaluación; 2) Se constata que algunas de las estrategias planteadas se basan en conocimientos erróneos que en realidad pueden reforzar el orden de género en lugar de cambiarlo:

Plantear juegos más cooperativos porque en este tipo de ejercicios las niñas tienen más protagonismo (V-JJL-2ª).

Primero en los ejercicios de clase obligaría que en todas las jugadas, para que haya gol, tiene que pasar obligatoriamente por las chicas (M-CCG-1ª).

Implicaciones para el futuro: “Personas comprometidas con el cambio”

Existen algunos casos de estudiantes que han mostrado además evidencias del propio *compromiso individual* para el logro de la igualdad de género, aspecto que apunta hacia la necesidad de cambio a nivel personal y social, y que apela a la propia responsabilidad en este proceso para que dicho cambio se haga efectivo tanto en su vida cotidiana como en su futura labor profesional.

Que debemos comprometernos con esta realidad, estando atentos a estas injusticias y ponerle remedio con actuaciones concretas y gestos diarios (A17-1ª).

No culpar a la sociedad y aportar mi parte para cambiar las cosas necesarias (A36-2ª).

También se observa que hay estudiantes que tras finalizar el seminario formativo, han tratado de *transmitir sus conocimientos y compromiso* en su entorno inmediato:

Debo reconocer que durante las semanas siguientes se han dado numerosas ocasiones en las que las ideas debatidas y reflexionadas durante el curso venían a mi mente debido a comportamientos o palabras que presenciaba. Y de hecho, he dicho muchas veces a los que me rodeaban “precisamente en el curso de perspectiva de género que estuve la semana pasada hablábamos de que...”. Cuando pensé que no sabía muy bien el qué, pero que algo me acabaría aportando este curso, no me equivoqué. (V-ILS-2ª)

Discusión

La falta de interés y motivación inicial del alumnado participante en esta formación sobre género en EF provocó una situación ambivalente, ya que existieron ciertas resistencias y dificultades iniciales, consideradas normales en este tipo de procesos formativos (Flintoff, 1993a), pero a su vez se ha logrado implicar a un alumnado que de otro modo quizás nunca se hubiese interesado por esta temática. Para la mayoría de las personas participantes se trata de la primera vez que abordan estos temas, por lo que más que rechazo o falta de interés podría hablarse de desconocimiento y desinformación. En consecuencia, puede confirmarse la existencia de la denominada “ceguera de género”, que se ha producido por la falta de conciencia de la perspectiva de género y la incapacidad para percibir la desigualdad y las prácticas de discriminación (García-Pérez *et al.*, 2011) y que debe contextualizarse dentro del “espejismo de la igualdad” (Valcárcel, 2008) imperante en nuestros días. Se trata de una situación que ilustra el contraste que se produce entre la supuesta igualdad formal que la sociedad percibe y la igualdad que realmente existe. Dicho fenómeno está especialmente extendido entre la juventud debido a la falta de sensibilización en cuestiones de género, la existencia de leyes al respecto, junto con un nuevo sexismo, más sutil, naturalizado y, en consecuencia, invisible (Donoso-Vázquez & Velasco-Martínez, 2013).

Esta falta de formación que se advierte en el alumnado resulta coherente con la posición marginal de los estudios de género en los planes de estudio de CCAFD de nuestro país (Prat *et al.*, 2013; Serra *et al.*, 2016). Esta situación podría llevar a estas personas futuras profesionales de la enseñanza, a ignorar por completo la situación y las medidas a aplicar para intervenir ante situaciones de desigualdad de género (García-Pérez *et al.*, 2011), panorama que resulta aún más preocupante en la formación en CCAFD debido a la fuerte carga de género que existe en estos y estas estudiantes, los estudios que cursan y su futuro laboral vinculado a la EF y el deporte.

A pesar de que se ha reconocido que ni el alumnado en CCAFD ni el profesorado de estas facultades considera que esta formación es necesaria en la actualidad (Dowling, 2006, 2013; Prat & Flintoff, 2012; Wright, 2002), resulta llamativo que tras el proceso formativo sean numerosas las evidencias que apuntan a que esta formación es percibida como relevante, útil y que incluso debería ser obligatoria. Estos resultados confirman la hipótesis de Anguita (2011) de que solo a través de la formación se puede romper el círculo vicioso que genera su ausencia, con la consecuente invisibili-

dad de la problemática y la falta de demanda formativa al respecto.

La participación en el seminario formativo ha permitido desarrollar en el alumnado un proceso de toma de conciencia y de reflexión que se constituye como el primer paso para lograr un cambio de actitudes y valores en torno al género como construcción social (Wright, 1999, 2002) y que se ha centrado en el reconocimiento de cómo las prácticas tradicionales de la EF son limitantes e inapropiadas fundamentalmente para las chicas, pero también para aquellos chicos que no se ajustan a las nociones dominantes de masculinidad (Connell, 2008).

Las situaciones de desigualdad de género identificadas por el alumnado han sido muy diversas y abarcan una variedad de ámbitos, que oscilan desde aquellos tradicionalmente estudiados, como los relativos al comportamiento del alumnado o la tipificación de género de los deportes, hasta otro tipo de situaciones más recientes como es el sexismo en las redes sociales. No obstante, resulta llamativo que haya sido inexistente el reconocimiento del profesorado de EF como agente que también reproduce el orden de género, quizá porque lo hace más “por omisión” que “por acción” o discriminación explícita (Vilanova & Soler, 2012), lo que dificulta su identificación. Por este motivo resulta particularmente necesario mejorar la conciencia crítica de ellas y de ellos mismos como profesionales de la enseñanza, para lo cual sería necesario integrar también esta formación en el período de prácticas que realizan en los centros escolares (Wright, 2002).

Por otra parte, y salvo dos chicas que expresaron conflictos en la elección de sus estudios de CCAFD, se advierte una ausencia de reconocimiento de problemas que les hayan afectado a ellos y a ellas mismas. Se confirma así que el alumnado de CCAFD no suele sufrir discriminación por cuestiones de género, lo que dificulta su capacidad para identificar este tipo de situaciones. Como señala Dowling (2006, 2013) refiriéndose al profesorado de los centros de formación, este alumnado recurre a sus propias experiencias biográficas de género en EF, que se caracterizan por lo general como exitosas y no problemáticas y de esta forma se limita la conciencia del problema y su impacto real en la vida de sus futuras y futuros estudiantes.

Los aprendizajes centrados en la intervención ante situaciones de desigualdad de género se basan en su mayoría en estrategias para propiciar un cambio de la metodología de la enseñanza. Aunque estas actuaciones son ciertamente positivas, se echan en falta aportaciones vinculadas a cambios que afecten a los contenidos de enseñanza o el proceso de evaluación, puesto que de esta forma se lograría una transforma-

ción real orientada a proporcionar una experiencia de AF de calidad para todo el alumnado (Flintoff, 2008). Por otra parte, algunas estrategias planteadas se basan en conocimientos erróneos que podrían reforzar el orden de género en lugar de cambiarlo, ya que de forma implícita presuponen como “natural” la dominancia de la masculinidad hegemónica (caracterizada por fuerza física, competición, dominación y heterosexualidad) sobre otras identidades masculinas y femeninas (Connell, 1987).

A pesar de las limitaciones expuestas, se advierte en ciertos casos, la adquisición de un compromiso individual, que es necesario para lograr un cambio real. Tal y como apuntan Flintoff y Scraton (2006) es precisamente este tipo de compromiso personal el que abre infinitas posibilidades para el cambio y la transformación de las macroestructuras de género, que aunque poderosas son susceptibles de ser cambiadas en cuanto que son una construcción social. Existen también estudiantes que asumen incluso un rol de diáspora que, en palabras de Donoso y Velasco (2013, 83), se manifiesta en su deseo voluntario de “hacer llegar el mensaje a su entorno (que espera que a su vez también difunda esta nueva perspectiva) para así conseguir una sociedad mejor”.

No obstante, y a pesar de los cambios expuestos, solo una investigación que profundice sobre cómo el seminario les ha preparado para abordar relaciones de género en la AF y en su práctica profesional vinculada a la enseñanza de la EF podrá arrojar luz sobre la eficacia de este tipo de seminarios intensivos.

Conclusiones

La presente investigación sugiere que la formación con carácter intensivo sobre género y EF dirigida a estudiantes de CCAFD es una iniciativa muy positiva para proporcionar una toma de conciencia sobre esta temática. No obstante, este tipo de acciones formativas resultan en realidad anecdóticas dentro del marco de la formación inicial del futuro profesorado de EF al ser su carácter no obligatorio, fuera del plan de estudios, sin implicación de toda la comunidad educativa y sin una continuidad posterior.

Resulta preocupante que previamente al proceso formativo el alumnado haya manifestado un total desconocimiento y falta de sensibilización sobre la temática de género que apunta claramente a la ausencia de

esta temática en su formación. De esta forma, se ratifica que la confianza en la transversalidad como única metodología para incluir las cuestiones de género está siendo inefectiva, ya que existe el riesgo de que nadie la asuma (Prat & Flintoff, 2012), como parece haber sido el caso de estos y estas estudiantes. En consecuencia, parece urgente y necesario adoptar medidas al respecto. Por un lado, sería preciso repensar la transversalidad y buscar un nuevo modelo que logre incorporar de forma efectiva estas cuestiones y que implique de forma colaborativa a todo el profesorado de los centros de formación. Por otro lado, resulta evidente que esta formación debería desarrollarse también a través de cursos específicos como el presentado en este trabajo, puesto que las y los estudiantes lo han valorado como muy relevante para su formación y de gran utilidad para su futura actividad profesional. Estos resultados contradicen la idea de que estos aspectos no interesan, ya que cuando se les ofrecen los recursos culturales y teóricos para plantearse como opción (Dowling, 2013) la realidad es que “el género todavía importa” (Scraton, 2013, 200). No obstante, el impacto de este tipo de formación es limitado, puesto que también han cristalizado nociones erróneas y desconocemos cómo han integrado el conocimiento adquirido en su propia actuación como futuros docentes.

En consecuencia, y de forma complementaria a la transversalidad, lo ideal y más ambicioso sería una revisión del plan de formación (Prat *et al.*, 2013) que incorporara la perspectiva de género como aspecto obligatorio y básico a través de asignaturas específicas a lo largo de la formación académica (Flintoff, 1993a; Serra *et al.*, 2016; Prat & Flintoff, 2012), incluyéndose también en el período de prácticas en las escuelas (Prat & Flintoff, 2012; Wright, 2002). Este cambio estructural orientado a integrar la formación en temas de género en la capacitación de estudiantes de CCAFD daría cumplimiento efectivo a la legislación vigente en nuestro país.

Desde nuestro punto de vista, el futuro de la formación en género pasa necesariamente por el establecimiento de redes de colaboración, apoyo e intercambio de prácticas dentro de los estudios universitarios, así como por la revalorización de este conocimiento dentro de un replanteamiento de la figura del profesorado de EF “no como alguien confinado al gimnasio, sino como una persona educadora que nutre a la sociedad de los ciudadanos y las ciudadanas del mañana” (Dowling, 2011, 218).

BIBLIOGRAFÍA

- Anguita, R. (2011). El reto de la formación del profesorado para la igualdad. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 14(1), 43-51.
- 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
- Brown, D., & Evans, J. (2004). Reproducing gender? Intergenerational links and the male PE teacher as a cultural conduit in teaching physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23(1), 48-70.
- Brown, D., & Rich, E. J. (2002). Gender positioning as pedagogical practice in learning to teach Physical Education. In D. Penney (Ed.), *Gender and physical education: issues and directions* (pp. 80-100). London: Routledge.
- Connell, R. W. (2008). Masculinity construction and sports in boys' education: A framework for thinking about the issue. *Sport, Education and Society*, 13, 131-145. doi: 10.1080/13573320801957053
- Connell, R. W. (Ed.). (1987). *Gender and power*. Cambridge: Polity Press.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2 ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Donoso-Vázquez, T., & Velasco-Martínez, A. (2013). ¿Por qué una propuesta de formación en perspectiva de género en el ámbito universitario? *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 17(1), 71-88.
- Dowling, F. (2006). Physical education teacher educators' professional identities, continuing professional development and the issue of gender equality. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 11(3), 247-263. doi: 10.1080/17408980600986306
- Dowling, F. (2011). 'Are PE teacher identities fit for postmodern schools or are they clinging to modernist notions of professionalism?' A case study of Norwegian PE teacher students' emerging professional identities. *Sport, Education and Society*, 16(2), 201-222. doi: 10.1080/13573322.2011.540425
- Dowling, F. (2013). Teacher educator's gendered workplace tales. In G. Pfister & M. K. Sijord (Eds.), *Gender and sport: changes and challenges* (pp. 217-231). Münster: Waxmann.
- Fernández, E., (dir.), Camacho, M. J., Vázquez, B. y cols. (2010). *Guía PA-FIC para la Promoción de Actividad Física en Chicas*. Madrid: Consejo Superior de Deportes. Instituto de la Mujer del Ministerio de Igualdad.
- Flintoff, A. (1993a). Gender, physical education and initial teacher education. In J. Evans (Ed.), *Equality, education and physical education* (pp. 184-204). London: Falmer Press.
- Flintoff, A. (1993b). One of the boys? Gender identities in physical education initial teacher education. In I. Siraj-Blatchford (Ed.), *"Race", gender and the education of teachers* (pp. 74-93). Buckingham, UK: Open University Press.
- 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., & Scraton, S. (2006). Girls and Physical Education. *Handbook of Physical Education*. SAGE Publications Ltd. In D. Kirk, D. Macdonald & M. O'Sullivan (Eds.), *Handbook of physical education* (pp. 767-784). London: SAGE.
- García-Pérez, R., Rebollo, M. A., Vega, L., Barragán-Sánchez, S., Buzón, O., & Piedra, J. (2011). El patriarcado no es transparente: Competencias del profesorado para reconocer desigualdad. *Cultura y Educación*, 23(3), 385-397. doi: 10.1174/113564011797330298
- 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
- Macdonald, D. (2002). Extending agendas: Physical culture research for the twenty-first century. In D. Penney (Ed.), *Gender and Physical Education: Contemporary Issues and Future Directions* (pp. 208-222). London: Routledge.
- Milles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: A sourcebook of new methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Prat, M., Carbonero, L., & Soler, S. (2013). La perspectiva de género en los planes de estudio del Grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte en Cataluña. *Feminismo/s*, 21, 117-137.
- Prat, M., & Flintoff, A. (2012). Tomando el pulso a la perspectiva de género: Un estudio de caso en una institución universitaria de formación de profesorado de educación física. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 15(3), 69-83.
- 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*, 1-15. doi: 10.1080/13573322.2016.1199016
- Rich, E. (2001). Gender Positioning in Teacher Education in England: New Rhetoric, Old Realities. *International Studies in Sociology of Education*, 11(2), 131-155. doi: 10.1080/09620210100200072
- Scraton, S. (2013). Feminism and Physical Education: Does gender still matter? In G. Pfister & M. K. Sijord (Eds.), *Gender and sport: Changes and challenges* (pp. 199-216). Münster: Waxmann.
- Valcárcel, A. (Ed.). (2008). *Feminismo en el mundo global*. Madrid: Cátedra.
- Vázquez, B., Fernández, E., & Ferro, S. (2000). *Educación Física y género. Modelo para la observación y análisis del comportamiento del alumnado y del profesorado*. Madrid: Gymnos.
- Vilanova, A., & Soler, S. (2012). La coeducación en la Educación Física en el siglo XXI: Reflexiones y acciones. *Tandem. Didáctica de la Educación Física*, 40, 75-83.
- Wright, J. (1999). Changing gendered practices in Physical Education: Working with teachers. *European Physical Education Review*, 5(3), 181-197. doi: 10.1177/1356336X990053002
- 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.
- 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. 3-15). London: Routledge.
- Wright, J., & Burrows, L. (2006). Re-conceiving ability in physical education: A social analysis. *Sport, Education and Society*, 11(3), 275-291. doi: 10.1080/13573320600813440