

# Actitudes y creencias machistas en Educación Física hacia una profesora en prácticas

## Macho attitudes and beliefs in Physical Education towards a female trainee teacher

---

ROSA LLOBELL FERNÁNDEZ

Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte.

Universidad de Valencia. España

[rosallobellfernandez@gmail.com](mailto:rosallobellfernandez@gmail.com)

WENCESLAO GARCÍA PUCHADES

Facultad de Magisterio.

Universidad de Valencia. España

[wenceslao.garcia@uv.es](mailto:wenceslao.garcia@uv.es)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0919-9816>

Recibido: 18-09-2022. Aceptado: 4-11-2022

Cómo citar / Citation: Llobell, R. García, W. (2022). Actitudes y creencias machistas en Educación Física hacia una profesora en prácticas, *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 24, 1-24.

DOI: <https://doi.org/10.24197/aefd.24.2022.1-24>

**Resumen.** El siguiente estudio surge ante la intimidación y vulnerabilidad que sintió una profesora de Educación Física ante la mirada machista por parte del alumnado durante las primeras semanas de sus prácticas docentes en un primer curso del ciclo formativo del Grado Superior de Enseñanza y Animación Sociodeportiva en un centro de la ciudad de Valencia. Adoptando una perspectiva feminista y crítica, la profesora en cuestión desarrolló dos ciclos de Investigación-Acción (I-A) para recoger evidencias acerca de las actitudes y creencias machistas del alumnado en sus interacciones en clase, para posteriormente tratar de concienciarlos respecto al carácter discriminatorio de dichas conductas, así como de transformarlas en busca de nuevas masculinidades más igualitarias. El estudio se realizó con veintiséis estudiantes, dos profesores y una profesora de dicho curso. Durante la investigación se recogieron datos a través de dos diarios de campo de la profesora en prácticas, documentación audiovisual, seis grupos de discusión con el alumnado y un documento reflexivo del alumnado. A partir del análisis cualitativo de contenido de los datos obtenidos, los resultados presentan evidencias de cómo las actitudes machistas en las aulas no sólo se dan entre el alumnado, sino en la relación del alumnado con el profesorado. Estas actitudes adquieren más relevancia cuando la relación es con una profesora en prácticas. El texto abre nuevas líneas de investigación dentro de los estudios feministas, en la medida en que propone seguir explorando cómo afectan las actitudes machistas del alumnado a la tarea de las docentes y en concreto de las docentes en prácticas.

**Palabras clave.** Machismo; nuevas masculinidades; género; Educación Física; *prácticum*

**Abstract:** The following study arises from the intimidation and vulnerability that a Physical Education (PE) teacher felt in the face of the students' macho gaze during the first weeks of her teaching practices in the 1st year of the Advanced Vocational Training Course on Socio-sports Teaching and Animation of a center located in Valencia. Adopting a feminist and critical perspective, the teacher in question developed two cycles of Action-Research (A-R) to collect evidence about the macho attitudes of the students in their interactions in class, to later try to make them aware of the discriminatory nature of said attitudes, as well as transforming them into new and more egalitarian masculinities. The study was carried out with twenty-six students, two male teachers, one female teacher and a female trainee teacher. During the investigation, data were collected by means of two field diaries of the teacher in practice, audiovisual documentation, six focus groups with the students and students' reflection documents. After performing the qualitative content analysis, the text presents evidence of how sexist attitudes in the classroom not only occur among students, but also in the relationship between students and teachers. These attitudes become more relevant when it comes to trainee teachers. The study opens new lines of research within feminist studies, to the extent that it proposes to continue exploring how the male chauvinist attitudes of students affect teachers' work, specifically trainee teachers' work.

**Keywords:** Macho attitudes; new masculinities; gender; Physical Education, *practicum*.

---

## INTRODUCCIÓN

La influencia del género en las interacciones dentro de la escuela explica buena parte de las relaciones de poder entre sus miembros. Como dice Subirats (1994), el sexismo estaría formado por aquellas actitudes de desigualdad y jerarquización dadas por la diferencia de género que ocasionan consecuencias negativas para ambos sexos. Ideológicamente, el sexismo legitima un sistema de organización social patriarcal que discrimina a aquellas personas que no cumplen con los roles adjudicados (Cascales y Sanfélix, 2018). En el caso de los hombres, supone reducir la masculinidad a una postura determinista que la identificaría con el patriarcado (García, 2013).

La masculinidad, entendida como conjunto de conocimientos y prácticas ligadas a la identidad masculina, ha sido y es la representación de la autoridad occidental (Jones, 1993). La autoridad masculina, como afirma Connell (1995), implica la estructuración y naturalización de las prácticas sociales que justifican la subordinación de las mujeres. Los privilegios masculinos se han constituido como parte de procesos de socialización que han contribuido a mantener, muchas veces de manera

inconsciente (Lozoya, 2016), una existencia facilitada y un prestigio social a los hombres (McIntosh, 2008).

El éxito de la masculinidad hegemónica se ha medido a menudo por la dominación, agresión e intimidación mostradas hacia niños y hombres que adoptan formas menos dominantes de masculinidad (Robinson, 2000). Pero la legitimación de la desigualdad de género en las sociedades patriarcales no se ha limitado a fomentar y consolidar una serie de privilegios sociales a la masculinidad, sino a promover una imagen de la femineidad que convierte a la mujer en un símbolo de su dominación (Verdú, 2018).

Históricamente, la lucha feminista ha aspirado a romper con el marco de privilegios y el sistema de dominación del patriarcado para poder evolucionar hacia sociedades más igualitarias (Gamba, 2008). En el seno de esta lucha, en las últimas décadas del siglo XX, surgieron diferentes movimientos colectivos dirigidos a los hombres que reivindicaban la crítica y la reformulación del actual modelo hegemónico de masculinidad (Bonino, 2000, 2003; Conell, 1995, 2005; Nardini, 2018). Utilizando “el activismo social, la investigación académica y la formación de grupos de reflexión de varones”, estos colectivos pretendían hacer frente “al corporativismo viril y la homofobia” y así construir masculinidades alternativas capaces de romper “la complicidad masculina antisexista y practicar la igualdad con las mujeres” (Bonino, 2003, p. 117).

Sin embargo, para que la lucha de estas “nuevas masculinidades” por reducir las desigualdades de género pueda tener una influencia efectiva en el seno de nuestras sociedades, es necesario que se incorporen en los procesos de socialización de nuestros jóvenes. En este sentido, la escuela se muestra como uno de los lugares fundamentales para llevar a cabo esta tarea. De hecho, autores como Donaldson y Poyting (2005), Kimmel y Mahler (2003) y Mac y Ghail (2003) dan cuenta de cómo las escuelas e institutos reproducen las desigualdades de género, dando lugar a situaciones de exclusión en forma de homofobia y violencia de género (Ríos, 2015). Igualmente, estudios como los realizados por Gini y Pozzoli (2006), Klein (2006) o Renold (2001) señalan cómo aquellos niños que actúan siguiendo unos parámetros alejados del modelo de masculinidad no hegemónica suelen ser acosados por parte de sus compañeros.

Para hacer frente a estas situaciones han surgido algunas aportaciones docentes que, desde el campo de la coeducación y la

pedagogía crítica, pretenden fomentar masculinidades alternativas en los centros docentes (Rios, 2015). En este sentido, Iturbe (2007) propone utilizar las comunidades de aprendizaje para hablar sobre las nuevas maneras de ser hombre a partir de la reflexión crítica y dialógica. Igualmente, Cascales y Sanfélix (2018) desarrollan una guía práctica con recursos docentes para poder trabajar la igualdad y la convivencia en busca de masculinidades igualitarias.

En esta línea de trabajo, autores como González, Arévalo y Camacho-Miñano (2018) consideran que la asignatura de Educación Física (EF) supone un espacio idóneo para romper con las actitudes hegemónicas y reivindicar con mayor claridad la posibilidad de ser un hombre alejado del modelo hegemónico. Además, tal y como afirman Devís, Fuentes y Sparkes (2005), la EF es una de las materias en la que más se propicia la cosificación del cuerpo femenino, en la medida en que se dan situaciones en las que la apariencia física de las alumnas es juzgada por el resto de sus compañeros y compañeras (Loughnan et al., 2010; Vaes, Paladino y Puvia, 2011). Con el tiempo, muchas de las alumnas acaban interiorizando dicha mirada y adoptan la perspectiva de un sujeto que considera su cuerpo como un objeto que tiene que ser evaluado por su apariencia (Fardouly et al., 2015).

El fomento de “nuevas masculinidades” en EF da continuidad al trabajo realizado en los estudios de género de pioneras como Griffin (1989), quien ya afirmaba que el género era el agente socializador más importante de las clases de EF; Scraton (1986, 1987, 1992), quien relacionaba la idea de la feminidad con los estereotipos de capacidad, corporalidad, maternidad y sexualidad; Chepyator-Thomson y Ennis (1997), quienes daban cuenta de cómo el alumnado de secundaria de Estados Unidos reproducía ciertas formas dominantes de masculinidad y feminidad a la hora de elegir y participar en actividades físicas; o Wright (1990, 1995, 1997), quien mostraba cómo las identidades hegemónicas de género en las clases de EF se representan mediante el lenguaje y las interacciones entre el profesorado y el alumnado.

En todos estos estudios se le otorgaba especial importancia a la actitud crítica y reflexiva del profesorado hacia los mecanismos inconscientes que perpetúan una visión androcéntrica en el aula de EF (Bonal, 2008; Soler, 2008; Vázquez y Álvarez, 1990). En esta línea, Sánchez-Hernández, Martos-García, Soler y Prat (2019) hablan de la necesidad de que el profesorado de EF genere un contexto seguro y confortable donde no tengan cabida las actitudes sexistas. Para ello

resulta fundamental que adopte modelos pedagógicos más participativos y críticos. El enfoque crítico de la educación confiere al profesorado un papel facilitador en el proceso de enseñanza y aprendizaje por el que el alumnado pone en cuestión las creencias que legitiman las relaciones de desigualdad en la sociedad, al tiempo que proponen alternativas reales (García-Puchades y Martos-García, 2020; Monforte, Devís y Úbeda, 2019).

Sin abandonar las directrices de la pedagogía crítica, algunos estudios reivindican el uso de la performance teatral para transformar las relaciones tradicionales de género (Fuentes et al., 2016; Soler, 2008). En ellos se deja constancia de que las actividades relacionadas con la expresión corporal posibilitan la interacción mixta, la colaboración, el soporte y el respeto entre los chicos y las chicas, favoreciendo la ruptura de modelos tradicionales de género y la configuración de relaciones equitativas. A través de la performance se puede trasladar al cuerpo ideas y emociones para favorecer la reflexión del alumnado y conseguir que investigue, a partir de su propia narrativa personal, el sistema de creencias en torno al género y las nuevas masculinidades. Además, el uso de actividades performativas puede ser una herramienta eficaz para mejorar la consciencia del alumnado frente a situaciones sexistas (García-Puchades y Martos-García, 2020).

## 1. OBJETIVOS

Partiendo de la problemática asociada a las actitudes machistas que, en ocasiones de manera inconsciente, legitiman comportamientos sexistas y discriminatorios respecto a las mujeres en las clases de EF, el siguiente estudio pretende ampliar el campo de los estudios de género en el ámbito educativo describiendo una experiencia de investigación acción llevada a cabo en el *Prácticum* del Máster Universitario en Profesor/a de Educación Secundaria en la especialidad de Educación Física.

Los objetivos de este estudio podrían concretarse en los siguientes: 1) analizar cómo influye la mirada masculina del alumnado en las vivencias de una profesora de EF en prácticas; 2) concienciar al alumnado de cómo su comportamiento puede ser un reflejo de la masculinidad hegemónica a la hora de legitimar formas desigualitarias y opresivas en su relación con las mujeres; y 3) transformar el discurso y las creencias del alumnado acerca las formas de masculinidad

hegemónica dando cabida a “nuevas masculinidades” menos autoritarias e igualitarias.

## 2. METODOLOGÍA

Este estudio ha sido llevado a cabo durante el *Prácticum* de una estudiante, de 27 años, del Máster Universitario en Profesor/a de Educación Secundaria (especialidad de Educación Física). Las prácticas fueron realizadas durante tres meses en el primer curso del ciclo formativo del Grado Superior de Enseñanza y Animación Sociodeportiva de un centro público de la ciudad de Valencia. En dicho estudio también participaron los veintiséis estudiantes de dicho curso -ocho chicas y dieciocho chicos, de edades comprendidas en un rango de 18 a 25 años-, y tres profesores del departamento de dicho ciclo formativo: un profesor de 55 años, con 18 años de experiencia y con plaza fija en el centro escolar; otro profesor de 30 años y 6 meses de experiencia, que realizaba una sustitución en el centro; y, por último, una profesora de 45 años, con 20 años de experiencia y también con plaza fija en el centro. Todos ellos participaron de manera voluntaria tras haber sido informados del procedimiento del estudio y de la protección de su identidad.

El diseño del presente estudio se ha elaborado siguiendo el modelo de la investigación acción (I-A) de McTaggart, Nixon y Kemmis (2017). En concreto, se han llevado a cabo dos ciclos de I-A, los cuales constan de las siguientes fases: planificación, actuación, observación y reflexión (Latorre, 2003).

Antes de comenzar los ciclos se planteó una estrategia observacional de un mes de duración para poder descubrir el problema de partida. Para ello se utilizó el método casi-etnográfico crítico (Murtagh, 2007). El término “casi” se atribuye al tiempo del estudio y la estancia en el campo de investigación, dado que en la etnografía son necesarios periodos más largos; y el término “crítico” refleja la naturaleza del estudio en tanto que el proyecto pretende elevar la consciencia de las personas participantes en las desigualdades sociales. Durante esta fase, la profesora en prácticas recogió en su diario de campo (DC1) datos sobre los comportamientos e interacciones más relevantes de las personas participantes, así como de las conversaciones informales que tenía tanto con el profesorado como con el alumnado. Transcurridos dos meses se procedió al análisis del contenido del diario. El análisis inductivo consistió en identificar, a partir de los datos recopilados, unidades de significado, las cuales fueron

codificadas y agrupadas en categorías y ordenadas en diferentes niveles (ver tabla I).

**Tabla I:** Esquema de categorías del análisis de los datos recogidos en la observación participante previa

Primer nivel	Segundo nivel	Tercer nivel
<b>La mirada machista</b>	La perspectiva de la profesora en prácticas	La autoridad de los hombres
	La perspectiva del profesorado ante las relaciones de género en el ámbito escolar	La sexualización de la docente y vestimenta
		Influencia del género en la relación profesorado-alumnado
		Comentarios recibidos como docente
		Comportamiento sexista del alumnado

## 2.1. Primer ciclo de I-A

El ciclo 1 comenzó después del análisis del DC1, en el cual se detectó como principal problema la mirada y actitudes machistas por parte del alumnado. Con la intención de conocer con más detalle cuáles eran las creencias de estos respecto a los estereotipos de género, se planificó y diseñó la acción 1 siguiendo el modelo de los pretextos críticos (Soca-rel, 2021). Su objetivo era fomentar la discusión en clase sobre cuestiones relativas a la discriminación sexista. Para ello se les pidió que dieran su opinión sobre 10 frases provocadoras (tabla II).

**Tabla II.** Frases utilizadas en la acción 1

Las mujeres se sexualizan con su ropa

Las violaciones se producen por la forma de vestir de las chicas

Los hombres son los que tienen que tomar la iniciativa

Los hombres tienen más autoridad para dirigir un grupo

El hecho de que un deporte sea mayoritariamente masculino influye en la decisión de las mujeres para practicarlo

La ropa influye en la masculinidad o la femineidad de una persona

Que una mujer practique deporte con ropa ajustada da pie a que los hombres hagan comentarios sobre ella

En los ciclos formativos deportivos hay más hombres que mujeres porque las mujeres no se sienten cómodas practicando deporte

Si enseño más mi cuerpo quiere decir que me gusta que me miren

Cuando alguien recibe un comentario sexista en clase es mejor no decir nada

Lo expuesto en el grupo de discusión (GD1) se registró mediante el uso de un móvil. El audio se transcribió y analizó siguiendo el procedimiento descrito anteriormente para conocer qué nueva información había aportado al problema identificado inicialmente y así poder iniciar el ciclo 2. El resultado fue el siguiente esquema de categorías (tabla III):

**Tabla III:** Esquema de categorías del análisis de los datos recogidos en el primer ciclo de I-A

Primer nivel	Segundo nivel	Tercer nivel
<b>La mirada machista</b>	Las creencias del alumnado ante los estereotipos de género	Sexualización de las mujeres y su vestimenta
		Práctica deportiva de las mujeres
		Mujeres en el ámbito deportivo
		La influencia del género en la relación alumnado-profesorado

## 2.2. Segundo ciclo de I-A

En el ciclo 2 se planificó una nueva acción con el fin de que el alumnado pudiera reconocer actitudes machistas en sus conductas y así poder transformarlas en busca de nuevas formas de masculinidad. Esta segunda acción partió de la realización de una performance por parte de la profesora en prácticas, quien, vestida con ropa ceñida, escribía en la pizarra un fragmento del siguiente texto:

La primera vez que impartí una clase de posgrado estaba preocupada. No por el temario, porque lo tenía bien preparado y estaba enseñando lo que me gustaba. Lo que me preocupaba era qué ropa ponerme. Quería que me tomaran en serio. Yo era consciente de que, por el hecho de ser mujer, automáticamente tendría que demostrar mi valía. Y me preocupaba el hecho de resultar demasiado femenina. Tenía muchas ganas de ponerme brillo de labios y una falda bonita, pero decidí no hacerlo. Llevé un conjunto muy serio, muy masculino y muy feo. Muchos pensamos que cuanto menos femenina se vea una mujer, más probable que la tomen en serio. Desearía no haber llevado aquel traje tan feo aquel día. Si hubiera tenido la confianza que tengo hoy para ser yo misma, mis alumnos se habrían beneficiado todavía más de mis clases. He decidido no volver a avergonzarme de mi feminidad. (Ngozi-Adichie, 2012, pp. 45-46).



Después, la profesora dejaba de escribir y comenzaba a realizar la lectura completa del texto mientras se ponía prendas de ropa más masculinas y amplias. Una vez realizada la performance, les pidió al alumnado que, en grupos de 4 o 5, realizaran una representación teatral a partir de cuatro situaciones machistas diferentes: 1) acoso a una mujer en la calle; 2) violencia de género por cuestiones de celos; 3) el envío a los amigos del vídeo íntimo de una compañera de clase; y 4) un profesor coqueteando con una alumna. Todas ellas debían contener como mínimo los siguientes roles: a) una persona que realiza la acción machista; b) una persona que sufre la situación machista; c) una persona que no actúa y justifica la acción machista; d) un hombre que actúa para resolver la situación. Al final de cada representación performativa se discutió lo sucedido con toda la clase.

La recogida de datos a lo largo de este ciclo de I-A fue realizada con los siguientes instrumentos: a) documento audiovisual (DA) de las grabaciones de las performances teatrales realizadas; b) cinco grupos de discusión (GD2), en las que se recogía la opinión del alumnado sobre cada una de las performances realizadas; c) diario reflexivo del alumnado (DRA), en el que recogía sus experiencias y opiniones sobre las representaciones performativas realizadas; diario de campo de la profesora en prácticas (DC2), en el que recogía datos sobre lo ocurrido en las performances, debates y comportamientos del alumnado. Este segundo ciclo acabó con el análisis de los datos obtenidos siguiendo el procedimiento realizado en el ciclo anterior (ver tabla IV):

**Tabla IV.** Esquema de categorías del análisis de los datos recogidos en el segundo ciclo de I-A

Primer nivel	Segundo nivel	Tercer nivel
<b>La mirada machista</b>	La perspectiva del alumnado sobre situaciones de acoso machista	Rechazo a las situaciones machistas
		Dificultades de actuación a la hora de enfrentarse a una situación de acoso
		Justificación de las situaciones machistas
		Emociones del alumnado cuando realizaba la performance
		Emociones del alumnado cuando veía la performance

### 3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A continuación se presenta el informe de resultados del análisis de los datos obtenidos tanto en la observación participante inicial como en los diferentes ciclos de I-A. Con ello se busca responder a los objetivos planteados al comienzo de este estudio. Para guardar el anonimato de las personas participantes se utilizarán los siguientes acrónimos: PP, profesora en prácticas; PM, profesora; PH, profesor; AH, alumno y AM, alumna.

#### 3.1. Me sentía sexualizada a través de la mirada del alumnado

El punto de partida de esta investigación fue la influencia que tuvo la mirada machista del alumnado masculino hacia una profesora en prácticas, quien llegó a plantearse “si llevaba la vestimenta adecuada” para dar clase, ya que se sentía “sexualizada a través de la mirada del alumnado” (PP, DC1). La intimidación que sentía la profesora en prácticas se debía a las constantes “miradas de coqueteo [...] de los alumnos durante las explicaciones y durante sus observaciones de las clases” (PP, DC1).

Estas conductas intimidatorias también se ejercían hacia la profesora titular, pues existían numerosos comentarios sobre su vida privada y su aspecto físico. Los alumnos preguntaban “sobre los cabellos de la profesora” o sobre su edad; en algunas ocasiones le decían “guapa” o “¡Cómo estás profe!, sin interrogante” (PP, DC1).

Sin embargo, la profesora en prácticas no se sentía tan sexualizada cuando estaba en clase acompañando a otro de los profesores, de modo que percibió que la autoridad que sentían los alumnos dependía en gran medida del género del profesor a quien acompañaba. Ellos mostraban una relación más distante si quien dirigía la sesión era un hombre.

Los hechos descritos por la profesora en prácticas son similares a los descritos por Bates (2018), quien relata cómo algunas profesoras de un centro de secundaria de Londres se sentían muy intimidadas cuando los alumnos hacían comentarios sobre su ropa, cabello, maquillaje, cuerpo y apariencia en general. En este estudio, Maya, una de las profesoras intimidadas, destaca que la actitud del alumnado era un reflejo del comportamiento del profesorado masculino. Algo similar señaló la profesora en prácticas en su diario cuando afirmaba que “el profesor

masculino fomentaba los comentarios sobre el físico del alumnado de otros cursos” (PP, DC1).

Otro aspecto importante que señala la profesora en prácticas en su diario es el sentimiento de culpabilidad que le generaba la mirada intimidatoria del alumnado. Dicho sentimiento le hacía pensar que quizá ella fuera la persona responsable del comportamiento de los alumnos al no llevar una ropa adecuada, lo cual le impedía informar sobre los comentarios recibidos. Algo similar sugiere Tara, otra profesora del estudio de Bates (2018), quien afirmaba que muchas veces ignoraba el comportamiento del alumnado por miedo a que, de alguna manera, se viera que era culpa suya. Incluso, en ocasiones consideraba el acoso recibido como algo inevitable al creer que era normal que los alumnos no se concentrasen si las profesoras se vestían de una manera determinada.

Para Robinson (2000), el acoso a las profesoras se encuentra normalizado en la cultura escolar. Uno de los discursos dominantes en las escuelas es la trivialización del acoso bajo el velo de la “normalidad” masculina, lo cual invisibiliza el sexismo existente. Para esta autora, a pesar del poco apoyo de las instituciones, se tiene que continuar denunciando estos comportamientos y trabajar las actitudes misóginas en el aula con una pedagogía más igualitaria y plural.

### **3.2. Me han preguntado sobre la edad, sobre si tenía pareja, cuántos hijos tengo o dónde vivo**

Tal y como la profesora en prácticas había identificado al comienzo de su estancia en el centro, la relación que se establece entre el alumnado y el profesorado se encuentra condicionada por el género del profesorado. Esta idea quedó corroborada en sus conversaciones con el profesorado del centro. Así, mientras que la profesora titular coincidía con la profesora de prácticas al afirmar que la mirada de los alumnos le había modificado su comportamiento en el aula, los profesores negaban haber sido condicionados o intimidados por el alumnado.

Una de las cuestiones más relevantes identificadas en el aula durante la observación de las interacciones entre el alumnado y el profesorado tiene que ver con los comentarios que los alumnos realizaban sobre la vida privada y el aspecto físico de la profesora: “Me han preguntado sobre la edad, sobre si tenía pareja [...] cuántos hijos tengo o dónde vivo” (PM, DC1). Aun así, la profesora le quitaba importancia, y

consideraba que no tenía que ser comunicado en el centro, puesto que “de ahí no pasa [...] no es más que peloteo [...] tonterías” (PM, DC1).

La conversación con la profesora también dejó patente cómo la actitud del alumnado refleja, en alguna medida, el comportamiento que observan del profesorado masculino (Bates, 2018), ya que esta no solo afirmaba haber recibido “algún comentario de algún alumno”, sino también “algunos comentarios de algún profesor” (PM, DC1). La propia profesora se mostraba crítica con estas actitudes al señalar la dificultad de actuar ante este tipo de comentarios y responder con una actitud desafiante que pudiera acabar con estas situaciones incómodas: “No hago ni caso a los comentarios. Si me parece que son una falta de respeto, le digo que es un comentario que no me parece pertinente, o que voy a bajarle la nota por ese comentario” (PM, DC1). Para Butler (2001) y Bourdieu (2004) la dificultad para defenderse de la sumisión a la que están expuestas las mujeres en el trabajo hay que buscarla en las costumbres y creencias que han interiorizado. Su adquisición las lleva a no imaginar otro escenario posible y a no buscar la rebeldía contra esta desigualdad.

Por otro lado, las conversaciones con el profesorado masculino constataron que a pesar de que a ellos también les habían hecho comentarios sobre su vida privada y apariencia física, no los consideraban tan relevantes como para que influyeran en su comportamiento. Uno de los profesores consideraba importante poner fronteras y “llegar donde tú quieras llegar al proporcionarle información al alumnado [...] porque si tienen cierta proximidad, los alumnos se permiten ese tipo de comentarios sobre tu aspecto físico y sobre la vestimenta” (PH1, DC1). De manera similar, el otro profesor consideraba importante contestar a ese tipo de comentarios “sin profundizar en su relación con el alumnado” (PH2, DC1).

### **3.3. Muchos pensamos que cuanto menos femenina se vea una mujer, más probable es que la tomen en serio**

Como ya mencionamos anteriormente, la mirada machista del alumnado llevó a la profesora en prácticas a hacerse cuestionar cómo debía vestir una docente. Esto coincide con el estudio de Jones (1993, p.81), que afirma que las mujeres se ven obligadas a “desfeminizarse” y “dessexualizarse”, con la vestimenta en este caso, para ser consideradas como figuras autoritarias. Esta idea quedaba recogida en el texto

utilizado por la profesora en prácticas en la segunda acción: “Muchos pensamos que cuanto menos femenina se vea una mujer, más probable que la tomen serio” (Ngozi-Adichie, 2012, p. 45).

Las conversaciones con el profesorado corroboraron esta idea. La profesora coincidía en afirmar que la autoridad de una docente se veía influenciada por su género: “las mujeres tienen que demostrar que controlan, tienen que demostrar que tienen seguridad, que tienen control del temario y del aula [...] no dudar [...] dominar el contenido que están dando [...] estar siempre alerta” (PM, DC1). Especialmente en el sector físico-deportivo, donde existe un menor número de mujeres, la autoridad “está más en los hombres que en las mujeres” (PM, DC1). Esto difiere de la percepción de su compañero del departamento, quien consideraba que la autoridad del docente “va más en función de la persona que del género” (PH1, DC1), lo cual iba en consonancia con el discurso del alumnado.

Para Cascales y Sanfélix (2018), el hecho de que las profesoras estén condicionadas por su género en el aula es un reflejo de las dinámicas de poder imperantes en la sociedad patriarcal actual. Mata (2016), por ejemplo, explica cómo la autoestima de las profesoras se encuentra disminuida cuando están sometidas a presión por la evaluación de los otros (Wilhelm, Martín y Miranda, 2012). En el caso del presente estudio, la mirada del alumnado hay que entenderla dentro del pensamiento hegemónico de aquello que se espera de una mujer en su profesión, quien para mantener su estatus, siempre bajo el reconocimiento de un hombre, no solo tiene que mantener un buen rendimiento en su trabajo, sino una buena imagen física (Lagarde, 2018).

### **3.4. Si le digo a alguna profesora que es atractiva igual no le sienta bien**

Como pudo comprobar la profesora en prácticas desde el comienzo de su estancia en el centro, las interacciones entre los miembros de la comunidad educativa dejan entrever relaciones de poder machistas (Cascales y Sanfélix, 2018).

Con la intención de conocer qué opinión tenía el alumnado respecto a las actitudes machistas, la profesora de prácticas planificó y realizó la acción 1. En las discusiones realizadas en clase a partir de las diferentes frases presentadas consiguió conocer qué pensaba el alumnado sobre

cómo afecta el género a las interacciones dentro del aula y en el ámbito deportivo.

Respecto a la interacción entre el profesorado y el alumnado, ninguno consideró que la autoridad del profesorado dependiera de su género, sino de su carácter o modo de hablar: “la autoridad del profesorado depende mucho del carácter de la persona [...] y de la apariencia de cada uno cuando habla” (AM1, GD1). Incluso llegan a afirmar que le hacen “más caso a una profesora por su carácter” (AH2, GD1) e incluso, la toman “más seriamente” (AH1, GD1) dado que dice las cosas con más autoridad. Este es un discurso que se encuentra en desacuerdo con otros estudios sobre la autoridad y el género (Connell, 1985; Robinson, 2000) que afirman que los hombres tienen más autoridad que las mujeres en sus profesiones.

Sin embargo, algunos alumnos reconocían que su relación con el profesorado dependía de su género, ya que ninguno afirmaba haber piropeado alguna vez a un profesor, pero sí a una profesora. Un alumno reconoció decir a una profesora “¡Qué guapa estás!”, aunque decía haberlo hecho simplemente “por el peloteo” (AH6; GD1). Otro, de manera ambigua, parecía tener en consideración las emociones de las profesoras en el supuesto de ser piropeadas sin poner en cuestión el sexismo implícito en el acto de piropear: “si le digo a alguna profesora que es atractiva igual no le sienta bien” (AH5, GD1). En este punto, algunas alumnas se ponían en el lugar de las profesoras y reconocían su dificultad a la hora de responder y actuar ante los comentarios machistas de los alumnos: “¿Si eres profesora, qué le dices al alumno? ¿Cállate no digas nada? Es que es difícil” (AM3, GD1). Quizás su empatía con las profesoras se debía a que ellas también se habían sentido así alguna vez cuando habían practicado deporte y les habían dicho comentarios como: “¡Mira qué bañador lleva!” (AM4, GD1) o “¡Qué culo!” (AM1, GD1).

Núñez (2004) explica cómo muchas mujeres acaban interiorizando determinadas actitudes sexistas por la dificultad que tienen a la hora de romper con la dominación ejercida por el sistema patriarcal. Para Robinson (1992), en el contexto de la escuela secundaria, los métodos de disciplina ejercidos por el profesor sobre el alumnado consolidan más estas relaciones de dominación sexista. La posición de autoridad del profesor le otorga determinados privilegios para realizar cualquier tipo de comentario machista sin que exista posibilidad de réplica. Así lo constata una de las alumnas participantes del estudio: “claro, como es un profesor te callas, no sabes qué puede llegar a pasar si lo cuentas” (AM1, GD1).

Por otro lado, respecto a la relación entre alumnos y alumnas, algunos afirman sentirse presionados a la hora de “tomar la iniciativa, aunque no hayan querido” (AH3, GD1) porque piensan que mayoritariamente “es el hombre quien tiene la iniciativa”, dado que “las mujeres no están acostumbradas” (AH3, GD1). Aunque también reconocen que “ahora está cambiando” (AH3, GD1) y que “debería de ser una cuestión equitativa” (AH1, GD1).

Sin embargo, el discurso de las alumnas es diferente, puesto que afirman que se encuentran capaces de tomar la iniciativa en cualquier ámbito, ya que no hay ninguno en el que “ellos tengan que ser los amos” (AM2, GD1). Ellas consideran que ahora ya no se encuentran tan determinadas por el género en la toma de decisiones. A pesar de que algunas afirman que “las mujeres tenemos interiorizadas algunas actitudes” (AM3, GD1), aseguran que “no tienes que esperar que sea él quien tome la iniciativa” (AM3, GD1).

### **3.5. La performance en la educación de las nuevas masculinidades**

Una vez conocido qué pensaba el alumnado sobre las actitudes sexistas en las aulas, la profesora en prácticas buscó transformar sus creencias en busca de nuevos modelos de masculinidad más igualitarios y plurales. A través de la performance teatral y los debates posteriores pretendía que los alumnos tuvieran consciencia de cómo sus actos podían legitimar una situación de opresión y discriminación del hombre a la mujer dentro del aula (González, Arévalo y Camacho-Miñano, 2018).

La acción 2 comenzaba con una performance realizada por la profesora en prácticas en la que, vestida con ropa ajustada, se iba poniendo prendas masculinas al tiempo que recitaba un texto sobre cómo la comunidad educativa puede sexualizar el cuerpo de las profesoras por su vestimenta. La performance no solo sirvió para que la profesora en prácticas le mostrara al alumnado cómo se había sentido ante la mirada de algunos de ellos, sino que le sirvió para hacer frente a la autculpabilidad que se había impuesto al comienzo de sus prácticas.

Durante la performance, gran parte del alumnado empatizó con la historia escrita en la pizarra sobre Chimamanda Ngozi Adichie. Decían haber experimentado sentimientos de tristeza no solo respecto a “la historia de la mujer africana” (AH9, GD2), sino con la profesora en prácticas: “es una cuestión muy común que a una mujer se la juzgue por la vestimenta o se la sexualize” (AM4, DRA). Sin embargo, otros

alumnos cuestionaron el contenido de la performance realizada al parecerles “una cosa poco habitual” (AH16, GD2) y trataron de quitar importancia a la denuncia de la profesora de prácticas diciendo que “no había que sacarlo fuera de contexto” (AH17, GD2). Y aunque estas opiniones eran minoritarias y fueron replicadas por parte del alumnado, dieron muestra de la existencia de estereotipos de género sexistas dentro del aula y de cómo la vestimenta es un instrumento utilizado por la dominación masculina a la hora de cosificar a la mujer (Verdú, 2018).

En la segunda parte de la acción 2, el alumnado fue el encargado de realizar las performances teatrales para dar a conocer diferentes situaciones de dominación machista y así reflexionar sobre cómo evitar dicha dominación. El uso de las performances contribuyó a la concienciación del alumnado respecto a las situaciones de abuso machista (Soler, 2008). Así quedó reflejado en algunas de las reflexiones del alumnado: “Es una forma de ponernos en la piel de la otra persona” (AH3, DRA); “Me ha hecho ver situaciones que normalizamos y en realidad pueden estar hiriendo a algunas personas sin que los otros se den cuenta” (AH4, DRA); “Ha dado más visibilidad a las cosas que pasan a menudo, pero que la gente no se da cuenta” (AH15, DRA); “Me ha hecho reflexionar sobre las situaciones machistas” (AM3, DRA); “Es una buena manera de que todo el mundo sea consciente de lo que ocurre en la realidad, dado que hay muchas situaciones parecidas que pasan más a menudo de lo que pensemos” (AM5, DRA). Además, también contribuyeron a concienciarlos sobre la importancia de buscar nuevas formas de actuar como un “gesto necesario” para “ayudar a resolver la situación machista” (AH19, DRA).

## CONCLUSIONES

Esta propuesta de I-A surgió ante la intimidación y vulnerabilidad que sintió una profesora de EF ante la mirada machista de parte del alumnado masculino durante las primeras semanas de sus prácticas docentes. Adoptando una perspectiva feminista y crítica, la profesora en cuestión desarrolló dos ciclos de I-A para recoger evidencias que confirmaran las actitudes machistas de los alumnos en sus interacciones en clase, y posteriormente tratar de concienciarlos respecto al carácter discriminatorio de dichas actitudes, así como de transformarlas en busca de nuevas masculinidades más igualitarias.



Los resultados del estudio constatan cuatro aspectos que pueden contribuir a proseguir la tarea emprendida por las pedagogías feministas dentro de las aulas:

- Las actitudes machistas de los alumnos no solo se dan con relación a sus compañeros y compañeras, sino también con relación a los y las docentes. Aunque en el discurso de los alumnos no se percibe que su relación con el profesorado dependa de su género, su conducta sí lo demuestra. Esto queda constatado en el discurso del profesorado que les da clase. Así, mientras las profesoras dicen haber recibido comentarios intimidatorios acerca su vida personal o su apariencia física, los profesores no.
- Estas conductas se realizan de una manera más evidente hacia una profesora en prácticas quien, quizás a consecuencia de su juventud, es tratada como si fuera una más entre ellos. Como consecuencia de estas conductas, la profesora en prácticas se siente ‘cosificada’: juzgada por su cuerpo o vestimenta y no por la calidad de su trabajo como docente.
- Mientras que las profesoras titulares del centro sienten que pueden acudir a sanciones disciplinarias como medidas de prevención de dichas conductas, la profesora en prácticas no. Esto le lleva a buscar estrategias diferentes para evitar dichas situaciones intimidatorias como, por ejemplo, cuestionar su propia vestimenta, con lo que acaba culpabilizándose de ser la responsable de estas conductas.
- Las actividades relacionadas con la expresión corporal y la dramatización son un recurso útil para concienciar al alumnado del carácter discriminatorio y sexista de determinadas conductas dentro del aula. Estas actividades no solo sirven para denunciar situaciones de acoso a las mujeres, sino para ofrecerles la oportunidad de empatizar con ellas, así como de buscar comportamientos alternativos más igualitarios.

Con todo ello cabe ser prudentes a la hora de generalizar los resultados obtenidos en este estudio y señalar algunas limitaciones. Principalmente, en lo que se refiere a su diseño metodológico. En primer lugar, la duración de la observación participante inicial podría ser insuficiente para ser considerada como una etnografía. Una estancia más

duradera podría haber conseguido más evidencias empíricas respecto a las conductas e interacciones sexistas dentro del aula. Igualmente, haber realizado entrevistas en profundidad a algunas de las personas participantes en el estudio hubiera permitido profundizar en sus creencias y opiniones acerca de los estereotipos sexistas. Por otro lado, el uso de investigadores múltiples hubiera permitido mejorar la validez de la investigación no solo en el proceso de recogida de datos, sino en su posterior análisis.

A pesar de estas limitaciones, este estudio abre nuevas líneas de investigación dentro de los estudios feministas. En concreto, propone explorar las relaciones entre alumnado y profesorado desde la perspectiva de género y así sacar a la luz cómo el machismo hegemónico también se perpetúa en ellas y da lugar a situaciones de opresión y vulnerabilidad. En concreto, este estudio propone prestar especial atención a cómo afectan las actitudes machistas del alumnado a las experiencias docentes de las profesoras en prácticas. La asignatura del *Prácticum* es una de las más significativas para el alumnado dentro de los estudios de Formación del Profesorado, por lo que resulta fundamental explorar con más detalle sus vivencias para así detectar cualquier tipo de experiencia negativa que pueda condicionar su identidad profesional.

Igualmente, este estudio invita a que se siga investigando desde las teorías feministas los modelos de enseñanza utilizados en muchos centros educativos, ya que muchos de ellos todavía responden a patrones androcéntricos que pueden perpetuar relaciones desiguales entre hombres y mujeres. Para ello se recomienda investigar el currículum oculto implícito en muchas de las prácticas docentes consideradas como *habituales*. Se propone para ello investigar el discurso del alumnado sobre las cuestiones de género para que al confrontarlo con sus acciones cotidianas sean conscientes de cómo la ideología machista dominante se perpetúa de una manera inconsciente.

Finalmente, este estudio propone seguir investigando el uso de la performance teatral como herramienta tanto para la denuncia del acoso machista como para la transformación de los discursos y comportamientos del alumnado. Resulta necesario que se continúen explorando diferentes estrategias para la educación de nuevas masculinidades en busca de comportamientos menos agresivos y más igualitarios.

## BIBLIOGRAFÍA

- Bates, L. (2018, mayo). From lewd comments to upskirting: female teachers speak out about sexual harassment. Women, *The Guardian*. Recuperado el 31-8-22 de: <https://www.theguardian.com/lifeandstyle/2018/may/29/lewd-comments-upskirting-women-teachers-sexual-harassment>
- Bonal, X. (2008). *Actitudes del profesorado ante la coeducación. Propuesta de intervención*. Barcelona: Graó.
- Bonino, L. (2000). Varones, género y salud mental: deconstruyendo la «normalidad» masculina». En M. Segarra & A. Carabí (Eds.), *Nuevas masculinidades* (pp. 41-64). Barcelona: Icaria editorial.
- Bonino, L. (2003). Masculinidad hegemónica e identidad masculina. *Dossiers Feministes*, 6, 7-35.
- Bourdieu, P. (2004). Poder, habitus y representaciones: recorrido por el concepto de violencia simbólica en Pierre Bourdieu. *Revista Complutense de Educación*, 15(1), 289–300.
- Butler, J. (2001). *Mecanismos psíquicos del poder: teorías sobre la sujeción*. Valencia: Cátedra.
- Cascales, J. & Sanfélix, J. (2018). *Repensant(-nos) en masculí plural: guia introductòria per a treballar les masculinitats igualitàries a l'aula. Recursos web per a la igualtat i la convivència*, Generalitat Valenciana. Recuperado el 31 de agosto del 2022 de: [https://mimporta.info/media/jc0h2flw/guia\\_de\\_masculinitats\\_igualitaries.pdf](https://mimporta.info/media/jc0h2flw/guia_de_masculinitats_igualitaries.pdf)
- Chepyator-Thomson, J. R. & Ennis, C. D. (1997). Reproduction and Resistance to the Culture of Femininity and Masculinity in Secondary School Physical Education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 68(1), 89-99. <https://doi.org/10.1080/02701367.1997.10608870>
- Connell, R. (1985). *Teacher 's Work*. Sydney: Allen & Unwin.
- Connell, R. (1995). *Masculinities*. Berkeley & Los Ángeles: University of California Press.

- Devís, J., Fuentes, J. & Sparkes, A. (2005). ¿Qué permanece oculto del currículum oculto? Las identidades de género y sexualidad en la Educación Física. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39, 73-90.
- Donaldson, M. & Poyting, S. (2005). Snakes and Leaders. Hegemonic Masculinity in Ruling-Class Boys' Boarding Schools. *Men and Masculinities*, 7(4), 325-346.
- Fardouly, J., Diedrichs, P., Vartanian, L., & Halliwell, E. (2015). Social comparisons on social media: The impact of Facebook on young women's body image concerns and mood. *Body Image*, 13, 38-45. <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2014.12.002>
- Fuentes, J., Pereira, S., López, E., Pérez-Samaniego, V. & Devís-Devís, J. (2016). Orientaciones para una educación física trans inclusiva. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 54, 45-50.
- Gamba, S. (2008). Feminismo: Historia y corrientes. *Diccionario de estudios de Género y Feminismos*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- García, L. F. (2013). *Nuevas masculinidades: discursos y prácticas de resistencia al patriarcado*. Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con mención en Género y Desarrollo. FLACSO Sede Ecuador, Quito.
- García-Puchades, W. & Martos-García, D. (2020). Democracia, conflicto y expresión corporal. Pretextos críticos contra la ultraderecha. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 67, 23-29.
- Gini, G. & Pozzoli, T. (2006). The Role of Masculinity in Children's Bullying. *Sex Roles*, 54(7-8), 585-588. <https://doi.org/10.1007/s11199-006-9015-1>
- González, A., Arévalo, M. & Camacho-Miñano, M. J. (2018). "Pensar con el cuerpo" en educación física; educando las masculinidades. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 60, 13-19.
- Griffin, P. (1989). Gender as a Socializing Agent in Physical Education. En T. J. Templin & P.G. Schempp (Eds.), *Socialization into Physical Education. Learning to Teach*, (pp. 219-233). Indianapolis: Benchmark Press.
- Iturbe, X. (2007). De la masculinitat hegemònica a la masculinitat dialògica: la seva educació escolar. En J. Armengol (Ed.), *Masculinitats per al segle XXI* (pp. 84-95). Barcelona: Ajuntament de Barcelona y CEDIC.

- Jones, K. (1993). *Compassionate Authority: democracy and the representation of women*. New York: Routledge.
- Kimmel, M. & Mahler, M. (2003). Adolescent Masculinity, Homophobia, and Violence: Random School Shootings, 1982-2001. *American Behavioral Scientist*, 46, 1439-1458. <https://doi.org/10.1177/0002764203046010>
- Klein, J. (2006). An invisible problem: Everyday violence against girls in schools. *Theoretical Criminology*, 10, 147-177. <https://doi.org/10.1177/1362480606063136>.
- Lagarde, M. (2018). *Género y feminismo: desarrollo humano y democracia*. México: Siglo XXI Editores.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Loughnan, S., Haslam, N., Murnane, T., Vaes, J., Reynolds, C. & Suitner, C. (2010). Objectification leads to depersonalization: The denial of mind and moral concern to objectified others. *European Journal of Social Psychology*, 40(5), 709-717. <https://doi.org/10.1002/ejsp.755>
- Lozoya, J. A. (2016, març). *Privilegios masculinos*. Recuperado el 31-agosto-2022 de: <https://joseangelozoya.wordpress.com/2017/01/28/privilegios-masculinos/>
- Mac and Ghail, M. M. (2003). *The Making of Men: Masculinities, Sexualities and Schooling*. Buckingham: Open University Press.
- Mata, A. (2016). *Autoestima y estilos de afrontamiento de profesoras de secundaria y alumnas universitarias expuestas a violencia psicológica de género en Ciudad Juárez*. Chihuahua: Instituto de Ciencias Sociales y Administración.
- McIntosh, P. (2008). White privilege: unpacking the invisible knapsack. En S. Kelly, G. Parameswaran & N. Schniedewind (Eds.), *Women: Images and Realities. A multicultural anthology*. New York: McGraw-Hill companies.
- McTaggart, R., Nixon, R. & Kemmis, S. (2017). Critical participatory action research. En *The Palgrave international handbook of action research* (pp. 21-35). Nueva York: Palgrave Macmillan,

- Monforte, J., Devís, N. y Úbeda, J. (2019). Sobre el carácter ideológico de la educación (física). *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, (63), 41-46.
- Murtagh, L. (2007). Implementing a Critically Quasi-Ethnographic Approach. *The Qualitative Report*, 12(2), 193-215.
- Nardini, K. (2018). Esta también es nuestra lucha: Cuestionar la LGTBFobia por parte de los Hombres por la Igualdad en España y cómo esto afecta su (micro) política de masculinidad. *Quaderns de l'Institut Català d'Antropologia*, 34, 107-133.
- Ngozi-Adichie, C. (2012). Todos deberíamos ser feministas. *Literatura Random House*, 45-46.
- Núñez, I. (2004). La identidad de los docentes: Una mirada histórica en Chile. *Identidad profesional Docente UC*. Recuperado el 3 de 3-11-2022 en: <http://identidaddocente.uc.cl/documentos/6-nunez-2004>
- Renold, E. (2004). 'Other' boys: negotiating non-hegemonic masculinities in the primary school. *Gender and Education*, 16(2), 247-266. <https://doi.org/10.1080/09540250310001690609>
- Rios, O. (2015). Nuevas masculinidades y educación liberadora. *Intangible Capital*, 11(3), 485-507.
- Robinson, K. (1992). Classroom discipline: power, resistance and gender. A look at teacher perspectives. *Gender and Education*, 4(3), 273-287. <https://doi.org/10.1080/0954025920040306>
- Robinson, K. (2000). "Great Tits, Miss!" The silencing of male students' sexual harassment of female teachers in secondary schools: A focus on gendered authority. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 21(1), 75-90. <https://doi.org/10.1080/01596300050005510>
- Sánchez-Hernández, N., Martos-García, D. & Soler i Prat, S. (2019). La (re)construcción de la identidad profesional de las profesoras de EF: de la complicidad y la reproducción de las relaciones de género a la disposición al cambio educativo. *Revista Complutense de Educación*, 30(3), 879-893. <https://doi.org/10.5209/rced.59504>

- Scraton, S. (1986). Images of Femininity and the Teaching of Girls Physical Education. En J. Evans (Ed.), *Physical Education, Sport and Schooling. Studies in the Sociology of Physical Education*, (pp. 71-94). Londres: Falmer Press.
- Scraton, S. (1987). Boys Muscle in Where Angels Fear to Tread-Girls Subcultures and Physical Activities. En J. Horn, D. Jary & A. Thomlison (Eds.), *Sport, Leisure and Social Relations* (pp. 160-186). Londres: Routledge & Keagan Paul.
- Scraton, S. (1992). *Shaping up to Humanhood. Gender and Girls Physical Education*. Milton Keynes: Open University Press.
- Soca-rel (2021). *Educación Física como herramienta de transformación social. Pretextos críticos*. Madrid. Inde
- 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.
- Subirats, M. (1994). Conquistar la igualdad: la coeducación hoy. *Revista Iberoamericana de educación. Género y Educación*, 6(1), 49-78.
- Vázquez, B. & Álvarez, G. (1990). *Guía para una educación física no sexista*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales-Instituto de la Mujer.
- Vaes, J., Paladino, P. & Puvia, E. (2011). Are sexualized women complete human beings? Why men and women dehumanize sexually objectified women. *European Journal of Social Psychology*, 41(6), 774-785. <https://doi.org/10.1002/ejsp.824>
- Verdú, A. D. (2018). El sufrimiento de la mujer objeto. Consecuencias de la cosificación sexual de las mujeres en los medios de comunicación. *Feminismo/s, Dossier monográfico: Sexo y bienestar. Mujeres y diversidad*, 31, 167-186. <http://dx.doi.org/10.14198/fem.2018.31.08>
- Wilhelm, K., Martín, G. & Miranda, C. (2012). Autoestima profesional: competencia mediadora en el marco de la evaluación docente. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez Y Juventud*, 10(1), 339-350.

- Wright, J. (1990). "Remember those Skirts!": The Constitution of Gender in Physical Education. En S. Scraton (Ed.), *Gender and Physical Education*, (pp. 63-77). Deakin, Deakin University Press.
- Wright, J. (1995). A Feminist Poststructuralist Methodology for the Study of Gender Construction in Physical Education: Description of a Study. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15(1), 1-24. <https://doi.org/10.1123/jtpe.15.1.1>
- Wright, J. (1997). The Construction of Gendered Contexts in Single Sex and co-Educational physical Education Lessons. *Sport, Education and Society*, 2(1), 55-72. <https://doi.org/10.1080/1357332970020104>