

Estereotipos de género y tratamiento diferenciado entre chicos y chicas en la asignatura de educación física: una revisión narrativa

Gender stereotypes and differential treatment between boys and girls in physical education subject: a narrative review

Diego Arenas, Josep Vidal-Conti, Adrià Muntaner-Mas

Universidad de las Islas Baleares (España)

Resumen. Esta revisión narrativa trata de investigar si existen estereotipos de género en Educación Física (EF), tanto en Educación Primaria (EP) como en Educación Secundaria (ES). Por ello, se ha llevado a cabo una recopilación y análisis de 33 estudios encontrados en cinco bases de datos (SPORTDISCUS, SCIELO, DIALNET, REDALYC y GOOGLE SCHOLAR). La mayoría de la evidencia revisada se fundamenta en el contexto español, aunque en nuestra revisión también se encuentran integradas algunas referencias internacionales. Por lo tanto, se identificaron y analizaron posibles fuentes de transmisión de estereotipos de género en este campo, mediante el establecimiento de categorías. El estado de la cuestión mostró la existencia de desigualdades y discriminaciones hacia las chicas en las sesiones de EF, por lo que la necesidad de promover la formación en materia coeducativa, principalmente en docentes de EF, se encuentra más que justificada. Con todo ello, quedaría como perspectiva de futuro principal una intervención que utilice modelos pedagógicos específicos para tratar las desigualdades o estereotipos de género en las sesiones de EF.

Palabras clave. Revisión narrativa, estereotipos de género, educación primaria, educación secundaria y educación física.

Abstract. This narrative review tries to investigate whether exists gender stereotypes in Physical Education (PE), both at Primary School (PS) and Secondary School (SS) levels. A compilation and analysis of 33 studies found in five databases have been reviewed (SPORTDISCUS, SCIELO, DIALNET, REDALYC and GOOGLE SCHOLAR). The majority of the reviewed evidence is from the Spanish context, although our review is also integrated some international references. Therefore, possible sources of transmission of stereotypes in this field were identified and analyzed, by establishing categories. The state of the art showed the existence of inequalities and discrimination towards girls in PE sessions, therefore, the need to promote the training in coeducational matters, mainly of physical education teachers, is more than warranted. Collectively, an intervention using specific pedagogical models would remain as a main future perspective to treat gender inequalities or stereotypes in PE lessons.

Keywords. Narrative review, gender stereotypes, primary school, secondary school and physical education.

Introducción

La Organización Mundial de la Salud (OMS) ya ha expresado su preocupación por la gran extensión de la inactividad física en la mayoría de los grupos de edad y países del mundo, especialmente en los jóvenes (Chaput et al., 2020). La escuela y, más concretamente, la asignatura de EF juegan un papel decisivo en el fomento y aumento de los niveles de actividad física (AF) de los estudiantes (Fairclough et al., 2018; Fairclough, & Stratton 2005). No obstante, en el caso de la EF, la literatura científica ha podido evidenciar cómo ese tiempo es desigual en función del sexo del alumnado (Kirkham-King, Brusseau, Hannon, Castelli, Hilton, & Burns, 2017;

Kremer, Reichert, & Hallal, 2012; Martínez, Contreras, Aznar, & Lera, 2012; Mayorga-Vega, Parra, & Viciania, 2019), siendo los chicos quienes suelen presentar de manera sistemática niveles de AF más altos, tanto en la etapa educativa de primaria, como en la de secundaria.

En términos generales, existe un gran consenso tanto de orden nacional, como internacional (en las etapas educativas de primaria y secundaria) sobre la predisposición que presenta inicialmente el alumnado hacia la EF, la cual, es positiva en gran parte de la literatura científica (Gil, Cuevas, Contreras, & Díaz, 2012; Mašanoviæ, 2019; Moreno, Hellín, & Hellín, 2006; Stelzer, Ernest, Fenster, & Langford, 2004). Sin embargo, se observa como a medida que transcurren los cursos, los niveles de satisfacción, motivación y utilidad que percibe el alumnado disminuyen de manera sustancial en las chicas (Carcamo-Oyarzun, Wydra, Hernandez-Mosqueira, & Martinez-Salazar, 2017; Gómez, Gámez, & Martínez, 2011; Lago-Ballesteros, Navarro-Patón, &

Peixoto-Pino, 2018). Tal es la importancia de dichos niveles de satisfacción hacia la EF, que en la etapa de EP se relacionan con la intencionalidad de ser físicamente activo (Zueck, Ramírez, Rodríguez, & Irigoyen, 2019). Por todo ello, es necesario analizar las posibles causas que puedan justificar dichas disociaciones entre chicos y chicas en las etapas de primaria y secundaria.

Para Rink (2006), el motivo por el cual, las chicas, perciben una menor utilidad o valoran peor o negativamente esta asignatura, en comparación con los chicos, podría deberse a la falta de correspondencia entre el nivel de complejidad de las tareas planteadas y el nivel motriz de las chicas en relación a estas. Por lo tanto, parece ser que la metodología de enseñanza de la EF está cumpliendo los requisitos y exigencias de los chicos, olvidándose de los intereses y motivaciones de las chicas (With-Nielsen & Pfister, 2011). De este mismo modo, se ha podido mostrar la existencia de distinciones en el tipo de retroalimentación proporcionada por parte del docente (Calderón, De Ojeda, & Hastie, 2013). Por ejemplo, en la muestra de Ramos & Videra (2011), comprobaron cómo en las sesiones de EF se proporcionan un mayor número de retroalimentaciones a los chicos, significando la ausencia de estas en las chicas una clara desigualdad, la cual, supone otra barrera más en su participación. En otro estudio, también se corroboró cómo los docentes de esta asignatura siguen reforzando los estereotipos de género, mediante el uso de un lenguaje sesgado y el mantenimiento de segregaciones (Valley & Graber, 2017).

En relación con el anterior párrafo, cabe hacer una serie de apreciaciones cuando se habla de estereotipos de género. Se hace referencia a las creencias sobre lo que significa ser un chico o una chica, donde se atribuye a cada categoría sexual características diferenciadas y excluyentes, determinando aquello adecuado y aceptado por la norma (Monforte & Úbeda-Colomer, 2019). De acuerdo con esta definición, Mosteiro & Porto (2017), añaden que estos estereotipos vienen influenciados por la cultura y la historia del lugar en concreto. Esto podría explicar por qué en algunos países los estereotipos prevalecen más que en otros. Por otro lado, otros autores destacan su alto grado de influencia social, estableciendo una lógica de «cuidado y afecto» en la construcción social de las chicas, frente a una lógica de «competición, control y dominio» en los chicos (Rebollo-Catalán, Ruiz-Pinto, & García-Pérez, 2017). Asimismo, según Rodríguez, Martínez, & Mateos (2005), esas creencias marcan el comportamiento de las personas, restringiendo su libertad y espontaneidad.

En el ámbito físico-deportivo, Blández, Fernández, & Sierra (2007) diferencian dos grandes rasgos: los «instrumentales», relacionados con la masculinidad; y los «afectivos-expresivos», relacionados con rasgos femeninos que conllevan a las tipologías estereotipadas de «hombre físicamente activo» y «mujer físicamente pasiva». Análisis feministas señalan que las identidades de género son jerárquicas; valorando roles, comportamientos y atributos vinculados con la masculinidad por encima de aquellos asociados con la femineidad (Flintoff, 2011; Stride & Flintoff, 2017). Tanto es así, que algunos autores destacan la presencia de un currículo hiper-masculinizado (Hickey, 2008), donde los chicos exhiben una «masculinidad hegemónica» (Sánchez-Alvarez, Rodríguez-Menéndez, & García-Pérez, 2020). Esto último implica la presencia de categorizaciones de género, asociando en este caso la asignatura de EF y su currículo con un contexto más proclive hacia los chicos, favoreciendo así la creación de barreras hacia las chicas (Flintoff & Scraton, 2001). De hecho, en relación con lo anterior, se ha evidenciado recientemente cómo la representación social del título de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (CAFD) tiene una categorización masculina, ejerciendo así una violencia simbólica hacia las chicas que les gustaría cursar dicha titulación, pero no se sienten autorizadas por considerarla un campo masculino (Serra, Rey-Cao, Camacho-Miñano, & Soler-Prat, 2021). Para Pastor-Vicedo, Sánchez-Oliva, Sánchez-Blanchart, & Martínez-Martínez (2019), estas concepciones se han ido construyendo a lo largo de la historia como excusa perfecta para elaborar teorías sobre la supuesta inferioridad de aquellos que no son portadores de determinados rasgos. De este modo, generación tras generación se han ido transmitiendo una serie de prejuicios (todavía presentes) donde se siguen reflejando diferencias entre chicos y chicas, dificultando un desarrollo respetuoso, inclusivo y tolerante del alumnado (Pastor-Vicedo et al., 2019).

Con todo ello, atendiendo a las evidencias de la literatura científica, la elaboración de este artículo presenta los siguientes objetivos:

- Identificar y analizar las diferentes fuentes de transmisión de estereotipos de género y/o los tratos diferenciados entre chicos y chicas por razones de género, que se producen en la asignatura de EF (ya sea por parte del docente, el mismo alumnado o aspectos íntegros de la asignatura como el libro de texto, el contenido curricular, entre otros).
- Reflejar la realidad sobre la situación de las chicas en EF.

- Concienciar sobre la importancia de la formación en materia coeducativa del docente.

Metodología

El desarrollo de este artículo se centró en la realización de una revisión narrativa donde se identificaron y analizaron los resultados obtenidos a partir de estudios que trataron los estereotipos de género en EF, o bien sin hacer una referencia explícita, los tratos diferenciados entre chicos y chicas por razones de género, que se pudieron evidenciar.

En el proceso de selección de los artículos de investigación, se siguieron los siguientes criterios de inclusión:

- i) Estudios que se produjeron dentro del marco de la asignatura de EF.
- ii) Estudios que abarcaran las etapas educativas de EP, ES y/o Bachillerato.
- iii) Los estudios que midieran y/o evaluaran (ya sea siguiendo un enfoque cualitativo, cuantitativo o mixto) los estereotipos de género y/o la posible existencia de un trato diferenciado entre chicos y chicas por razones de género en EF.

Por ende, se establecieron los siguientes criterios de exclusión:

- i) Estudios que se llevaran a cabo fuera del marco de la asignatura de EF, por ejemplo, reflejando un trato diferenciado, entre chicos y chicas, en los libros de texto o dentro de la dinámica de la asignatura de Lengua Inglesa.
- ii) Estudios que abarcaran etapas educativas diferentes a las de EP, ES y/o Bachillerato, como: la Educación Infantil (EI) o la Educación Universitaria (EU).
- iii) Los estudios que, en la asignatura de EF, no midieran y/o evaluaran (independientemente del enfoque de la investigación) la posible existencia de estereotipos de género y/o trato diferenciado entre chicos y chicas por razones de género.

De este modo, las publicaciones científicas seleccionadas y analizadas se recopilieron en las siguientes bases de datos: SPORTDISCUS, SCIELO, DIALNET, REDALYC y GOOGLE SCHOLAR. Dichas publicaciones se agruparon siguiendo una temática bajo la cual se enmarcaba un determinado número de estas (p.e. clima motivacional). Por este motivo, los estudios se han clasificado mediante la realización de grandes grupos temáticos (o categorías): «estudios sobre los materiales curriculares: los libros de texto»; «estudios sobre el nivel exigido por parte del docente»; «estudios sobre

la retroalimentación del docente»; «estudios sobre la composición del grupo o la clase en las sesiones de EF»; «estudios sobre la influencia del clima motivacional»; «estudios sobre las relaciones que se establecen entre el propio alumnado»; y «estudios sobre la influencia del tipo de contenido curricular».

Los estudios expuestos en este artículo se englobaron, principalmente, dentro del marco educativo español (72.73%), aunque también se incluyeron algunos estudios referentes al ámbito internacional (27.27%). Las muestras recogieron, de forma mayoritaria: alumnado, cuerpo docente o contenido curricular de EP (39.4%) y de ES (66.67%), aunque también hay un pequeño porcentaje perteneciente a Bachillerato (6.06%). Para entender estos porcentajes, se debe tener en cuenta que, en algunas muestras, se abarcó más de una etapa educativa. Los estudios revisados y analizados en las categorías establecidas son un total de 33, donde no se encuentran incluidos algunos que se repiten en más de una categoría (es decir, si un estudio trata el nivel de exigencia y el clima motivacional, este aparece en ambas). En cada una de ellas se lleva a cabo una breve discusión donde se comenta y compara la situación de las chicas en los diferentes estudios.

Resultados y discusión

Se antoja fundamental la detección precoz de aquellas actitudes o conductas estereotipadas, con el fin de eliminar la reproducción y preservación de las mismas (Lleixà, Soler, & Serra, 2020). Por todo ello, a continuación, con el fin de facilitar dicha detección, se realizó una breve recopilación de estudios donde se evidenció las diferentes fuentes de transmisión de estereotipos de género y los tratos diferenciados entre chicos y chicas por razones de género, que se producen en EF (por parte del docente, el propio alumnado y el contenido curricular de la asignatura).

Estudios sobre los materiales curriculares: imágenes de los libros de texto

En las imágenes de los libros de texto, se ha podido observar de forma unánime, una aparición desigual de chicos y chicas, siendo mayor la de los primeros, tanto en las etapas educativas de EP como ES (Moya-Mata, Ros, Bastida, & Menescardi, 2013; Moya-Mata, Sanchís, & Ros, 2017; Ruiz-Rabadán & Moya-Mata, 2020) y ES (González-Palomares, Táboas-Pais, & Rey-Cao, 2017; Sánchez Hernández, Martos-García, & López Navajas, 2017; Táboas & Rey, 2011). No obstante, en algunos

libros más recientes de ambas etapas educativas, se está produciendo un progresivo aumento de apariciones de las chicas, siendo el reparto más equitativo (Moya-Mata et al., 2017; Sánchez Hernández et al., 2017).

Asimismo, en dichas etapas educativas, se produce la vinculación de determinadas actividades físicas y/o deportivas en función del sexo del participante (Moya-Mata et al., 2013; Sánchez Hernández et al., 2017; Táboas & Rey, 2011), reforzando el estereotipo que unas son más adecuadas para chicos y otras más para chicas. De hecho, a las deportistas olímpicas se les suelen asignar, de forma reiterada, modalidades deportivas, como: el atletismo, la gimnasia y la natación (Ruiz-Rabadán & Moya-Mata, 2020). En este último estudio, también se ha comprobado cómo hay una mayor presencia de estadounidenses (en las imágenes referentes a las categorías femeninas), esto podría deberse a la posible existencia de un estereotipo que vincule determinadas nacionalidades con el éxito deportivo.

Por otro lado, se produce una predominancia de imágenes relacionadas con la práctica de actividades de condición física y deportivas, donde predomina la aparición de los chicos; siendo minoritaria otras como las de expresión corporal, donde aparecen de manera más frecuente las chicas (Táboas & Rey, 2011), coincidiendo así con otros autores (Moya-Mata et al., 2013, 2017; Sánchez Hernández et al., 2017) en las etapas de EP y ES. En esta misma línea, en ES, se ha comprobado como en las chicas aparece una cultura deportiva donde predominan las actividades deportivas individuales, en espacios cerrados y en niveles alejados de la élite, en contraposición a los chicos, con deportes tanto colectivos como individuales, en espacios exteriores y niveles asociados a la élite (González-Palomares et al., 2017). Con todo ello, se podría sugerir que hay una prevalencia de un modelo masculino dominante en los libros de texto, evidenciando que se siguen creando materiales escolares que contribuyen a la aparición de estereotipos de género, no mostrando diferencias sustanciales entre las etapas de EP y ES.

Estudios sobre la influencia del tipo de contenido curricular

En esta línea de estudio se abordan, principalmente, las percepciones que posee el alumnado respecto a la práctica de un determinado contenido, haciendo hincapié en los pre-deportes. En la investigación de Blández et al. (2007), que ocupa tanto la etapa de EP como la de ES, se puede apreciar como en esta primera existe una mayor consideración de «equilibrio» en lo que se refie-

re al desarrollo de contenidos catalogados como «masculinos» o «femeninos». De este modo, cuando se habla de un contenido «masculino» se hace referencia a aquellos que la sociedad ha asociado de forma estereotipada a los chicos, como es el caso de los juegos y deportes, así como los contenidos de condición física, mientras que a las chicas en la expresión corporal. Otros autores han podido constatar cómo la percepción del docente, en ES, sobre el interés que presenta el alumnado en ciertos contenidos coincide con la anterior asociación (Castejón & Giménez, 2015). En relación a esto último, el alumnado ha reconocido que cuando desarrollan contenidos «teóricamente femeninos», suelen producirse problemas de aceptación de los mismos en EP (Blández et al., 2007). Asimismo, en el estudio de Ramos-Nateras & Hernández-Mendo (2014), desarrollado en EP, no se demuestra la existencia de una relación significativa entre el tipo de contenido impartido y la reproducción de las principales conductas sexistas por parte del alumnado, aunque si se observa que los contenidos alternativos (p.e. deportes alternativos) presentan una escasa incidencia de conductas no cooperativas (a diferencia de los contenidos catalogados como «masculino» o «femeninos»), en contraposición de lo que se observa en otro estudio desarrollado en la misma etapa educativa, donde se practican los pre-deportes tradicionales (fútbol y baloncesto) (Soler-Prat, 2006).

Por otro lado, al igual que en el caso de España (Blández et al., 2007), en el contexto internacional también se siguen asociando determinados deportes a un género en concreto, en la etapa de EP (Schmalz & Kerstetter, 2006). Tanto es así que, en este último estudio, el alumnado ha clasificado 30 deportes en «masculinos», «femeninos», «neutros» o «no saben a quién asociarlo». La mayoría de estos deportes han sido etiquetados como «neutrales», excepto el fútbol y la lucha libre (masculinos), y la danza, el ballet y la animación (femeninos). Sin embargo, se ha demostrado cómo son las chicas quienes suelen jugar con mayor frecuencia a esos «deportes masculinos», que chicos en «deportes femeninos», ya que estos últimos presentan una mayor cantidad de estigmas en relación al género (Schmalz & Kerstetter, 2006).

Con todo ello, Butler (2016), en su obra que abarca las etapas de EP como la de ES, afirma que en las programaciones de EF hay una gran presencia de contenidos deportivos, los cuales suelen estar asociados a deporte de carácter tradicional (fútbol, baloncesto...) que provocan cierto rechazo por parte del alumnado debido a malas experiencias previas (especialmente en el

caso de las chicas). Tanto es así que el mismo docente percibe que los planes de estudio tienen una cierta orientación masculina, favoreciendo el aprendizaje y participación de los chicos (Castejón & Giménez, 2015) en el caso de ES. Por todo ello, se propone la práctica de los deportes alternativos, ya que estos han demostrado, en ES, tener una gran aceptación por parte del alumnado (especialmente las chicas), favoreciendo un mayor grado de diversión e implicación de las mismas (Feu-Molina, 2008). Además, esto solucionaría la necesidad que refleja el docente de desarrollar contenidos más atractivos para las chicas (Castejón & Giménez, 2015).

Estudios sobre el nivel exigido por parte del docente

En el marco de esta línea de estudio Serra, Cantallops, Palou, & Soler (2020), en las etapas de ES y Bachillerato, muestran cómo las chicas perciben menores expectativas y exigencias del docente de EF que los chicos, coincidiendo así con otros estudios (Ariel, 2004; Blández et al., 2007; Pastor-Vicedo et al., 2019) desarrollados en EP y, también, en ES. Según el testimonio de algunas chicas, un ejemplo claro es cuando delante de un determinado reto a estas se les envía el mensaje de «haz lo que puedas», coincidiendo internacionalmente con otros países, como es el caso de Argentina, donde se observa cómo el docente de EF en ES eleva aún más el grado de estigmas y estereotipos de género en sus expectativas y exigencias hacia las chicas, por ejemplo: «que se muevan», «que hagan algo» o «hay que inculcarles alguna actividad física que les interesará para exhibir su cuerpo» (Ariel, 2004, p.73), mientras que a los chicos, también en ES y Bachillerato, se les exige que se esfuercen en todo momento (Serra et al., 2020).

Por estas razones, las chicas perciben la presencia de estereotipos en la evaluación de aspectos específicos en EP (Pastor-Vicedo et al., 2019). No obstante, el alumnado de ES, y no tanto así el de EP, percibe como ese nivel de exigencia es mayor o menor hacia los chicos o las chicas, dependiendo del contenido que se trabaje (Blández et al., 2007). Por ejemplo, en la etapa de ES de este último estudio, en las actividades relacionadas con la condición física se percibe una mayor exigencia hacia los chicos, en cambio, en actividades de expresión corporal esa percepción de exigencia es mayor en chicas.

Estudios sobre la retroalimentación del docente

Esta línea temática se centra en el tipo y frecuencia

de retroalimentación que recibe el alumnado en función de su sexo. En la etapa de EP, Ramos & Videra (2011) muestran, mediante un grupo experimental donde las chicas eran discriminadas sin recibir ningún tipo de retroalimentación por parte del docente, cómo estas no perciben la ausencia de la retroalimentación como una discriminación (caso totalmente contrario al de los chicos, lo que explicaría que ellos están más acostumbrados a acaparar la atención). En la etapa de ES, donde se han encontrado más estudios, se han observado una serie de controversias. En relación a la frecuencia de las retroalimentaciones, según Del Castillo & Corral (2011), en términos generales, los docentes presentan una mayor preocupación por retroalimentar al alumnado que las docentes. En contraposición de lo comprobado por Pérez-Curiel & López-Crespo (2013), donde son las docentes quienes producen un mayor número de retroalimentaciones tanto a chicos como a chicas.

Por otro lado, se ha mostrado en ES cómo esto depende de la actividad físico-deportiva que se practique, es decir, en aquellas actividades tradicionalmente asociadas a los chicos, estos reciben un mayor número de retroalimentaciones que las chicas, y en las tradicionalmente asociadas a las chicas, estas reciben retroalimentaciones en mayor medida que los chicos (Nicaise, Cogérino, Bois, & Amorose, 2006; Nicaise, Cogérino, Fairclough, Bois, & Davis, 2007; Pérez-Curiel & López-Crespo, 2013). En cuanto a los elogios, pese a que en el estudio de Nicaise et al. (2006) tanto chicas como chicos perciben que no hay diferencias al respecto, en otros estudios son las chicas quienes reciben más elogios y apoyos (Nicaise et al., 2007; Pérez-Curiel & López-Crespo, 2013). Asimismo, en las chicas predomina el recibo de una retroalimentación con información de tipo más técnico y dando ánimo, mientras que en los chicos todos coinciden en que reciben, en gran medida, comentarios de críticas hacia su comportamiento (Nicaise et al., 2006, 2007; Pérez-Curiel & López-Crespo, 2013). Por último, es interesante destacar el uso del masculino genérico que se sigue produciendo, incluso a la hora de referirse a las chicas directamente (Pérez-Curiel & López-Crespo, 2013).

Estudios sobre la influencia del clima motivacional

En cuanto al clima motivacional, en la muestra de Jiménez, Cervelló, García, Santos-Rosa, & Iglesias (2007), desarrollada en ES y Bachillerato, se puede observar como los chicos suelen presentar una mayor orientación al ego que las chicas. Esto último también ha sido

corroborado en otro estudio de orden internacional (Jaakkola, John Wang, Soini, & Liukkonen, 2015), en la misma etapa educativa. A pesar de ello, este mismo alumnado (tanto chicos como chicas) percibe un mayor trato de igualdad que de discriminación, hecho que se correlaciona y corresponde a un clima motivacional involucrado en la tarea. De este mismo modo, otros estudios corroboran como ese clima involucrado en la tarea presenta una relación positiva con la aparición de comportamientos disciplinados en las etapas de EP y ES (Cabello, Moyano, & Taberner, 2017; Cervelló, Jiménez, Del Villar, Ramos, & Santos-Rosa, 2004; Moreno, Alonso, Martínez, Cervelló, & Ruiz, 2008).

Por otro lado, se ha demostrado cómo un clima motivacional que involucra al ego provoca una mayor percepción de discriminación en el alumnado (sobre todo en chicas), favoreciendo la aparición de estereotipos de género (Cervelló, Del Villar, Jiménez, Ramos, & Blázquez, 2003; Cervelló et al., 2004; Moreno et al., 2008) tanto en EP como en ES. Asimismo, esto último también tiene una relación positiva con la aparición de comportamientos indisciplinados (Cervelló et al., 2004; Moreno et al., 2008). Otros estudios relacionan un mayor grado de disfrute con un clima motivacional que involucra a la tarea en ES (Jaakkola et al., 2015). De hecho, en un estudio realizado en la misma esta misma etapa educativa, aquel alumnado que presentaba un clima motivacional orientado a la tarea tenía más opciones de practicar AF fuera del horario escolar (Cabello et al., 2017).

Estudios sobre la composición del grupo o la clase en las sesiones de EF

En este subapartado se hace incidencia, en primer lugar, a la realización de sesiones mixtas o segregadas y, en segundo lugar, a cómo debe ser la composición de los agrupamientos que se realicen durante las sesiones de EF (mixtos, segregados, por niveles de habilidad...). En cuanto a lo primero, la literatura revisada es algo contradictoria, por un lado, se observa cómo las sesiones segregadas presentan grandes beneficios en las chicas, relacionados con un mayor número de interacciones hacia el docente, un mayor tiempo de involucración en la tarea y en la presencia de niveles más positivos de ansiedad, autoestima, diversión y percepción de competencia en la etapa de ES (Derry & Phillips, 2004; Prewitt, Hannon, Brusseau, Newton, Shaw, & Summerhays, 2013). Por otro lado, en esta misma etapa, se ha constatado cómo las sesiones mixtas provocan mejores actitudes en las chicas que las sesiones segrega-

das (Hatten, Hannon, Holt, & Ratliffe, 2006). Asimismo, en este último estudio, se ha testado cómo estas mejoras se producen también en los chicos, llegando a ser incluso mayores a la de las chicas.

Respecto a la composición de cada grupo, se debe tener en cuenta que la literatura es limitada. No obstante, en la muestra de Ramos-Nateras & Hernández-Mendo (2014) correspondiente a EP, se puede observar cómo los agrupamientos mixtos y por niveles de habilidad presentan un alto grado de conductas positivas en el alumnado, en contraposición del uso de agrupamiento libre o segregados. En la etapa educativa de ES y Bachillerato, Serra et al. (2020) demuestran cómo las chicas proclaman que sean los docentes quienes realicen los agrupamientos, sin que estos sean segregados en función del sexo, debido a la percepción de discriminación que les provoca. Por ello, la realización de agrupamiento mixtos, en función del nivel de habilidad, se antoja una gran oportunidad en favor de la igualdad de oportunidades entre chicos y chicas (Ramos-Nateras & Hernández-Mendo, 2014; Serra et al., 2020).

Estudios sobre las relaciones que se establecen entre el propio alumnado

En la siguiente línea de investigación se analiza y expone la relación que se establece entre el propio alumnado durante las sesiones de esta asignatura. En el estudio de Ramos-Nateras & Hernández-Mendo (2014), se puede observar la presencia de un «sexismo hostil» en EP, este consiste en un prejuicio hacia las chicas ya que las considera en una situación de inferioridad respecto a los chicos. Sin embargo, en este mismo estudio, también se aprecia la existencia de un «sexismo benévolo», que haría referencia a las chicas y su supuesta necesidad de ser protegidas por los chicos (percepción que se encuentra presente tanto en chicos como en chicas). Esto podría suceder debido a que estas últimas están habituadas a ese tipo de trato, tal y como también constataron Recio, Cuadrado, & Ramos (2007) en ES.

Además, la reproducción de conductas negativas por motivos de género se encuentra de forma más frecuente en los chicos. Varios ejemplos de ello se pueden observar en el estudio de casos de Soler-Prat (2006) en EP, donde mostró cómo los chicos se comportaban con las chicas: exclusiones en el juego (ignorándolas), ejecución de presiones, exigencias y reproches durante el juego, acompañados de expresiones estereotipadas sobre la presunta dominancia que tiene el sexo masculino en los deportes. De este modo, hay un gran número de estudios que han constatado la presencia mayoritaria de

estereotipos de género en chicos (Alvariñas & Novoa, 2015; Bravo & Carazo, 2018; Gil-Madróna, Valdivia-Moral, González-Villora, & Zagalaz-Sánchez, 2017; Soler-Prat, 2006) en EP y en ES. Aunque a medida que transcurre el tiempo, principalmente en ES, la presencia de dichos estereotipos se ve reducida en ambos sexos (Alvariñas & Novoa, 2015; Bravo & Carazo, 2018). No obstante, un estudio realizado en cuatro centros escolares de secundaria de Toronto (Dwyer, Allison, Goldenberg, & Fein, 2006) mostró cómo los adolescentes perciben de sus propios compañeros (de ambos sexos) influencias para que dejen de practicar AF, reforzando el estereotipo de que la AF está hecha para los chicos.

Límites y perspectivas de futuro

Esta revisión narrativa abarcó, en mayor o menor medida, las etapas educativas de EP, ES y Bachillerato. Por este motivo, la representatividad (en la muestra) de cada etapa educativa ha podido ser escasa, por lo que el proceso de interpretación y generalización de los resultados debe hacerse con cautela. Esto último también debe tenerse en cuenta debido a la heterogeneidad existente entre los estudios incluidos en la revisión. Asimismo, no se ha utilizado un riguroso método en el proceso de extracción y comparación de datos, de los estudios incluidos en la revisión.

Por todo ello, como perspectiva de futuro principal quedaría pendiente la posible puesta en marcha de una intervención práctica, en la que se tengan en cuenta los resultados obtenidos en esta revisión narrativa, mediante el uso de modelos pedagógicos específicos (p.e. educación deportiva, aprendizaje cooperativo, entre otros). Por otra parte, también sería interesante poder realizar futuras revisiones en torno a una única etapa educativa junto al uso de métodos rigurosos de recolección y comparación de datos entre estudios, ya que aportarían un diagnóstico más significativo y representativo de la realidad que se vive en cada etapa. Todo ello, con la finalidad de reducir la posible existencia de estereotipos de género en EF. Por último, teniendo en cuenta la más que evidenciada presencia de estereotipos de género y/o la existencia de un trato diferenciado entre chicos y chicas en EF; otra perspectiva de futuro podría ser el desarrollo de un metaanálisis que pudiera comprobar la posible existencia de diferencias en los niveles de AF que se producen entre chicos y chicas en las sesiones de EF.

Conclusión

Una vez observados los hallazgos obtenidos a partir de esta revisión narrativa, y teniendo en cuenta los objetivos que se establecieron, se han extraído y sintetizado las siguientes conclusiones:

1. La presencia de estereotipos de género en los materiales curriculares sigue siendo una realidad. No obstante, en estudios recientes se comienza a apreciar una aparición más igualitaria.

2. El diferenciado nivel de exigencia y el tipo de retroalimentación percibido del alumnado, urge de una mayor formación en materia coeducativa en el docente, debido al alto grado de minusvaloración que perciben las chicas principalmente.

3. La literatura presenta una cierta contradicción respecto a la composición de la clase de EF, evidenciándose estudios donde las chicas presentan beneficios en la realización de sesiones segregadas y mixtas. Sin embargo, cuando se trata de la composición de grupos (en sesiones mixtas), los agrupamientos mixtos y por nivel de habilidad presentan un mayor número de conductas positivas. Por lo que sería conveniente incidir en este tipo de agrupaciones con la finalidad de saber si algunas chicas seguirían prefiriendo sesiones de EF segregadas.

4. Los chicos suelen presentar un clima motivacional orientado al ego, el cual se encuentra relacionado con la aparición de conductas indisciplinadas y discriminaciones. Por ello, la formación y el nivel de concienciación del docente en relación con esta temática debe ser primordial.

5. Entre el propio alumnado se siguen produciendo conductas y actitudes estereotipadas (tanto en chicos como en chicas), por esta razón, desde edades muy tempranas es necesario que el docente desarrolle en el alumnado un pensamiento crítico.

6. Se siguen produciendo asociaciones estereotipadas, por parte del docente y el alumnado, de un determinado sexo hacia un determinado contenido de EF. Además de la confección de programaciones vinculadas a contenidos o deportes tradicionales, que provocan cierta desafección de las chicas hacia la EF. Por lo tanto, es importante que desde un primer momento el docente sepa escuchar y buscar alternativas, mediante adaptaciones o variantes en determinados contenidos, con la finalidad de encontrar cauces para incluirles a todos.

Referencias

- Alvariñas, M., & Novoa, A. (2015). Pensamientos relacionados con la actividad física y el género en adolescentes de Galicia. *Sportis. Scientific Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity*, 2(1), 23–35. <https://doi.org/10.17979/sportis.2016.2.1.1439>
- Ariel, P. (2004). Juntos pero no revueltos: la educación física mixta en clave de género. *Cadernos de Pesquisa*, 34(121), 59–76. <https://doi.org/https://doi.org/10.1590/S0100-15742004000100004>
- Blández, J., Fernández, E., & Sierra, M. (2007). Estereotipos de género, actividad física y escuela: la perspectiva del alumnado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 11(2), 21.
- Bravo, M., & Carazo, P. (2018). Estereotipos de Género hacia la Actividad Física según Sexo, Grado Escolar y Región. *ATHLOS. Revista Internacional de Ciencias Sociales de La Actividad Física, El Juego y El Deporte*, 15, 90–108.
- Butler, J. (2016). *Playing Fair: Using Student-invented Games to Prevent Bullying, Teach Democracy, and Promote Social Justice*. Champaign, IL: Human Kinetic.
- Cabello, A., Moyano, M., & Taberner, C. (2017). Procesos psicosociales en Educación Física: actitudes, estrategias y clima motivacional percibido (Psychosocial processes in Physical Education: attitudes, strategies, and perceived motivational climate). *Retos*, (34), 19–24. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i34.57668>
- Calderón, A., De Ojeda, D. M., & Hastie, P. A. (2013). Students and teachers' perception after practice with two pedagogical models in physical education. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias Del Deporte*, IX(32), 137–153. <https://doi.org/10.5232/ricyde2013.03204>
- Carcamo-Oyarzun, J., Wydra, G., Hernandez-Mosqueira, C., & Martínez-Salazar, C. (2017). Actitudes hacia la educación física: Grados de importancia y conformidad según escolares de Chile y Alemania. Una mirada intercultural (Attitudes towards physical education: Degrees of importance and conformance among schoolchildren in Chile and Germany). *Retos*, 2041(32), 158–162. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i32.52824>
- Castejón, F. J., & Giménez, F. J. (2015). Teachers' perceptions of physical education content and influences on gender differences. *Motriz. Revista de Educacao Fisica*, 21(4), 375–385. <https://doi.org/10.1590/S1980-65742015000400006>
- Cervelló, E., Del Villar, F., Jiménez, R., Ramos, L., & Blázquez, F. (2003). Clima motivacional en el aula, criterios de éxito de los discentes y percepción de igualdad de trato en función del género en las clases de educación física. *Enseñanza*, 21, 379–395.
- Cervelló, E. M., Jiménez, R., Del Villar, F., Ramos, L., & Santos-Rosa, F. J. (2004). Goal Orientations, Motivational Climate, Equality, and Discipline of Spanish Physical Education Students. *Perceptual and Motor Skills*, 99(4), 271. <https://doi.org/10.2466/pms.99.4.271-283>
- Chaput, J. P., Willumsen, J., Bull, F., Chou, R., Ekelund, U., Firth, J., ... Katzmarzyk, P. T. (2020). 2020 WHO guidelines on physical activity and sedentary behaviour for children and adolescents aged 5–17 years: summary of the evidence. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 17(1), 1–9. <https://doi.org/10.1186/s12966-020-01037-z>
- Del Castillo, Ó., & Corral, J. A. (2011). The teacher's role in gender discrimination: The use of feedback. *Cultura y Educacion*, 23(4), 487–498. <https://doi.org/10.1174/113564011798392415>
- Derry, J. A., & Phillips, D. A. (2004). Comparisons of selected student and teacher variables in all-girls and coeducational physical education environments. *The Physical Educator*, 61(1), 23–34.
- Dwyer, J. J., Allison, K. R., Goldenberg, E. R., & Fein, A. J. (2006). Adolescent girls' perceived barriers to participation in physical activity. *Adolescence*, 41(161), 75–89.
- Fairclough, S. J., Dumuid, D., Mackintosh, K. A., Stone, G., Dagger, R., Stratton, G., ... Boddy, L. M. (2018). Adiposity, fitness, health-related quality of life and the reallocation of time between children's school day activity behaviours: A compositional data analysis. *Preventive Medicine Reports*, 11(July), 254–261. <https://doi.org/10.1016/j.pmedr.2018.07.011>
- Fairclough, S., & Stratton, G. (2005). «Physical education makes you fit and healthy». Physical education's contribution to young people's physical activity levels. *Health Education Research*, 20(1), 14–23. <https://doi.org/10.1093/her/cyg101>
- Feu-Molina, S. (2008). ¿Son los juegos deportivos alternativos una posibilidad para favorecer la coeducación en las clases de Educación Física? *Campo Abierto. Revista de Educación*, 27(2), 31–47.
- Flintoff, A. (2011). Gender and learning in physical education and youth sport. In *Sport pedagogy: An introduction for teaching and coaching* (pp. 202–213). London: Routledge.
- Flintoff, A., & Scraton, S. (2001). Stepping into Active Leisure? Young Women's Perceptions of Active Lifestyles and their Experiences of School Physical Education. *Sport, Education and Society*, 6(1), 5–21. <https://doi.org/10.1080/713696043>
- Gil-Madróna, P., Valdivia-Moral, P., González-Víllora, S., & Zagalaz-Sánchez, M. L. (2017). Percepciones y comportamientos de discriminación sexual en la práctica de ejercicio físico entre los hombres y mujeres preadolescentes en el tiempo de ocio. *Revista de Psicología Del Deporte*, 26(2), 81–86.
- Gil, P., Cuevas, R., Contreras, O. R., & Díaz, A. (2012). Educación Física y hábitos de vida activa: percepciones de los adolescentes y relación con el abandono deportivo. *Edu-*

- cación Física y Hábitos de Vida Activa: Percepciones de Los Adolescentes y Relación Con El Abandono Deportivo*, 40(3), 115–124.
- Gómez, A., Gámez, S., & Martínez, I. (2011). Efectos Del Género Y La Etapa Educativa Del Estudiante Sobre La Satisfacción Y La Desmotivación En Educación Física Durante La Educación Obligatoria. *Ágora*, 13(2), 183–196.
- González-Palomares, A., Táboas-Pais, M. I., & Rey-Cao, A. (2017). La cultura corporal en función del género: Análisis de los libros de texto de educación física de secundaria publicados durante la ley orgánica de educación. *Educacion XXI*, 20(1), 141–162. <https://doi.org/10.5944/educXX1.13980>
- Hatten, J., Hannon, J., Holt, B., & Ratliffe, T. (2006). Male and female adolescent student's attitudes toward physical activity in co-gender and segregated physical education classes. *International Journal of Fitness*, 2, 1–6.
- Hickey, C. (2008). Physical education, sport and hyper-masculinity in schools. *Sport, Education and Society*, 13(2), 147–161. <https://doi.org/10.1080/13573320801957061>
- Jaakkola, T., John Wang, C. K., Soini, M., & Liukkonen, J. (2015). Students' perceptions of motivational climate and enjoyment in Finnish physical education: A latent profile analysis. *Journal of Sports Science and Medicine*, 14(3), 477–483.
- Jiménez, R., Cervelló, E., García, T., Santos-Rosa, F. J., & Iglesias, D. (2007). El género como variable moduladora de la orientación disposicional, percepción del clima motivacional, percepción de igualdad de trato y comportamientos de disciplina de los discentes en las clases de educación física. *Revista Iberoamericana de Psicología Del Ejercicio y El Deporte*, 2(1), 13–24.
- Kirkham-King, M., Brusseau, T. A., Hannon, J. C., Castelli, D. M., Hilton, K., & Burns, R. D. (2017). Elementary physical education: A focus on fitness activities and smaller class sizes are associated with higher levels of physical activity. *Preventive Medicine Reports*, 8(September), 135–139. <https://doi.org/10.1016/j.pmedr.2017.09.007>
- Kremer, M. M., Reichert, F. F., & Hallal, P. C. (2012). Intensity and duration of physical efforts in Physical Education classes. *Revista de Saude Publica*, 46(2), 320–326. <https://doi.org/10.1590/S0034-89102012005000014>
- Lago-Ballesteros, J., Navarro-Patón, R., & Peixoto-Pino, L. (2018). Pensamiento y actitudes del alumnado de 4º, 5º y 6º de Educación Primaria hacia la asignatura y el maestro de Educación Física. *Sportis Sci J*, 4(2), 349–363. <https://doi.org/10.17979/sportis.2018.4.2.2121>
- Lleixà, T., Soler, S., & Serra, P. (2020). Perspectiva de género en la formación de maestras y maestros de Educación Física. *Retos*, 37, 634–642. <https://doi.org/https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.74253>
- Martínez, J., Contreras, O. R., Aznar, S., & Lera, Á. (2012). Niveles de actividad física medido con acelerómetro en alumnos de 3º ciclo de Educación Primaria: Actividad física diaria y sesiones de Educación Física. *Revista de Psicología Del Deporte*, 21(1), 117–123.
- Mašanoviæ, B. (2019). Gender and age differences in attitudes of Serbian pupils toward Physical Education lessons and their preferences regarding organisation of teaching methodology. *Croatian Journal of Education - Hrvatski Èasopis Za Odgoj i Obrazovanje*, 21(1). <https://doi.org/10.15516/cje.v21i1.3440>
- Mayorga-Vega, D., Parra, M., & Vicianá, J. (2019). Niveles objetivos de actividad física durante las clases de Educación Física en estudiantes chilenos usando acelerometría (Objectively measured physical activity levels during Physical Education lessons in Chilean students using accelerometry). *Retos*, 2041(37), 123–128. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.69238>
- Monforte, J., & Úbeda-Colomer, J. (2019). 'Como una chica': un estudio provocativo sobre estereotipos de género en educación física. *Retos*, 37, 74–79. <https://doi.org/10.2307/j.ctv6zdd08.46>
- Moreno, J. A., Alonso, N., Martínez, C., Cervelló, E., & Ruiz, L. M. (2008). Motivation, disciplined behaviour, equal treatment and dispositional flow in physical education students. *The Journal of International Social Research*, 1(4), 446–466.
- Moreno, J. A., Hellín, P., & Hellín, M. G. (2006). Pensamiento del alumno sobre la educación física según la edad. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 3(85), 28–35.
- Mosteiro, M. J., & Porto, A. M. (2017). Analyses of Gender Stereotypes in Vocational Education students: Differences according to sex, age and grade [Análisis de los Estereotipos de Género en alumnado de Formación Profesional: Diferencias según sexo, edad y grado]. *Revista de Investigacion Educativa*, 35(1), 151–165.
- Moya-Mata, I., Ros, C., Bastida, A., & Menescardi, C. (2013). Sex and race stereotypes in images of textbooks in primary physical education. *Retos*, (23), 14–18. <https://doi.org/https://doi.org/10.47197/retos.v0i23.34560>
- Moya-Mata, I., Sanchís, L. R., & Ros, C. R. (2017). Análisis de las portadas de los libros de texto de Educación Física en Primaria. *Estudios Pedagogicos*, 43(1), 235–250. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000100014>
- Nicaise, V., Cogérino, G., Bois, J., & Amorose, A. J. (2006). Students' perceptions of teacher feedback and physical competence in physical education classes: Gender effects. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25(1), 36–57. <https://doi.org/10.1123/jtpe.25.1.36>
- Nicaise, V., Cogérino, G., Fairclough, S., Bois, J., & Davis, K. (2007). Teacher feedback and interactions in physical education: Effects of student gender and physical activities. *European Physical Education Review*, 13(3), 319–337. <https://doi.org/10.1177/1356336X07081799>
- Pastor-Vicedo, J. C., Sánchez-Oliva, A., Sánchez-Blanchart, J., & Martínez-Martínez, J. (2019). Estereotipos de género

- ro en las clases de educación física. *SPORT TK: Revista Euroamericana de Ciencias Del Deporte*, 8(2), 23–31. <https://doi.org/https://doi.org/10.6018/sportk.401071>
- Pérez-Curiel, A., & López-Crespo, C. (2013). Las interacciones del profesorado desde la perspectiva de género. Un estudio cualitativo. *Tándem. Didáctica de La Educación Física*, (41), 30–40.
- Prewitt, S., Hannon, J., Brusseau, T., Newton, M., Shaw, J., & Summerhays, J. (2013). Effect of Female Only Versus Coed Physical Education Classes on Social Physique Anxiety in 7th Grade girls. *International Journal of Secondary Education*, 1(5), 26–30. <https://doi.org/10.11648/j.ijsedu.20130105.13>
- Ramos-Nateras, F., & Hernández-Mendo, A. (2014). Intervención para la reducción de la discriminación por sexo en las clases de educación física según los contenidos y agrupamientos utilizados. *Revista Española de Educación Física y Deportes: REEFD*, 0(404), 27–38.
- Ramos, F., & Videra, A. (2011). Influencia del feedback específico y socioafectivo sobre la discriminación de género en las clases de educación física. *Wanceulen: Educación Física Digital*, 8, 15–24. Recuperado de <http://www.wanceulen.com/revista/index.html>
- Rebollo-Catalán, Á., Ruiz-Pinto, E., & García-Pérez, R. (2017). Relationship preferences in adolescence according to gender. *Revista Electronica de Investigacion Educativa*, 19(1), 58–72. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.1.1022>
- Recio, P., Cuadrado, I., & Ramos, E. (2007). Propiedades psicométricas de la Escala de Detección de Sexismo en Adolescentes (DSA). *Psicothema*, 19(3), 522–528.
- Rink, J. (2006). *Teaching physical education for learning*. New York: McGraw-Hill.
- Rodríguez, D., Martínez, M. J., & Mateos, C. (2005). Identidad y estereotipos de la mujer en el deporte: una aproximación a la evolución histórica. *Revista de Investigación En Educación*, 2, 109–126. <https://doi.org/10.1159/000114839>
- Ruiz-Rabadán, S., & Moya-Mata, I. (2020). Las deportistas olímpicas en los libros de texto de educación física: ¿presencia o ausencia de referentes en nuestro alumnado? *Retos*, (38), 229–234. <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.74833>
- Sánchez-Alvarez, I., Rodríguez-Menéndez, C., & García-Pérez, O. (2020). Physical education in primary education: Space for the construction of masculinity and femininity. *Retos*, 83(2012), 143–150.
- Sánchez, N., Martos-García, D., & López, A. (2017). Las mujeres en los materiales curriculares: el caso de dos libros de texto de educación física (Women in curriculum materials: the case of two physical education textbooks). *Retos*, 2041(32), 140–145. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i32.49344>
- Schmalz, D. L., & Kerstetter, D. L. (2006). Girlie girls and manly men: Children's stigma consciousness of gender in sports and physical activities. *Journal of Leisure Research*, 38(4), 536–557. <https://doi.org/10.1080/00222216.2006.11950091>
- Serra, P., Cantalops, J., Palou, P., & Soler, S. (2020). ¿Siguen existiendo los estereotipos de género en la Educación Física? La visión de las adolescentes. *Journal of Sport and Health Research*, 12, 179–192.
- Serra, P., Rey-Cao, A., Camacho-Miñano, M. J., & Soler-Prat, S. (2021). The gendered social representation of physical education and sport science higher education in Spain. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 1–14. <https://doi.org/10.1080/17408989.2021.1879768>
- Soler-Prat, S. (2006). Actitudes y relaciones de niñas y niños ante contenidos de la Educación Física de primaria estereotipados por el género: el caso del fútbol. *Colección ICD: Investigación En Ciencias Del Deporte*, (46).
- Stelzer, J., Ernest, J. M., Fenster, M. J., & Langford, G. (2004). Attitudes toward Physical Education: A Study of High School Students from Four Countries-Austria, Czech Republic, England, and USA. *College Student Journal*, 38(2).
- Stride, A., & Flintoff, A. (2017). Girls, physical education and feminist praxis. *The Palgrave Handbook of Feminism and Sport, Leisure and Physical Education*, 855–869. https://doi.org/10.1057/978-1-137-53318-0_54
- Táboas, M. I., & Rey, A. I. (2011). Las imágenes de los libros de texto de educación física: percepción y opinión del alumnado. *Tándem: Didáctica de La Educación Física*, (36), 103–112.
- Valley, J. A., & Graber, K. C. (2017). Gender-biased communication in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 36(4), 498–509. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2016-0160>
- With-Nielsen, N., & Pfister, G. (2011). Gender constructions and negotiations in physical education: Case studies. *Sport, Education and Society*, 16(5), 645–664. <https://doi.org/10.1080/13573322.2011.601145>
- Zueck, M. C., Ramírez, A. A., Rodríguez, J. M., & Irigoyen, H. E. (2019). Satisfacción en las clases de Educación Física y la intencionalidad de ser activo en niños del nivel de primaria (Satisfaction in the Physical Education classroom and intention to be physically active in Primary school children). *Retos*, (37), 33–40. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.69027>

