

# Efecto de la intervención “Deportigualízate” en las actitudes hacia la igualdad de profesionales de la educación física en formación

## Effect of the intervention ‘Deportigualízate’ on the attitudes towards equality of physical education professionals in training

Marina Castro-García<sup>1\*</sup>, Cristina López-Villar<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Facultad de Ciencias del Deporte y la Educación Física, Universidade da Coruña, España

\* Autor para la correspondencia: Marina Castro García, marina.castro@udc.es

**Título corto:** Efecto de “Deportigualízate” en las actitudes hacia la igualdad

**Cómo citar el artículo:** Castro-García, M., & López-Villar, C. (2022). Efecto de la intervención “Deportigualízate” en las actitudes hacia la igualdad de profesionales de la educación física en formación. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 17(54), 97-116. <https://doi.org/10.12800/ccd.v17i54.1944>

Recibido: 14 julio 2022 / Aceptado: 28 octubre 2022

### Resumen

Investigaciones recientes demuestran la necesidad de incluir la perspectiva de género en la formación de profesionales de la actividad física y la educación física, así como la existencia de un escaso número de intervenciones existentes en dicho campo, específicamente, en el contexto español. La finalidad de este artículo es, por un lado, presentar la intervención “*Deportigualízate*”, una intervención basada en los principios de la pedagogía crítica feminista en el contexto del Grado de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (CAFYD). Por otro, estudiar su efecto en las actitudes hacia la igualdad de género de los y las futuras profesionales de la actividad física y la educación física. Para ello, se contó con una muestra de 39 estudiantes del grado de CAFYD de la Universidade da Coruña. Se siguió un diseño cuasiexperimental de dos grupos con pre-test y post-test, utilizando la escala *School Doing Gender/Teachers* (Piedra, 2010) para la recogida de datos. Los resultados encontrados muestran una mejora en las actitudes hacia la igualdad de género del alumnado participante en la intervención, pudiendo concluir que “*Deportigualízate*” tiene un efecto positivo en el perfil profesional hacia la coeducación de estudiantes de CAFYD.

**Palabras clave:** Coeducación, Formación inicial, Educación física, Enseñanza universitaria, Pedagogía crítica feminista.

### Abstract

Recent studies show the need to include the gender perspective in the training of pre-service professionals in physical education and physical activity, as well as the scarcity of existing interventions in this field, specifically, in the Spanish context. The purpose of this article is, on the one hand, to present the intervention ‘*Deportigualízate*,’ an intervention based on the principles of critical feminist pedagogy in the context of Physical Activity and Sport Science (PASS) undergraduate program. On the other hand, to study its effect on the attitudes towards gender equality of pre-service professionals in physical education and physical activity. To this end, a sample of 39 students from the PASS degree of the University of A Coruña participated in the study. A quasi-experimental design of two groups with pre-test and post-test was followed. Data was collected through the *School Doing Gender/Teachers* scale (Piedra, 2010). The results found show an improvement in the attitudes towards gender equality of the students participating in the intervention, concluding that ‘*Deportigualízate*’ has a positive effect on the professional profile towards gender-sensitive teaching of PASS students.

**Keywords:** Gender-sensitive teaching, Pre-service training, Physical education, Higher education, Critical feminist pedagogy.

## Introducción

A pesar de los grandes avances que ha habido en materia de igualdad, las investigaciones recientes demuestran que algunos problemas relacionados con el género y la educación física (EF) siguen presentes (Scraton, 2018; Stride et al., 2022). Así, por ejemplo, Kirk (2000b) ya señalaba hace más de veinte años que la escasa participación de las niñas en el deporte y en EF era preocupante y, tal y como recientes estadísticas mundiales reflejan, esta realidad se sigue manteniendo (por ejemplo, véase Emmonds et al., 2021). No obstante, el problema no estriba solamente en la cantidad de práctica, sino en el tipo, las barreras existentes o las implicaciones que tiene el hecho de que el contexto físico deportivo continúe siendo una construcción androcéntrica y heteronormativa (Bevan et al., 2021; Devís-Devís, Pereira-García, López-Cañada, et al., 2018).

En este sentido, a pesar de que los contextos educativos se han considerado desde hace décadas agentes fundamentales de cambio a favor de sociedades más democráticas (hooks, 1994; Postman & Weingartner, 1971), la realidad de la EF es que es un espacio en el que predominan discursos que marginalizan ciertas identidades y corporalidades, (re)produciendo el *status quo* del género (Fitzpatrick, 2019; Kirk, 2020; Landi et al., 2016; Martos-García et al., 2020). Así, investigaciones tanto nacionales como internacionales, señalan que el profesorado de EF, a través de currículum oculto, sigue perpetuando relaciones de género y estereotipos basados en la desigualdad (Alvariñas-Villaverde & Pazos-González, 2018; Gerdin, 2017; Walseth et al., 2017).

Por ello, numerosas investigaciones ponen el foco en la importancia de la formación inicial que reciben las y los profesionales de la educación y la actividad física (Cameron & Humbert, 2020; Flintoff & Scraton, 2006; González-Calvo et al., 2021; Ovens et al., 2018). Asimismo, en el caso de España, la legislación vigente también insta a crear iniciativas que permitan introducir cambios en el sistema educativo universitario a favor de la igualdad. Por ejemplo, se podría destacar la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres; o el Pacto de Estado contra la violencia de género (Ministerio de la Presidencia, 2019), entre otras.

Este es el motivo por el cual numerosas autoras y autores han demostrado cómo se puede llevar a la práctica la teoría y pedagogía crítica en las aulas, tanto en el contexto internacional (Fitzpatrick, 2013; Kirk, 2000a; Liguetti et al., 2019; Oliver & Oesterreich, 2013), como nacional (Devís-Devís, Pereira-García, Fuentes-Miguel, et al., 2018; Lleixà Arribas et al., 2020), reconociendo que "es la capacidad del alumnado para reflexionar y criticar los discursos y prácticas dominantes lo que hace posible la transformación" (Varea & Tinning, 2016, 1013).

No obstante, estudios recientes llevados a cabo en nuestro contexto, demuestran que a pesar de ese marco normativo, la incorporación de la perspectiva de género en los grados de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (CAFYD) de España, es anecdótica (Serra, Soler, et al., 2018), determinando que el 74.6% de las guías docentes no hacen alusión alguna a cuestiones relacionadas con el género. A esta realidad, es preciso añadirle que la representación social de estos estudios actúa como una forma de violencia simbólica hacia las personas que quieren estudiar esta carrera, aspecto que resulta en una enorme masculinización de dichos estudios (Serra et al., 2019, 2021).

Sin embargo, al estudiar las matrices curriculares de los grados en CAFYD, las autoras también destacan que

las asignaturas tienen un gran potencial transformador a favor de la equidad y justicia social (Serra et al., 2016). En este sentido, existen trabajos muy completos y accesibles que aportan algunas de las bases fundamentales para la incorporación de la perspectiva de género en los estudios de CAFYD, como es el Decálogo para el profesorado universitario y personal investigador, publicado por el Colegio de Profesionales de la Educación Física y el Deporte de Catalunya (Serra, Soler, & Vilanova, 2018).

Aun con todo, a pesar de iniciativas como ésta, estudios recientes afirman que no hay investigaciones en torno a propuestas transformadoras en el contexto de CAFYD, basadas en los principios y perspectivas feministas (Lynch & Curtner-Smith, 2018). Asimismo, la investigación señala la importancia de entender la realidad del estudiantado y las prácticas en relación a él, en momentos y contextos concretos (Neto et al., 2020). Por ello, detectando la necesidad de seguir construyendo conocimiento en relación con cómo se pueden desafiar los discursos sexistas en el contexto de formación de profesionales de la educación y la actividad física, se propone el siguiente estudio.

El propósito de este artículo es presentar una intervención diseñada y llevada a cabo bajo los principios de la pedagogía crítica feminista (Crabtree et al., 2009; Dewar, 1991; hooks, 1994) en el contexto concreto del grado de CAFYD en la Universidad de Coruña, y estudiar su efecto en las personas participantes. Para ello, tanto el diseño de la propuesta de intervención, como la recolección y análisis de datos, se basa en la teoría "Doing Gender" (West & Zimmerman, 1987) posteriormente desarrollada por Crawford y Chaffin (1997). Así, se entiende que el género es el resultado de una construcción social que se crea a través de relaciones individuales, interpersonales y socioculturales.

En este artículo, en primer lugar, se detallarán los aspectos metodológicos del estudio y se presentará brevemente la intervención "Deportigúizate". A continuación, se mostrarán los resultados del estudio en relación con las actitudes y perfil hacia la igualdad de género de las personas participantes. Finalmente, se discutirán los resultados aportando unas conclusiones en relación con ellos, así como presentando las limitaciones del estudio, con la finalidad de seguir contribuyendo a la investigación futura.

## Método

### Diseño

Los datos que se presentan en este trabajo forman parte de un proyecto mayor, enmarcado dentro de un paradigma de investigación transformativo (Chilisa & Kawulich, 2012; Sweetman et al., 2010), para el cual se llevó a cabo un estudio de caso mini-etnográfico (Fusch et al., 2017) con enfoque crítico (Creswell & Poth, 2018; Madison, 2012; Suárez, 2012), utilizando métodos mixtos, y adoptando el diseño convergente paralelo propuesto por Creswell y Plano-Clark (2017).

Cabe señalar que, por una cuestión de limitación de espacio, los datos del estudio generados cualitativamente a través de reflexiones escritas, diarios de investigación, cuadernos de trabajo, o grupos de discusión (entre otros métodos), serán presentados en otro artículo que se encuentra en elaboración.

Por ello, en este artículo se expondrán únicamente los resultados obtenidos de forma cuantitativa, tras recolectar los datos mediante un diseño cuasiexperimental de dos grupos con pre-test y post-test. Así, uno de los grupos

participó en la intervención "Deportigualízate" (grupo tratado), en tanto que el otro grupo no recibió la intervención y, por tanto, fue el grupo control.

### Participantes

Para la selección de la muestra se siguió un muestreo intencional y de conveniencia. Concretamente, la muestra del estudio está conformada por estudiantes de tercer y cuarto curso del Grado en CAFYD durante el curso 2020-2021 de la Universidade da Coruña. Específicamente, el grupo experimental estaba cursando una materia optativa (ofertada para estudiantes tanto de tercero como de cuarto) llamada "Mujer y Deporte"; mientras que el alumnado del grupo control no estaba cursando la asignatura optativa previamente indicada.

La intervención se enmarcó en la asignatura optativa "Mujer y Deporte" debido al interés y apoyo de las profesoras responsables de la materia, así como a la alineación de "Deportigualízate" con los objetivos y contenidos de la asignatura. En este sentido, cabe señalar que mientras que la asistencia a las sesiones de "Deportigualízate" no fue opcional debido a que dicha intervención estaba recogida en la guía docente de la materia; la participación en la recogida de datos sí fue voluntaria.

Asimismo, cabe destacar que, antes de la intervención, la totalidad del alumnado (tanto del grupo control como del grupo experimental) indicó no haber recibido formación específica en cuestiones de género, aunque sí señalaron que, durante el grado en CAFYD, habían cursado tres materias que incluían contenidos relacionados con la perspectiva de género.

Previo a la intervención, participaron un total de 43 estudiantes en la toma de datos, con edades comprendidas entre los 19 y los 31 años (edad  $21.98 \pm 2.74$ ; 30.2% mujeres y 69.8% hombres). En la toma de datos tras la intervención, participaron un total de 39 estudiantes con edades comprendidas entre los 20 y los 32 años (edad  $22.01 \pm 2.81$ ; 38.5% mujeres y 61.5% hombres).

El grupo experimental que participó en la intervención está conformado por un total de 24 estudiantes (11 mujeres y 13 hombres), con edades comprendidas entre los 20 y los 29 años (edad  $22.08 \pm 2.302$ ). El inusual número de mujeres en el grupo puede ser debido al carácter optativo de la asignatura. Por este mismo motivo, puede que el perfil del alumnado del grupo no sea representativo de la realidad del grado.

Por su parte, en el grupo control participaron un total de 22 estudiantes en el pre-test con edades comprendidas entre los 19 y los 31 años (edad  $21.86 \pm 3.12$ ; 18.2% mujeres y 81.8% hombres), y 15 estudiantes en el post-test con edades comprendidas entre los 20 y los 32 años (edad  $22 \pm 3.82$ ; 26.7% mujeres y 73.3% hombres). La reducción de participantes en la toma de datos puede estar relacionada con el carácter voluntario de la participación en el estudio, el hecho de que estuviesen en época de exámenes y todas las dificultades derivadas por la pandemia por COVID19.

### Instrumento

Para la recogida de los datos presentados en el presente artículo, se utilizó la Escala de Actitudes *School Doing Gender/Teachers* (Piedra, 2010; Rebollo et al., 2011), la cual fue usada con el doble objetivo de caracterizar la muestra, y evaluar el efecto de la intervención en las actitudes hacia la coeducación de la muestra. Cabe destacar que se empleó la versión modificada para futuras y futuros profesionales (Fernández & Piedra, 2010; Piedra, 2010), la cual presenta ciertas adaptaciones de lenguaje en algunos ítems con

la finalidad de adecuarse a las circunstancias propias de profesionales que aún no están ejerciendo.

Dicha escala está conformada por 30 ítems con respuesta cerrada tipo Likert de 5 puntos, donde 1 se corresponde con "totalmente en desacuerdo" y 5 con "totalmente de acuerdo". Todos los ítems están organizados alrededor de las tres dimensiones que intervienen en la construcción del género según la teoría "Doing Gender" de West y Zimmerman (1987) y posteriormente desarrollada por Crawford y Chaffin (1997): sociocultural (ítems 1 al 10), relacional (ítems 11 al 20) y personal (ítems 21 al 30).

Siguiendo a Rebollo et al. (2011), el sumatorio global de los ítems permite obtener una puntuación para determinar el perfil de los sujetos hacia la coeducación. Así, si se obtiene un sumatorio menor de 89 puntos, se determina un perfil bloqueador, entendiéndolo como aquel que expresa rechazo ante propuestas coeducativas y realiza valoraciones negativas sobre ellas; si se obtienen entre 90 y 119 puntos, el perfil es adaptativo, siendo aquel que reconoce los indicios de desigualdad presentes en el discurso social y mostrando una postura políticamente correcta; finalmente, si se obtienen más de 120 puntos, se considera un perfil coeducativo, siendo aquel que reconoce la desigualdad, valora positiva y públicamente las propuestas e iniciativas orientadas a erradicarlas, y muestra una actitud clara de colaboración en la promoción de valores de igualdad.

### Procedimiento

El cuestionario de Actitudes *School Doing Gender/Teachers* fue completado en un pre-test, tanto por parte del grupo experimental como del control, sin que se realizara explicación alguna sobre los contenidos u objetivos de la intervención en cuestión. Posteriormente, se desarrollaron las materias con normalidad durante un mes, llevándose a cabo la intervención "Deportigualízate" con el grupo experimental. Tras la intervención (que se explicará a continuación) se realizó un post-test, volviéndose a utilizar la misma escala en ambos grupos de clase.

Todas las personas participantes dieron su consentimiento informado para la obtención de datos personales en los dos momentos de toma de datos, tras haber sido informadas del objetivo del estudio, así como del tratamiento de los datos y sus derechos. Todos los datos se han tratado confidencialmente y de forma seudonimizada de acuerdo con la normativa vigente en materia de protección de datos personales.

En este sentido, se ha seguido el reglamento (UE) 2016/697 del Parlamento Europeo y del Consejo de 27 de abril de 2016 relativo a la protección de las personas físicas en lo que respecta al tratamiento de datos personales y a la libre circulación de estos datos y por el que se deroga la Directiva 95/46/CE; así como la Ley Orgánica 3/2018 de 5 de diciembre de protección de datos personales y garantía de los derechos digitales.

### Descripción de la intervención

La intervención "Deportigualízate" está basada en los principios de la pedagogía crítica feminista (Crabtree et al., 2009; hooks, 1994; Shrewsbury, 1997), haciendo especial énfasis en el desafío de las relaciones de poder. Para ello, tanto el diseño de la intervención como su propia implementación, estuvo basado en principios democráticos y dialógicos, entendiéndolo como una práctica para la libertad (Freire, 1970). De esta manera, la intervención fue diseñada en varias fases, tras mantener encuentros tanto con estudiantes de CAFYD, como con profesionales recién egresados, o personas expertas en coeducación.

Todas estas reuniones sirvieron para definir, junto con la evidencia científica existente, la forma concreta que tomaría la intervención. De esta manera, además de tener presente la importancia de establecer relaciones no jerárquicas, también se determinó la necesidad de implementar actividades participativas que permitieran el análisis crítico del entorno, la incorporación de la interseccionalidad y el fomento de la acción y transformación social; siendo, todos ellos, aspectos clave de la pedagogía feminista (Crabtree et al., 2009).

Para ello, se diseñaron cuatro sesiones de 90 minutos fundamentadas en un enfoque basado en tareas (Kirk, 2000a), que fueron complementadas con un cuaderno de trabajo individual fuera del aula. Toda la intervención se construyó alrededor de cuatro grandes ejes temáticos, siguiendo la teoría "Doing Gender" propuesta por West y Zimmerman (1987):

1. La problemática de las desigualdades.
2. La construcción social del género.
3. La construcción social del género en el deporte.
4. El alumnado como agente de cambio.

Con la finalidad de cumplir con los principios establecidos, todas las tareas estaban orientadas al autodescubrimiento y autoaprendizaje del alumnado (McKay & Pearson, 1984), haciendo frente a lo que Freire (1970) denomina la concepción "bancaria" de la educación como forma de opresión. Así mismo, con la finalidad de promover un espacio seguro en el que todas las personas tuviesen voz y pudiesen ser escuchadas, se recurrió a diferentes estrategias, como el hecho de trabajar en pequeños grupos, el visionado de vídeos, o el debate con la totalidad de la clase, siguiendo la propuesta feminista de Dewar (1991).

Finalmente, cabe destacar que se creó un perfil de Instagram como estrategia para promover el diálogo entre iguales, así como para tener una plataforma en la que compartir las reflexiones y artefactos creados por el alumnado; además, se compartió un cuestionario elaborado en Microsoft Forms para que, de forma anónima y voluntaria, el alumnado pudiera dejar sus comentarios tras cada sesión (qué es lo que más le había gustado y lo que menos, sobre qué temas les gustaría tener más información, etc.), elemento que facilitó el hecho de poder adaptar la intervención a la realidad del alumnado y, así, permitir que tomara un enfoque realmente centrado en el estudiantado.

Si bien es cierto que, debido a la corta duración de la intervención, las adaptaciones fueron mínimas, el hecho de tener feedback constante del alumnado permitió incluir ciertos temas en los debates del aula que no se habían tenido en cuenta en el diseño previo (como, por ejemplo, el uso de las redes sociales como forma de activismo). Además, dicho feedback permitió poder elaborar y difundir trabajos y literatura complementaria para que el estudiantado pudiera ampliar sus conocimientos en base a sus intereses.

## Análisis de los datos

Tanto los ítems de la Escala de Actitudes School Doing Gender/Teachers, como los índices de la escala general (suma de todos los ítems) y las subescalas sociocultural, relacional y personal (suma de los ítems correspondientes), se han tratado como variables cuantitativas, por lo que se describirán mediante las correspondientes medidas de tendencia central y de dispersión.

Para la comparación entre el grupo control y el experimental, se han realizado los siguientes análisis tanto para el pre-test como para el post-test: se ha utilizado la prueba *t* para dos muestras independientes para verificar si existen diferencias entre las medias, y como prerequisites se ha utilizado la prueba de Shapiro-Wilk (dado que el tamaño muestral es menor de 30) tanto para los sujetos del grupo control como los del experimental. Además, se ha utilizado la prueba de Levene para contrastar la igualdad de varianzas. En caso de no cumplirse alguno de estos prerequisites, se ha empleado la vía no paramétrica con la prueba de Mann-Whitney. Específicamente, se ha usado la vía no paramétrica al comparar el grupo control con el experimental en la variable suma personal; tanto en el pre-test como en el post-test.

Para la comparación del pre-test con el post-test, tanto en el grupo control como en el experimental se han realizado los siguientes análisis: se ha utilizado la prueba *t* para dos muestras relacionadas para verificar si existen diferencias entre las medias, y como prerequisites se ha usado la prueba de Shapiro-Wilk (dado que el tamaño muestral es menor de 30) tanto para los sujetos de cada grupo en el pre-test y en el post-test. En caso de no cumplirse alguno de estos prerequisites, se ha usado la vía no paramétrica con la prueba de Wilcoxon y la prueba de los Signos. Específicamente, se ha usado la vía no paramétrica al comparar el pre-test del grupo experimental con el post-test del mismo grupo, en la variable de suma personal.

En el caso de variables en escala nominal, se han usado tablas de contingencia y medidas de asociación (*V* de Cramer) para valorar la asociación entre las mismas.

## Resultados

### Análisis preliminar

#### Análisis de los grupos: pre-test

En primer lugar, tal y como se muestra en la Tabla 1, al comparar las medias de ambos grupos en el pre-test, no se encuentran diferencias estadísticamente significativas en la subescala sociocultural y relacional entre los grupos control y experimental ( $p > .05$ ), aunque sí que se encuentran diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos en el sumatorio general de la escala ( $p = .03$ ) y la subescala personal ( $p = .012$ ). Por lo tanto, a pesar de que no se puede afirmar que ambos grupos son estadísticamente iguales como punto de partida, sí que se halla similitud en cuanto a la dimensión sociocultural, es decir, en relación con las concepciones acerca de las políticas de igualdad y organización de centro; así como en cuanto a la dimensión relacional, la cual mide cuestiones referidas a la futura práctica profesional, así como a las expectativas y relaciones de género.

Tabla 1. Descripción y comparación del grupo control y experimental en el pre-test

Variable	Grupo	N	$\bar{x} \pm \sigma$	Sig. Shapiro-Wilk	Sig. Levene	Sig. Comparación
Suma total	Control	22	121.41±10.6	0.074	0.195	.030 <sup>1</sup>
	Experimental	21	127.86±8.01	0.738		
Suma sociocultural	Control	22	40.41±3.9	0.384	0.627	.915 <sup>1</sup>
	Experimental	21	40.29±3.64	0.076		
Suma relacional	Control	22	39.73±4.24	0.284	0.804	.072 <sup>1</sup>
	Experimental	21	42.1±4.17	0.668		
Suma personal	Control	22	41.27±6.2	0.17	0.054	.012 <sup>2</sup>
	Experimental	21	45.48±3.94	<b>0.006</b>		

<sup>1</sup> Significación de la prueba t para dos muestras independientes.

<sup>2</sup> Significación de la prueba de Mann-Whitney.

### Efecto de la intervención

#### Análisis de los grupos: post-test

Al comparar las medias del grupo control y experimental en el post-test (tabla 2) sí se encuentran diferencias estadísticamente significativas tanto en la escala a nivel general ( $p = .000$ ), como en las subescalas sociocultural

( $p = .000$ ) y relacional ( $p = .000$ ). Por lo tanto, se puede determinar que el incremento de las medias del grupo experimental con respecto al control es estadísticamente significativo, lo que significa un perfil más favorable hacia la coeducación y la igualdad de género. No obstante, a pesar de que en la dimensión personal también se observa un incremento en las puntuaciones, dicha diferencia no puede considerarse estadísticamente significativa ( $p > .05$ ).

Tabla 2. Descripción y comparación del grupo control y experimental en el post-test

Variable	Grupo	N	$\bar{x} \pm \sigma$	Sig. Shapiro-Wilk	Sig. Levene	Sig. Comparación
Suma total	Control	15	113.41±5.85	0.078	0.009	.000 <sup>1</sup>
	Experimental	24	132.54±7.89	0.197		
Suma sociocultural	Control	15	36.2±2.65	0.28	0.95	.000 <sup>1</sup>
	Experimental	24	43±2.52	0.05		
Suma relacional	Control	15	31.2±2.68	0.706	0.007	.000 <sup>1</sup>
	Experimental	24	41.71±5.4	0.46		
Suma personal	Control	15	46.2±2.7	0.221	0.72	.062 <sup>2</sup>
	Experimental	24	47.83±2.66	<b>0.000</b>		

<sup>1</sup> Significación de la prueba t para dos muestras independientes.

<sup>2</sup> Significación de la prueba de Mann-Whitney.

#### Análisis del grupo control: pre-test y post-test

Tras comparar las medias del grupo control del pre-test con el post-test, se hallan diferencias estadísticamente significativas tanto a nivel general ( $p = .000$ ), como en cada una de las subdimensiones de la escala: sociocultural ( $p = .000$ ), relacional ( $p = .000$ ) y personal ( $p = .001$ ).

Por lo tanto, los resultados encontrados indican que los sujetos del grupo control disminuyeron significativamente su puntuación en relación con las actitudes favorables hacia la coeducación tanto en el sumatorio total, como en el sumatorio sociocultural y relacional, pero no en el sumatorio personal (tabla 3).

Tabla 3. Descripción y comparación del grupo control pre-test y post-test

Variable	Pre-test			Post-test			Sig. Comparación
	N	$\bar{x} \pm \sigma$	Sig. Shapiro-Wilk	N	$\bar{x} \pm \sigma$	Sig. Shapiro-Wilk	
Suma total	22	121.41±10.6	0.074	15	113.6±4.49	0.078	.000 <sup>1</sup>
Suma sociocultural	22	40.41±3.9	0.384	15	36.2±2.65	0.28	.000 <sup>1</sup>
Suma relacional	22	39.73±4.24	0.284	15	31.2±2.68	0.706	.000 <sup>1</sup>
Suma personal	22	41.27±6.2	0.17	15	46.2±2.7	0.221	.001 <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Significación de la prueba t para dos muestras relacionadas.

Sin embargo, al estudiar la asociación entre el perfil de los y las profesionales en formación del grupo control hacia la coeducación y el momento de toma de datos, se encuentra que sí existe una dependencia fuerte entre ambas variables (tabla 4). Así, es interesante señalar que mientras que en el pre-test hubo estadísticamente más

personas de las esperadas con un perfil coeducativo; en el post-test, la totalidad de la muestra mostró un perfil adaptativo hacia la coeducación, mientras que, estadísticamente, se esperaba que hubiera seis sujetos con perfil coeducativo.

**Tabla 4. Tabla de contingencia y medidas de asociación entre el perfil hacia la coeducación del grupo control en función del momento**

			Perfil hacia la coeducación		Total
			Adaptativo	Coeducativo	
Momento	Pre	Recuento	7	15	22
		Frecuencia esperada	13.1	8.9	22.0
		Residuo	-6.1	6.1	
		Residuos tipificados	-1.7	2	
	Post	Recuento	15	0	15
		Frecuencia esperada	8.9	6.1	15.0
		Residuo	6.1	-6.1	
		Residuos tipificados	2	-2.5	
Total		Recuento	22	15	37
		Frecuencia esperada	22.0	15.0	37.0

Sig.: 0.000; Valor V de Cramer: 0.682

Por lo tanto, a pesar de que los resultados anteriormente citados indican una mejora en las creencias de la dimensión personal, a nivel general, los resultados encontrados sugieren la posibilidad de que el hecho de no participar en la intervención "Deportigualízate" tenga un efecto negativo en las actitudes hacia la igualdad de las personas del grupo control, puesto que empeoran estadísticamente su perfil hacia la coeducación.

*Análisis del grupo experimental: pre-test y post-test*

Al estudiar el impacto de la intervención en el caso concreto del grupo experimental, comparando las medias pre-test y post-test, se encuentran diferencias estadísticamente significativas tanto a nivel general ( $p = .000$ ) como en todas las dimensiones estudiadas: sociocultural ( $p = .000$ ), relacional ( $p = .005$ ) y personal ( $p = .000$ ; tabla 5). Así pues, se puede asegurar que el incremento en las puntuaciones tanto en el sumatorio total, como en los sumatorios sociocultural y personal, son significativos.

**Tabla 5. Descripción y comparación del grupo experimental pre-test y post-test**

Variable	Pre-test			Post-test			Sig. Comparación
	N	$\bar{x} \pm \sigma$	Sig. Shapiro-Wilk	N	$\bar{x} \pm \sigma$	Sig. Shapiro-Wilk	
Suma total	21	127.86±8.01	0.738	24	132.54±7.89	0.197	.000 <sup>1</sup>
Suma sociocultural	21	40.29±3.64	0.076	24	43±2.52	0.05	.000 <sup>1</sup>
Suma relacional	21	42.1±4.17	0.668	24	41.71±5.4	0.46	.005 <sup>1</sup>
Suma personal	21	45.48±3.94	<b>0.006</b>	24	47.83±2.66	<b>0.000</b>	.000 <sup>2</sup>

<sup>1</sup> Significación de la prueba t para dos muestras relacionadas.

<sup>2</sup> Significación de la prueba de Wilcoxon y prueba de Signos.

Asimismo, es interesante señalar que al estudiar la asociación entre el perfil hacia la coeducación del grupo experimental y el momento (es decir, pre-test y post-test), no se encuentra dependencia entre ambas variables

( $p > .05$ ). Por lo tanto, a diferencia de lo que ocurría en el grupo control, los resultados encontrados indican que la intervención ha eliminado la dependencia entre el momento y el perfil hacia la coeducación (tabla 6).

**Tabla 6. Tabla de contingencia y medidas de asociación entre el perfil hacia la coeducación del grupo experimental en función del momento**

			Perfil hacia la coeducación		Total
			Adaptativo	Coeducativo	
Momento	Pre	Recuento	2	19	21
		Frecuencia esperada	1.4	19.6	21.0
		Residuo	0.6	-0.6	
		Residuos tipificados	0.5	-0.1	
	Post	Recuento	1	23	24
		Frecuencia esperada	1.6	22.4	24.0
		Residuo	-0.6	0.6	
		Residuos tipificados	-0.5	0.1	
Total		Recuento	3	42	45
		Frecuencia esperada	3.0	42.0	45.0

Sig.: 0.472

### Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos tras la investigación corroboran que una intervención diseñada e implementada bajo los principios de la pedagogía crítica feminista tiene un efecto positivo en las actitudes hacia la igualdad de género de estudiantes de CAFYD. Así, por un lado, se ha comprobado que no solo las y los profesionales en formación del grupo experimental aumentaron sus actitudes hacia la coeducación y la igualdad de género de forma significativa; sino que, además, las y los profesionales en formación del grupo control las disminuyeron tanto en la escala general, como en la sociocultural y relacional. Además, el grupo control, pasó de presentar un perfil mayoritariamente coeducativo, a un perfil completamente adaptativo.

No obstante, a pesar de que el aumento en la puntuación de la subescala personal del grupo experimental, en comparación con el control, no fuera significativo, en el post-test, la totalidad del alumnado del grupo control presentaba un perfil adaptativo hacia la coeducación (frente a un perfil coeducativo del grupo experimental), lo que indica la necesidad de seguir investigando qué aspectos de la construcción social del género tienen impacto en las y los profesionales de la educación y la actividad física en formación a nivel individual.

Sin embargo, volviendo a la visión general del efecto de la intervención, los resultados positivos refuerzan la importancia de la formación inicial que reciben dichos profesionales, tal y como se señala en diferentes estudios (Cameron & Humbert, 2020; Flintoff & Scraton, 2006; González-Calvo et al., 2021; Ovens et al., 2018).

Además, estos resultados concuerdan con otros estudios realizados en el contexto español implementando intervenciones con perspectiva de género en el contexto del Grado de CAFYD. En este sentido, Camacho-Miñano y Girela-Rejón (2017) demostraron que, tras la impartición de un seminario que tenía por objeto ofrecer formación básica en relación a la introducción de la perspectiva de género en la futura labor profesional del estudiantado, la intervención promovió la toma de conciencia y reflexión, aspecto que permitió que el alumnado aprendiera estrategias acerca de cómo intervenir y aumentara su compromiso hacia la igualdad de género.

En este sentido, los resultados de la intervención "Deportigualízate" coinciden con los hallazgos previamente mencionados puesto que, por un lado, el alumnado del grupo experimental aumentó sus puntuaciones con respecto a la subescala relacional, la cual está relacionada con cómo relacionarse y actuar con el resto de la

comunidad educativa. Por otro lado, el incremento de alumnado del grupo experimental con perfil coeducativo parece indicar, a su vez, un mayor compromiso hacia las prácticas equitativas.

Así mismo, los resultados presentados también concuerdan, en cierta medida, con los hallazgos de Fernández y Piedra (2010). En este caso, si bien su intervención no tuvo un efecto significativo al comparar los resultados del pre-test y post-test del grupo experimental, y tampoco del grupo control; su investigación sí demuestra, en línea con los resultados obtenidos en el presente trabajo, que el alumnado que participa en una intervención de estas características aumenta significativamente sus puntuaciones hacia la coeducación.

Por lo tanto, al igual que también demostraron Devís-Devís, Pereira-García, Fuentes-Miguel, et al. (2018), este tipo de intervenciones pueden promover la sensibilización del alumnado de CAFYD hacia desigualdades y hacia otras realidades, pudiéndole permitir que transforme su futura práctica profesional, aspecto relacionado con el perfil hacia la coeducación. No obstante, es necesario interpretar dichas conclusiones de forma cautelosa puesto que, a pesar de que las pedagogías críticas feministas puedan proporcionar "el conocimiento y la perspectiva necesarias para patear su [del alumnado] propio habitus" (Philpot, Smith, et al., 2021, 456. Ver Bourdieu (1990) para más detalle sobre el término), sería naif pensar que una sola intervención o acción pueda cambiar las prácticas, valores y pensamientos de todo el alumnado participante.

Sin embargo, también es interesante tomar estos resultados de forma constructiva y positiva, entendiendo que el cambio hacia una sociedad más democrática y justa parte de pequeños cambios (Lugueti et al., 2019), lo que Weick (1984) denomina "pequeñas victorias". Estos hallazgos, además, contribuyen a cubrir, poco a poco, el vacío investigador de propuestas transformadoras en el contexto del Grado de CAFYD con perspectiva feminista, señalado por Lynch y Curtner-Smith (2018).

Así mismo, es preciso tener en cuenta que estos pequeños logros en términos de prácticas críticas que buscan la transformación social en relación a la igualdad y equidad, suelen estar liderados, en el contexto español y según señalan algunas investigaciones, por acciones individuales de profesorado implicado (Serra, Soler, et al., 2018) recayendo así el peso en su compromiso individual. Este aspecto coincide con lo sucedido en esta investigación, en la que la investigadora contó con el apoyo de profesoras implicadas que permitió el desarrollo de este estudio.

Además, investigaciones recientes demuestran que, a pesar de que en el caso concreto de España la legislación vigente señale la necesidad de que la perspectiva de género esté presente en los discursos curriculares y las prácticas docentes universitarias, esto no es una realidad (Garay et al., 2018; Serra, Soler, et al., 2018). Sin embargo, programas universitarios equivalentes a CAFYD en otros contextos, como el Australiano, donde hay una clara alineación curricular entre las leyes nacionales, las filosofías de las facultades, y el activismo del propio profesorado, han demostrado ser un potente generador de cambio (Ovens et al., 2018).

Así, siguiendo a Devís-Devís, Pereira-García, Fuentes-Miguel, et al. (2018), somos conscientes de que un cambio más profundo en los pensamientos, actitudes y perfiles hacia la igualdad de género de las y los futuros profesionales de la educación y la actividad física, precisa un mayor compromiso por parte de todas las partes implicadas. Por lo tanto, para poder fomentar la, tan necesaria, visión crítica en los y las futuras profesionales (Lynch & Curtner-Smith, 2018; Philpot, Gerdin, et al., 2021), son precisas nuevas investigaciones y propuestas curriculares que permitan abordar y desafiar las desigualdades sociales, específicamente en el contexto de la formación inicial de profesionales de la actividad y la educación física.

### Limitaciones y líneas de futuro

Tal y como se ha adelantado en el apartado anterior, una de las mayores limitaciones del presente estudio está relacionado con la escasa duración de la intervención curricular. En este sentido, es necesario entender los resultados de forma cautelosa. Además, el hecho de que el estudio se haya llevado a cabo en un contexto concreto y con un tamaño reducido de muestra, conlleva limitaciones metodológicas que no permiten generalizar los resultados.

En la misma línea, como ya ha sido indicado, el grupo experimental y el grupo control, a pesar de haber tenido la misma formación en el grado, en el momento del estudio se encontraban cursando materias optativas diferentes. Este aspecto puede haber condicionado el perfil del alumnado y, por lo tanto, se considera una limitación.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, sería interesante llevar a cabo "Deportigualízate" en otros contextos, con una muestra mayor, e incluyendo a alumnado diverso, con el fin de estudiar en mayor profundidad el efecto de la pedagogía crítica feminista en las actitudes hacia la igualdad.

Finalmente, al tratarse de una experiencia transformadora y crítica, los resultados generados cualitativamente ayudarán a comprender mejor la dimensión del problema de estudio abordado. Por lo tanto, el hecho de presentar únicamente los datos cuantitativos del estudio puede considerarse una limitación.

### Agradecimientos

Esta investigación ha sido financiada por las actuaciones de la Xunta de Galicia con fondos del "Programa de ayudas a la etapa predoctoral" (Consellería de Educación, Universidad y Formación Profesional; ayuda nº ED481A-2019/028).

Agradecemos al Doctor Saavedra García sus consejos para el apartado de resultados; así como a las personas que, anónimamente, han revisado este manuscrito y cuyas consideraciones han ayudado a mejorar el trabajo.

### Bibliografía

- Alvariñas-Villaverde, M., & Pazos-González, M. (2018). Estereotipos de género en Educación Física, una revisión centrada en el alumnado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(4), 154-163. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.4.1840>
- Bevan, N., Drummond, C., Aberly, L., Elliott, S., Pennesi, J.-L., Prichard, I., Lewis, L. K., & Drummond, M. (2021). More opportunities, same challenges: adolescent girls in sports that are traditionally constructed as masculine. *Sport, Education and Society*, 26(6), 592-605. <https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1768525>
- Bourdieu, P. (1990). *The logic of practice*. Polity Press. <https://doi.org/10.4324/9781003115083-9>
- Camacho-Miñano, M. J., & Girela-Rejón, M. J. (2017). Evaluación de una propuesta formativa sobre género en Educación Física para estudiantes de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 12(36), 195-203. <https://doi.org/10.12800/ccd.v12i36.950>
- Cameron, N., & Humbert, L. (2020). 'Strong girls' in physical education: opportunities for social justice education. *Sport, Education and Society*, 25(3), 249-260. <https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1582478>
- Chilisa, B., & Kawulich, B. (2012). Selecting a research approach: paradigm, methodology and methods. In C. Wagner, B. Kawulich, & M. Garner (Eds.), *Doing Social Research: A global context* (pp. 51-61). McGraw-Hill Higher Education.
- Crabtree, R., Sapp, D., & Licon, A. (Eds.). (2009). *Feminist Pedagogy: Looking Back to Move Forward*. The Johns Hopkins University Press.
- Crawford, M., & Chaffin, R. (1997). The meanings of difference. Cognition in social and cultural context. In P. J. Caplan, M. Crawfords, J. Shibely Hyde, & J. T. E. Richardson (Eds.), *Gender differences in human cognition* (pp. 81-125). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof>
- Creswell, J. W., & Plano-Clark, V. L. (2017). Key concepts that inform mixed methods designs. In *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed., pp. 51-99). Sage Publications, Inc.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry & research design. Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE.
- Devís-Devís, J., Pereira-García, S., Fuentes-Miguel, J., López-Cañada, E., & Pérez-Samaniego, V. (2018). Opening up to trans persons in Physical Education-Sport Tertiary Education: Two case studies of recognition in queer pedagogy. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(6), 623-635. <https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1485142>
- Devís-Devís, J., Pereira-García, S., López-Cañada, E., Pérez-Samaniego, V., & Fuentes-Miguel, J. (2018). Looking back into trans persons' experiences in heteronormative secondary physical education contexts. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(1), 103-116. <https://doi.org/10.1080/17408989.2017.1341477>
- Dewar, A. (1991). Feminist pedagogy in Physical Education: Promises, possibilities, and pitfalls. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 62(6), 68-77. <https://doi.org/10.1080/07303084.1991.10609898>
- Emmonds, S., Weaving, D., Lara-Bercial, S., & Till, K. (2021). Youth sport participation trends in Europe. An output of Erasmus+ Sport Project ICOACHKIDS+.



- Fernández, E., & Piedra, J. (2010). Efecto de una formación coeducativa sobre las actitudes hacia la igualdad en el futuro profesorado de Educación Primaria. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 5, 151–158. <https://doi.org/https://doi.org/10.12800/ccd.v5i15.106>
- Fitzpatrick, K. (2013). *Critical Pedagogy, Physical Education and Urban Schooling* (Vol. 432). Peter Lang.
- Fitzpatrick, K. (2019). What happened to critical pedagogy in physical education? An analysis of key critical work in the field. *European Physical Education Review*, 25(4), 1128–1145. <https://doi.org/10.1177/1356336X18796530>
- Flintoff, A., & Scraton, S. (2006). Girls and physical education. In D. Kirk, D. Macdonald, & M. O'Sullivan (Eds.), *Handbook of Physical Education*. (pp. 767–783). Sage. <https://doi.org/10.4135/9781848608009.n43>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Ediciones.
- Fusch, P. I., Fusch, G. E., & Ness, L. R. (2017). How to conduct a mini-ethnographic case study: A guide for novice researchers. *The Qualitative Report*, 22(3), 923–941. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2017.2580>
- Garay, B., Elcoroaristizabal, E., Vizcarra, M. T., Prat, M., Serra, P., & Soler, S. (2018). ¿Existe sesgo de género en los estudios de ciencias de la actividad física y el deporte? *Retos. Nuevas Tendencias En Educacion Física, Deporte y Recreación*, 34, 150–154.
- Gerdin, G. (2017). 'It's not like you are less of a man just because you don't play rugby'—boys" problematisation of gender during secondary school physical education lessons in New Zealand.' *Sport, Education and Society*, 22(8), 890–904. <https://doi.org/10.1080/13573322.2015.1112781>
- González-Calvo, G., Gerdin, G., Philpot, R., & Hortigüela-Alcalá, D. (2021). Wanting to become PE teachers in Spain: connections between previous experiences and particular beliefs about school Physical Education and the development of professional teacher identities. *Sport, Education and Society*, 26(8), 931–944. <https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1812563>
- hooks, b. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.
- Kirk, D. (2000a). A task-based Approach to Critical Pedagogy in Sport and Physical Education. In R. Jones & K. . Armour (Eds.), *Sociology of Sport: Theory and Practice* (pp. 201–216). Harlow.
- Kirk, D. (2000b). Towards girl-friendly physical education. The Nike/Youth Sport Trust "Girls in sport" partnership final report.
- Kirk, D. (2020). *Prearity, critical pedagogy and physical education*. Routledge.
- Landi, D., Fitzpatrick, K., & McGlashan, H. (2016). Models Based Practices in Physical Education: A Sociocritical Reflection. *Journal of Teaching in Physical Education*, 35(4), 400–411. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2016-0117>
- Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres., *Boletín Oficial del Estado (BOE)* (2007). <https://www.boe.es/buscar/pdf/2007/BOE-A-2007-6115-consolidado.pdf>
- Lleixà, T., Soler, S., & Serra, P. (2020). Perspectiva de género en la formación de maestras y maestros de Educación Física. *RETOS. Nuevas Tendencias En Educación Física, Deporte y Recreación* Número, 37, 634–642.
- Luguetti, C., Kirk, D., & Oliver, K. L. (2019). Towards a pedagogy of love: Exploring pre-service teachers' and youth's experiences of an activist sport pedagogical model. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(6), 629–646. <https://doi.org/10.1080/17408989.2019.1663499/FORMAT/EPUB>
- Lynch, S., & Curtner-Smith, M. (2018). Faculty members engaging in transformative PETE: a feminist perspective. *Sport, Education and Society*, 25(1), 43–56. <https://doi.org/10.1080/13573322.2018.1560255>
- Madison, S. (2012). *Critical Ethnography: Method, ethics, and performance* (M. Byrnie (Ed.); 2nd ed.). SAGE.
- Martos-García, D., Fernández-Lasa, U., & Usabiaga, O. (2020). Coeducation and team sports. Girls' participation in question. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 15(45), 411–419. <https://doi.org/https://doi.org/10.12800/ccd.v15i45.1518>
- McKay, J., & Pearson, K. (1984). Objectives, strategies, and ethics in teaching introductory courses in sociology of sport. *Quest*, 36(2), 134–146. <https://doi.org/10.1080/00336297.1984.10483808>
- Ministerio de la Presidencia (2019). Documento refundido de medidas del pacto de estado en materia de violencia de género. [https://violenciagenero.igualdad.gob.es/pact\\_oEstado/docs/Documento\\_Refundido\\_PEVG\\_2.pdf](https://violenciagenero.igualdad.gob.es/pact_oEstado/docs/Documento_Refundido_PEVG_2.pdf)
- Neto, L. S., Venâncio, L., Silva, E. V. M. e., & Ovens, A. P. (2020). A socially-critical curriculum for PETE: students' perspectives on the approaches to social-justice education of one Brazilian programme. *Sport, Education and Society*, 26(7), 704–717. <https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1839744>
- Oliver, K. L., & Oesterreich, H. A. (2013). Student-centred inquiry as curriculum as a model for field-based teacher education. *Journal of Curriculum Studies*, 45(3), 394–417. <https://doi.org/10.1080/00220272.2012.719550>
- Ovens, A., Flory, S. B., Sutherland, S., Philpot, R., Walton-Fisette, J. L., Hill, J., Phillips, S., & Flemons, M. (2018). How PETE comes to matter in the performance of social justice education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(5), 484–496. <https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1470614>
- Philpot, R., Gerdin, G., Smith, W., Linnér, S., Schenker, K., Westlie, K., Mordal Moen, K., & Larsson, L. (2021). Taking action for social justice in HPE classrooms through explicit critical pedagogies. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 26(6), 662–674. <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1867715>
- Philpot, R., Smith, W., & Tinning, R. (2021). Kicking at the habitus: students' reading of critical pedagogy in PETE. *Sport, Education and Society*, 26(5), 445–458. <https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1733956>
- Piedra, J. (2010). El profesorado de educación física como agente en la coeducación: actitudes de buenas prácticas para la construcción de género en la escuela. [Tesis Doctoral] Universidad de Sevilla.
- Postman, N., & Weingartner, C. (1971). Teaching as a subversive activity. Penguin. <https://doi.org/10.3200/tch.s.82.5.249-250>
- Rebollo, M. Á., García, R., Piedra, J., & Vega, L. (2011). Diagnóstico de la cultura de género en educación: actitudes del profesorado hacia la igualdad. *Revista de Educación*, 355, 25–36. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2010-355-035>
- Scraton, S. (2018). Feminism(s) and PE: 25 years of Shaping Up to Womanhood. *Sport, Education and Society*, 23(7), 638–651. <https://doi.org/10.1080/13573322.2018.1448263>
- 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*, 27(4), 382–395. <https://doi.org/10.1080/17408989.2021.1879768>

- Serra, P., Soler, S., & Vilanova, A. (2018). Jo sí incorporo la perspectiva de gènere a les Ciències de l'Activitat Física i l'Esport. *COPLEFC*.
- Serra, P., Soler, S., Prat, M., Vizcarra, M. T., Garay, B., & Flintoff, A. (2018). The (in)visibility of gender knowledge in the Physical Activity and Sport Science degree in Spain. *Sport, Education and Society*, 1(15), 324–338. <https://doi.org/10.1080/13573322.2016.1199016>
- Serra, P., Soler, S., Vilanova, A., & Hinojosa-Alcalde, I. (2019). Masculinización en estudios de las ciencias de la actividad física y el deporte. *Apunts Educación Física y Deportes*, 135, 9–25. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2019/1\).135.01](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2019/1).135.01)
- Serra, P., Vizcarra, M. T., Garay, B., Prat Grau, M., & Soler Prat, S. (2016). Análisis del discurso de género en las matrices curriculares de las ciencias de la actividad física y el deporte. *Movimento*, 22(3), 821–834.
- Shrewsbury, C. M. (1997). What Is Feminist Pedagogy? *Womens Studies Quarterly*, 25(1/2), 166–173.
- Stride, A., Brazier, R., Piggot, S., Staples, M., & Flintoff, A. (2022). Gendered power alive and kicking? An analysis of four English secondary school PE departments. *Sport, Education and Society*, 27(3), 244–258. <https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1825933>
- Suárez, Z. (2012). Etnografía crítica. Surgimiento y repercusiones. *Revista Comunicación*, 21(1), 16–24.
- Sweetman, D., Badiie, M., & Creswell, J. W. (2010). Use of the transformative framework in mixed methods studies. *Qualitative Inquiry*, 16(6), 441–454. <https://doi.org/10.1177/1077800410364610>
- Varea, V., & Tinning, R. (2016). Coming to know about the body in Human Movement Studies programmes. *Sport, Education and Society*, 21(7), 1003–1017. <https://doi.org/10.1080/13573322.2014.979144>
- Walseth, K., Aartun, I., & Engelsrud, G. (2017). Girls' bodily activities in physical education: How current fitness and sport discourses influence girls' identity construction. *Sport, Education and Society*, 22(4), 442–459. <https://doi.org/10.1080/13573322.2015.1050370>
- Weick, K. E. (1984). Small wins: Redefining the scale of social problems. *American Psychologist*, 39(1), 40–49. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.39.1.40>
- West, C., & Zimmerman, D. H. (1987). Doing gender. *Gender & Society*, 1(2), 125–151.