

inefc

Institut Nacional
d'Educació Física
de Catalunya
Barcelona



Generalitat
de Catalunya



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

ANÀLISI I PROPOSTA DE CANVI DE LES CREENCES TRADICIONALS DE GÈNERE DE L'ALUMNAT DE L'ESO

Treball de Fi de Màster

Universitat de Barcelona

Màster en Formació del Professorat de Secundària Obligatòria i Batxillerat, Formació
Professional i Ensenyament d'Idiomes – Especialitat d'Educació Física

Curs acadèmic 2022-2023

Autora: Ester Segura i Vidal

Tutora: Dra. Susanna Soler Prat

Gràcies a Susanna, per haver-me guiat tan de prop en aquest procés i també per totes les classes que he tingut la sort de compartir amb ella. A ella i a tot el professorat d'INEFC que ha contribuït a despertar el meu esperit crític, gràcies. Agraïments també a l'alumnat amb qui he iniciat el meu viatge com a docent. I, com sempre, moltes gràcies a la meva família per ser el millor que tinc i estar sempre al meu costat, sigui compartint sofà o fent videotrucada.

Resum

Tot i que l'escola mixta està plenament implantada, continua sent androcèntrica, com els altres àmbits de la societat. Per això, cal un plantejament transformador que necessita especialment la implicació del professorat. Des de l'activisme coeducador, es creen entorns que afavoreixen en l'alumnat els sentiments de competència i motivació. En relació amb això, l'objectiu del present estudi és analitzar quines són les creences de gènere que té l'alumnat respecte a les habilitats motrius de les noies i, mitjançant una proposta d'intervenció, canviar-les i generar contextos que incrementin el nivell de participació femenina en les classes d'Educació Física. Els resultats s'han obtingut a través d'una investigació-acció, ja que també es pretén reflexionar sobre la mateixa acció docent. A partir de la implementació de la Situació d'Aprenentatge, s'ha pogut comprovar que hi ha alumnat que ha resignificat positivament l'imaginari de fer les coses «com una noia», però també hi ha qui continua perpetuant els estereotips de gènere. Per tant, podem concloure que la sensibilització amb la desigualtat de gènere és compatible amb la reproducció dels estereotips i les violències simbòliques implícites.

Paraules clau: Educació Física, activisme coeducador, estereotips de gènere, acció docent

Abstract

Although co-educational schools are fully established, they continue to be androcentric, like other areas of society. For this reason, a transformative approach is needed, which requires the involvement of teachers in particular. From co-educational activism, environments are created to foster feelings of competence and motivation in students. In relation to this, the aim of this study is to analyse the gender beliefs that students have regarding girls' motor skills and, by a pedagogical intervention, to change them and generate contexts that increase the level of female participation in Physical Education classes. The results have been obtained through action-research, since the aim is also to reflect on the teaching action itself. From the implementation of the Learning Situation, it has been possible to verify that there are students who have positively re-signified the imaginary of doing things «like a girl», but there are also those who continue to perpetuate gender stereotypes. Therefore, we can conclude that awareness of gender inequality is compatible with the reproduction of stereotypes and implicit symbolic violence.

Key words: Physical Education, coeducation activism, gender stereotypes, teacher action

Índex

1.	Introducció	1
1.1.	Presentació del tema.....	2
1.2.	Motivació i valor educatiu.....	3
1.3.	Pregunta d'investigació i objectius específics	4
2.	Estat de la qüestió	5
2.1.	Participació femenina a les classes d'EF.....	5
2.1.1.	Antecedents històrics	6
2.1.2.	Incidència del professorat en la seva participació	8
2.1.3.	Incidència del grup d'iguals en la seva participació	9
2.1.4.	Conseqüències en la seva futura pràctica d'AF.....	10
2.2.	Mecanismes per la perpetuació del model hegemònic.....	12
2.2.1.	Percepció de l'EF en l'entorn social.....	13
2.2.2.	Professionalitat del sector.....	13
2.2.3.	Elecció de continguts.....	14
2.2.4.	Transferència dels aprenentatges.....	16
2.2.5.	Procés d'avaluació.....	16
2.3.	Pràctiques docents des de l'activisme coeducador	17
3.	Metodologia	22
3.1.	Disseny de la investigació: una investigació-acció	22
3.2.	Descripció de la SA implementada.....	23
3.3.	Participants en l'estudi.....	24
3.4.	Tècniques d'investigació i instruments	26
3.5.	Anàlisi de dades.....	28
3.5.1.	Tècnica d'anàlisi de dades: l'anàlisi de contingut	28
3.5.2.	Categories d'anàlisi	28
3.6.	Aspectes ètics.....	29

4.	Resultats i discussió.....	30
4.1.	Acció docent.....	30
4.1.1.	Idoneïtat de la implementació de la pedagogia crítica	30
4.1.2.	Paper del professorat.....	32
4.2.	Procés d'E-A	37
4.2.1.	Paper del grup d'iguals.....	37
4.2.2.	Reproducció (o no) dels estereotips de gènere	39
4.2.3.	Percepció associada a fer les coses «com una noia».....	43
4.2.4.	Aprenentatge adquirit.....	47
5.	Conclusions finals	52
6.	Limitacions de l'estudi i propostes de millora.....	54
7.	Referències bibliogràfiques.....	55
8.	Annexos.....	64
8.1.	Annex 1: Instruccions pel vídeo	64
8.2.	Annex 2: Instruccions per l'escrit de reflexió	65
8.3.	Annex 3: Guió de l'entrevista semiestructurada.....	66
8.4.	Annex 4: Descripció de la SA implementada.....	68
8.5.	Annex 5: Fitxes de les sessions de la SA implementada	74
8.6.	Annex 6: Consentiment informat.....	86

1. Introducció

La present recerca esdevé el treball final del Màster en Formació del Professorat de Secundària Obligatoria i Batxillerat, Formació Professional i Ensenyament d'Idiomes. En aquesta introducció, s'avança què ens podrem trobar en el cos del treball i quin sentit té per a l'estudi en qüestió. Primerament, en aquest mateix apartat introductori, es presenta el tema abordat i s'explica la motivació trobada per triar-lo i quin es creu que és el seu potencial valor educatiu. Seguidament, es definirà la pregunta d'investigació i els objectius específics que porta associats.

Dita investigació s'ha basat en la implementació d'una proposta didàctica en pro del canvi de les creences tradicionals de gènere de l'alumnat de l'Educació Secundària Obligatoria (ESO), buscant crear un context favorable per l'augment de la participació femenina a les classes d'Educació Física (EF). A l'estat de la qüestió, precisament, es parla de què condiona aquesta participació, quins són els mecanismes que perpetuen el model hegemònic a l'EF i què suggereix la literatura científica com a estratègies de foment d'un context motivador. Aquest marc teòric està, sobretot, enfocat des de la perspectiva del professorat per saber què pot implicar una millora de l'acció docent.

És per això que el disseny metodològic es correspon al d'una investigació-acció. D'aquesta forma, s'avaluarà la pràctica docent exercida per la mateixa investigadora durant la implementació d'una Situació d'Aprenentatge (SA) en el període de pràctiques curriculars. D'una banda, a l'apartat de metodologia, es detalla més exhaustivament aquest tipus de disseny, es descriu la SA implementada i quins són els i les participants. D'altra banda, s'explica quines són les tècniques d'investigació –amb els corresponents instruments utilitzats– i com s'ha fet l'anàlisi de les dades recollides –amb l'ús de la tècnica d'anàlisi de contingut–.

Després, seguint les diferents categories d'anàlisi definides en l'operacionalització, es presenten els resultats alhora que es comparen amb el consultat a altres estudis relacionats. A continuació, es poden veure unes conclusions finals en relació amb els objectius de recerca. També es comenten les limitacions principals que s'han trobat en la realització de l'estudi i s'anomenen algunes propostes de millora per a properes aplicacions de la SA.

Finalment, apareixen les referències bibliogràfiques i d'altres recursos consultats durant tot el procés. En últim lloc, però, el que es pot trobar són els annexos degudament numerats, els quals recullen els continguts relacionats amb el cos del treball.

1.1. Presentació del tema

L'EF és una disciplina educativa complexa, però capaç d'estimular diferents compromisos en l'alumnat en l'àmbit de la salut física, mental i social. Aquesta estimulació dependrà, en part, de la qualitat de la intervenció docent i de l'ambient d'aprenentatge generat (Abarca-Sos, 2015). A més, les vivències experimentades a les classes d'EF donaran lloc a unes actituds més o menys positives envers l'activitat física (AF), influint així en els futurs hàbits de pràctica (Gutiérrez, 2014). Hi ha un consens generalitzat sobre que, com major sigui la importància atorgada a l'assignatura d'EF, major utilitat es trobarà als seus aprenentatges i més probable serà que es trobi la motivació per ser actius i actives.

En aquesta línia, ens hem fet ressò de que "el 68,4% de los escolares que valoran de manera muy positiva la utilidad del área de Educación Física son varones, bajando el porcentaje hasta un 31,6% en las mujeres" (Rodríguez et al., 2013, p. 75). En relació amb això, Monforte i Úbeda-Colomer (2019) adverteixen que "siguen existiendo obstáculos para la participación y el reconocimiento de las mujeres en el deporte" (p. 74), pel que visibilitzar i combatre aquestes desigualtats constitueix un dels principals reptes de l'EF.

Beltrán et al. (2012) reivindiquen aquesta necessitat a l'hora que denuncien que la cultura professional no només està orientada a valorar els homes per sobre de les dones sinó que privilegia qui té un somatotip concret i unes característiques d'acord amb la masculinitat jeràrquicament valorada. Aquesta problemàtica s'atribueix a "una visión fuertemente marcada por nuestras experiencias personales que, en el conjunto de la profesión, supone una mirada masculina, joven y atlética" (Martínez, 2005, p. 179).

Amb aquest diagnòstic inicial, la voluntat de mantenir el gènere com a eix vertebrador de la programació està justificada (Monforte i Úbeda-Colomer, 2019); tot i que, contràriament, la presència d'estudis provocatius sobre gènere, esport i EF és encara escassa a la literatura científica estatal (Buchón et al., 2017). Per això, amb la intenció d'afrontar des de l'activisme coeducador la problemàtica abans descrita, s'apel·la a l'EF com a espai de reflexió i transformació. A més, es pretén fer des de la consciència que les comunitats educatives mixtes esdevenen espais estratègics per al treball conjunt amb nois i noies sobre la construcció del gènere, amb l'afany d'aconseguir que "el cambio de actitudes y prácticas trascienda de lo personal a las relaciones interpersonales en comunidad y a la cultura institucional" (Díaz, 2023, p. 233).

1.2. Motivació i valor educatiu

Des que vaig enfocar-me cap a la menció d'Educació en el grau i, evidentment, des que estic cursant el Màster per –ara sí que sí– acabar sent professora, em pregunto què puc fer, des de la meva posició, per impartir una EF millor de la que vaig rebre jo. Amb aquest al·licient, m'he esforçat molt per entendre què no em va agradar a mi, què vaig veure que incomodava als meus companys i companyes, etc. A banda, aquests últims anys, he contrastat aquestes vivències amb l'evidència científica i he identificat patrons que conformen una EF que a mi, com a professional, no em representa.

No obstant això, tal com recalca Barbero (1996), no és el mateix adonar-se de què s'ha de canviar que començar a fer accions pel canvi. A partir de la motivació que em dóna la constatació de la necessitat de canvi, m'agradaria transformar un context real amb alguna proposta d'intervenció educativa. En aquest sentit, per mi, l'objectiu prioritari de l'EF és contribuir a l'educació integral de les persones, de la mateixa manera que ho fan la resta de matèries curriculars. Per això, quan, a l'INEFC, vaig sentir parlar de la pedagogia crítica, vaig saber com m'agradaria que fos el meu model d'EF.

Aquesta línia teòrica “apela al potencial de la EF como espacio de reflexión y agente transformador” (Monforte i Úbeda-Colomer, 2019, p. 74). La seva utopia esdevé una guia per buscar aconseguir una EF –i una societat– més justa. Així, es planteja com assolir que l'EF afavoreixi la formació d'éssers humans més lliures i autònoms i què pot aportar aquesta assignatura a la construcció d'un món més just en què se superin les desigualtats. En descobrir aquesta forma d'entendre el meu futur treball, vaig sentir la pau de qui ha trobat resposta a una pregunta que fa molt de temps que es fa.

És per això que la meva recerca segueix la línia dels «estudis provocatius», sent una experiència pedagògica que pretén provocar el pensament crític de l'alumnat, responent al que hauria de ser una de les prioritats del professorat des d'edats molt primerenques (Arenas et al., 2022). Dita finalitat, si la relacionem amb el vector curricular de la perspectiva de gènere, correspon als criteris d'avaluació referents a la competència d'adquisició de valors, actituds i habilitats socials.

El valor educatiu de la proposta també rau en què hi ha evidència científica sobre que es pot augmentar la participació femenina a les classes d'EF si es creen entorns favorables perquè es sentin còmodes, valorades i competents. Segons Sánchez et al. (2022), la selecció de continguts que no suposin una barrera per a la seva participació i les activitats reflexives que millorin la seva consciència crítica i fomentin el seu empoderament poden afavorir aquesta major participació.

1.3. Pregunta d'investigació i objectius específics

La investigació pròpiament dita la iniciarem amb la formulació de la pregunta d'investigació, la qual es correspon amb el que seria l'objectiu general de l'estudi. En aquest sentit, la pregunta d'investigació és: com canviar, a través de l'EF, les creences tradicionals de gènere de l'alumnat de l'ESO sobre les habilitats motrius de les noies?

A partir d'aquesta pregunta general, sorgeixen diferents objectius específics, que es divideixen en els pedagògics –referents a la SA que s'implementarà– i els relacionats amb la mateixa recerca.

Els objectius d'aprenentatge de la SA són:

1. Estar compromès activament amb la transformació d'estereotips i actuacions discriminatòries de gènere
2. Promocionar la igualtat de gènere en la pràctica esportiva de qualsevol esport, en la difusió en mitjans de comunicació i en el reconeixement de referents esportius
3. Dramatitzar situacions diverses utilitzant tècniques d'expressió i comunicació corporal com la mímica
4. Reflexionar sobre la percepció i les connotacions associades a l'imaginari de fer les coses «com una noia» per la presa de consciència dels propis prejudicis i estereotips de gènere

Els objectius específics contemplats en aquesta recerca són:

1. Desenvolupar la reflexió atenta i conscient de l'acció docent a partir de l'anàlisi sistemàtica del procés d'ensenyament–aprenentatge per a la seva millora
2. Valorar la reproducció (o no) dels estereotips de gènere en alumnat d'ESO de 14-15 anys
3. Analitzar la percepció i les connotacions associades a l'imaginari de fer les coses «com una noia» després de l'aplicació de la SA

2. Estat de la qüestió

En aquest apartat, es comença parlant de quines són les dades més significatives referides a la participació de les noies a les classes d'EF i quin paper juguen els diferents agents implicats en el procés d'ensenyament–aprenentatge que es dona en aquest context. Després, a partir d'una revisió de la literatura científica, es parla de diferents mecanismes que s'identifiquen com a perpetuadors del model hegemònic estès entre la nostra cultura professional. Per acabar, s'elabora un decàleg de pràctiques docents que, des de l'activisme coeducador, busquen crear entorns afavoridors dels sentiments de competència, autonomia i motivació.

2.1. Participació femenina a les classes d'EF

Com ja s'ha dit, segons un estudi de Rodríguez et al. (2013), el % de nois que valoren molt positivament la utilitat de l'àrea d'EF és més del doble que el de noies, aquestes arribant només a un 31,6% de representació. Fernández, Camacho et al. (2010) també confirmen que, tot i que l'interès de les noies per EF sigui bo, sempre és menor que el dels nois, reproduint aquesta desigualtat als nivells de pràctica d'AF i a la seva percepció de competència.

No obstant això, està demostrat que els discursos vinculats als beneficis de l'AF en la salut sí que influeixen en elles i sovint desenvolupen un estil de vida actiu que incorpori la pràctica esportiva, tot i que al centre educatiu no mostren interès per l'EF (Flintoff i Scraton, 2001). Per aquestes autores, la clau resideix en trobar activitats que s'ajustin als seus interessos i un context que els faciliti la pràctica. Això, malauradament, no sempre ho troben a les classes d'EF de l'institut, les quals els poden arribar a generar rebuig per la pràctica d'AF i poden fomentar l'adopció d'estils de vida inactius (Beltrán et al., 2012).

La literatura científica alerta de que la pràctica física que realitzen nois i noies continua reproduint els tradicionals estereotips de gènere i que elles perceben un menor recolzament social a l'hora de fer pràctica d'activitat físico-esportiva (Fernández, Camacho et al., 2010). Segons Monforte i Úbeda-Colomer (2019), la perillositat dels estereotips recau en el fet que actuen performativament, és a dir, que constitueixen la realitat i no es queden només en la descripció o la prescripció.

Fomentar l'interès de les noies per l'EF pot ser determinant per també motivar-les a fer AF i esport; però, “para ello, las actitudes del profesorado y del resto del grupo serán un mecanismo clave, ya que en las interacciones cotidianas en las clases de educación física se puede reforzar o debilitar esta percepción de competencia” (Serra et al., 2020, p. 183). Per això, a continuació,

s'explicarà com s'ha construït històricament aquesta controvertida EF, quina incidència té el professorat i el grup d'iguals en ella i com afecta això a les noies en la seva futura pràctica d'AF.

2.1.1. Antecedents històrics

Watts et al. (2022) assumeixen que la pràctica d'activitats motrius i de manifestacions culturals relacionades amb l'EF es donen com a resposta a les necessitats socials que ha tingut cada civilització. Llavors, seguint aquest raonament, s'entén que la pràctica d'AF ha anat evolucionant al ritme que ho feien les civilitzacions de cada període històric de la humanitat. Per la seva banda, l'EF evoluciona arran de que diferents pensadors van “proponiendo ideas para la formación física y motriz escolar, planificación y sistematización, así como también orientaciones militares y gimnásticas” (Watts et al., 2022, p. 291). Segons Barbero (1996), “la Educación Física (gimnástica) nació formando parte del conjunto de iniciativas destinadas a conseguir un cuerpo social dócil y productivo” (p. 43), donant als professionals de l'àmbit el rol de governar i higienitzar l'espai social.

Des del punt de vista de la perspectiva de gènere, ens interessa saber que, tot i que als inicis del segle XX s'afavoria la participació de les dones en l'esport, va ser a l'època franquista quan es va començar a diferenciar i jerarquitzar la pràctica d'exercici físic en funció de si era propi i aconsellable per a dones o per a homes. Aquesta diferenciació es basa en la construcció social del gènere, la qual condiona què deu o no deu fer una persona en funció de si és home o dona, definint així de forma dicotòmica el que es correspon amb l'entès com a masculí i l'entès com a femení (Pfister, 2010). Evidentment, això comporta la creació de barreres socials que impedeixen la participació i el compromís igualitari en determinades activitats.

En aquesta línia, l'EF escolar d'aquella època s'impartia sota el model educatiu segregat. L'EF masculina, a ordres del Frente Nacional de Juventudes, reforçava el paper dominant dels homes i potenciava la seva agressivitat. Mentre que la femenina, sota les directius de la Sección Femenina, se centrava en aspectes artístics i expressius, buscant preservar l'aparença delicada i fràgil de les noies i evitant la pràctica de determinats esports justificant-se en els canons morals, estètics i mèdics (García-Bonafé i Asins, 1995).

Amb la Llei General d'Educació de 1970, s'instaura l'EF mixta, amb el que es preveia com la fi de la diferenciació i la reproducció dels models tradicionals de gènere. Però la realitat és que, tot i que l'escola mixta està plenament implantada a l'estat espanyol, continua tenint un marcat caràcter androcèntric, com els altres àmbits de la societat (Subirats, 2010). Aquest androcentrisme es tradueix en “la inhibición de las cualidades físicas y las actividades más características de las mujeres, así como la valoración de las actitudes y valores propios de la

cultura masculina por encima de los rasgos asociados a la cultura femenina” (Serra et al., 2020, p. 182).

A la dècada dels 80, López, Monjas et al. (2005) retraten l’EF com un “esbarjo vigilat” on predominaven les sessions de caràcter lliure i informal. En general, el contingut se centrava en el treball de condicionament físic i d’entrenament esportiu. A més, per exemple, una altra particularitat era la clara separació per gènere que hi havia a les classes. A la dècada dels 90, continua aquest enfocament i les classes passen a convertir-se fonamentalment en un entrenament de la condició física de l’alumnat. Els tests per avaluar aquesta condició són practicats –i avaluats– al llarg dels trimestres, tal com es feia en la dècada anterior.

Aquest model híper-esportivitzat i resultatista de l’EF situa a la majoria de les noies –i a aquells nois que s’allunyen de la masculinitat hegemònica– en inferioritat de condicions. El seu testimoni és prova que a elles se’ls exigeix participar en una EF basada en els gustos de la cultura esportiva masculina i això comporta que s’acabin sentint menys competents, motriument parlant (Serra et al., 2020).

És per això que, des d’aquests anys 80, múltiples investigacions certifiquen que, tot i els canvis legals i legislatius, l’EF és un àmbit que encara perpetua les construccions socials de gènere (Flintoff i Scraton, 2001; Soler, 2007). Els primers estudis sobre EF i gènere, fets a inicis dels anys 90, també assenyalaven que “la promoción del *skill model* y de las prácticas deportivas favorecen la competitividad excesiva y la jerarquización en función del nivel de habilidad” (Sánchez-Hernández et al., 2022, p. 48), amb els casos de no-participació que comporta això entre les persones menys hàbils i, especialment, entre les alumnes (Fernández, Camacho et al., 2010).

Llavors, queda clar que l’escola mixta per si mateixa “no garantiza la igualdad de oportunidades entre sexos ni evita el dominio de un modelo educativo patriarcal” (Serra et al., 2020, p. 181). Si no s’enfoca adequadament, es continuen perpetuant els models de gènere mitjançant un currículum de fet androcèntric i un currículum ocult que encara reproduïx els models de masculinitat i feminitat hegemòniques (Soler, 2009; Vázquez i Álvarez, 1990). Davant les limitacions d’aquest model, les investigacions en perspectiva de gènere proposen el model d’escola coeducadora, que “persigue mejorar el aprendizaje de cada grupo, así como la eliminación de los estereotipos de género, y la valoración de la cultura femenina como un valor tanto para hombres como para mujeres” (Serra et al., 2020, p. 182).

L’última reforma legislativa del currículum educatiu va en aquesta línia: la LOMLOE, que ha entrat en vigor a l’inici del curs 2022-2023, s’enfoca als objectius de l’Agenda 2030, amb la meta

de tenir un sistema educatiu de qualitat i equitatiu. Amb aquesta finalitat, es basa en els eixos transversals dels drets de la infància, la perspectiva de gènere i coeducació, l'educació digital, l'aprenentatge competencial i personalitzat i l'educació per al desenvolupament sostenible. No obstant això, les autories expertes reivindiquen que la instauració del model coeducador no només s'aconsegueix amb una reforma d'aquest tipus, sinó que necessita especialment la implicació del professorat.

Concretant més, sabem que l'àmbit de l'EF i l'esport és un espai on els estereotips de gènere i les relacions de desigualtat es fan especialment visibles: "la educación física puede considerarse una de las disciplinas en las que el currículum tiene tanto o más contenido oculto que manifiesto, ya que en ella se hace referencia a aspectos antropomórficos profundos" (Serra et al., 2020, p. 183). Per això, és imprescindible deixar de veure al col·lectiu de noies com «el problema» i, sent crític amb aquesta tendència històrica, replantejar-se la pròpia estructura del currículum i la metodologia que es posa en pràctica a l'EF (Flintoff, 2011; Sánchez et al., 2020; Kirk i Oliver, 2014).

2.1.2. Incidència del professorat en la seva participació

D'acord amb Soler (2007), s'estableix que el professorat incideix en els models i les relacions de gènere a partir dels següents mecanismes: les expectatives projectades cap als nens i nenes, la comunicació amb l'alumnat a l'aula, els recursos didàctics utilitzats, els mecanismes d'organització de la sessió, la forma d'avaluació i la seva resistència al canvi.

Pel que fa a les expectatives abans mencionades, la tònica general és que les percepcions del professorat d'EF cap a les noies sol ser negativa o molt diferent de la que tenen dels nois (Hay i Macdonald, 2009). Això té relació directa amb els efectes Pigmalión i Galatea, pels quals el professorat trasllada al grup-classe les idees preconcebudes que té i, en cas que no esperi res d'ells o elles, aquesta part de l'alumnat perdrà la motivació i ja no s'esforçarà per fer res (Lyngstad et al., 2022). En canvi, se sap que si el professorat demostra que creu en les possibilitats de les noies, elles desenvolupen al màxim tot el seu potencial independentment de l'estereotip femení (Barbero, 1996; Serra et al., 2020).

Amb relació a la comunicació amb l'alumnat a les classes, el llenguatge també pot servir per reproduir els estereotips de gènere: "se refuerza a los chicos por aspectos ligados al rendimiento y a las chicas por cuestiones más vinculadas con la apariencia" (Serra et al., 2020, p. 183). Aquest és un exemple de com el currículum ocult esdevé una pedagogia implícita tan eficaç com la mateixa pedagogia explícita i serveix per continuar reproduint els models tradicionals de gènere (Vázquez i Álvarez, 1990).

Just per això pren tanta importància el rol del professorat, tant per les decisions que pren conscientment com per aquelles que pren per inèrcia: “en su quehacer cotidiano, el profesorado tiene un papel clave para revertir las situaciones de discriminación y exclusión que se dan en las clases de EF. No obstante, . . . la omisión o una acción equivocada por parte del profesorado acaban por perpetuar los modelos hegemónicos” (Sánchez-Hernández et al., 2022, p. 59).

En aquesta línia, quan parlem dels recursos didàctics utilitzats, fem referència a possibles estratègies que fomentin la participació activa de les noies, assegurant que es creïn contextos que fomentin una experiència positiva, ja que “no es el deporte en sí mismo el que hace que la experiencia sea negativa o represiva, sino la exclusión, la situación de ridiculización y la falta de reconocimiento que, a menudo, acompañan estas experiencias” (Ennis, 1999, p. 46).

Per exemple, la formació de grups per gènere sense cap explicació no sol ser sinònim d'aquest ambient positiu que es busca perquè el missatge que arriba a les noies, a través del currículum ocult, és que són menys hàbils. L'alternativa correcta seria, davant la formació de qualsevol mena de grup, justificar a l'alumnat la seva finalitat pedagògica; però, “para ello, es imprescindible que el profesorado rompa sus propias creencias sobre el nivel de competencia de chicos y chicas” (Serra et al., 2020, p. 188).

2.1.3. Incidència del grup d'iguals en la seva participació

Sánchez et al. (2020) posen de manifest que el tracte que les noies reben pels seus companys de classe també marca de quina forma intervindran i participaran en les classes d'EF. Exemple d'això és que molt sovint les noies opten per desvincular-se d'aquestes sessions perquè el seu grup d'iguals no les fa partícips, provocant que elles adoptin posicions de poc compromís o passotisme (Enright i O'Sullivan, 2010; Soler, 2009). Oliver i Kirk (2015) també alerten que moltes d'aquestes situacions d'exclusió han passat a normalitzar-se, quan el que caldria és donar-los un espai de reflexió.

De fet, pot haver-hi inclòs burles per part del grup més hàbil, que exclou tant a les noies com als nois que no saben fer aquell esport, per exemple (Sánchez et al., 2020). Les conseqüències són que, com que les noies no volen entrar en conflicte, es mantenen al marge, miren i no participen (Soler, 2009). En aquest sentit, la seva forma de queixar-se es manifesta en formes de resistència més passives, com tractar de passar desapercibudes. En canvi, si es dóna espai al debat, “se constató como las chicas son bien conscientes de los prejuicios de los cuales son víctimas y de cómo este hecho las limita y las condiciona a la hora de actuar” (Sánchez et al., 2020, p. 6).

Històricament, aquesta posició d'indiferència mostrada per elles a les classes s'ha interpretat com a falta d'interès o motivació (Soler, 2009); però convé preguntar-se per què no juguen. Buscant aquesta resposta, Sánchez et al. (2020) han recollit testimonis de com es donen situacions de discriminació a les classes d'EF i com això afecta els processos d'aprenentatge: els seus resultats avalen treure de les noies la responsabilitat de no jugar i traspassar-la a la idoneïtat del context.

2.1.4. Conseqüències en la seva futura pràctica d'AF

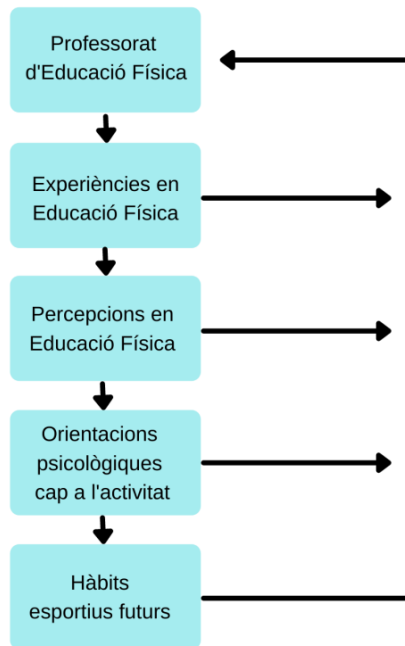
Partim de la base que existeix un generalitzat consens sobre com l'EF pot ajudar als i les joves a incorporar en les seves vides hàbits saludables i de pràctica d'AF, sobretot si l'alumnat està motivat i gaudeix de l'assignatura (Gutiérrez, 2014). És a dir que “los beneficios de la actividad física y del deporte para el desarrollo integral de las personas existen cuando la intervención que se realiza es la adecuada en calidad y cantidad” (Gambau, 2015, p. 53).

Els compromisos estimulats a les classes d'EF seran més o menys fermes en funció de la importància que l'alumnat concedeixi a l'assignatura (Moreno i Hellín, 2007; Moreno, Zomeño et al., 2013). Aleshores, es constata que les primeres experiències vitals en l'àmbit de l'AF i l'esport poden influir en les decisions que es prendran sobre la participació posterior en aquestes activitats. Sobre la fixació d'experiències en la memòria, existeix evidència científica de què les vivències dolentes són les que produeixen una major fixació (Stearns, 2009). En aquesta línia, diferents estudis han corroborat que 1 de cada 10 persones tenen un record traumàtic sobre la seva EF viscuda (Cardinal et al., 2013).

Per tant, tot i que l'àrea d'EF és reconeguda pel seu potencial a l'hora de promoure la pràctica d'AF fora de l'horari lectiu –i al llarg de tota la vida–, “para muchos alumnos, el recuerdo de malas experiencias en la EF escolar . . . ha sido un factor que ha afectado negativamente sobre la participación física en la vida adulta” (Gutiérrez, 2014, p. 10). Fox (1988) té també en compte aquesta dimensió psicològica i la relaciona amb la creació de futurs hàbits esportius, tal com indica la figura 1.

Figura 1.

Model explicatiu de la dimensió psicològica de l'EF (Fox, 1988). Elaboració pròpia.



Altres estudis assenyalen també el comportament del professorat com l'element definitori per crear –o no– actituds positives envers l'EF (Moreno i Cervelló, 2003). D'aquesta manera, sabem que el o la docent adopta diferents posicions segons si genera o no ambients que afavoreixin la percepció de competència, autonomia i relació social. En funció d'això, aquesta figura pot esdevenir una influència positiva que afavoreixi la pràctica d'AF en població jove o, contràriament, pot ser una influència negativa.

Per això, les pràctiques docents inadequades generen experiències negatives, les quals porten alhora a una percepció negativa de l'assignatura i del mateix individu, afectant així als seus nivells de participació posteriors (Cardinal et al., 2013). Beltrán et al. (2012) remarquen que les experiències negatives afecten la percepció que té la persona sobre si mateixa, promovent que tingui un baix sentiment de competència, insatisfacció amb el seu cos i baixa autoestima.

A causa dels rols de poder que es donen a EF, aquests efectes sobretot es donen en casos de noies i nois que no s'ajusten al model de masculinitat hegemònica (Flintoff i Scraton, 2001; Sánchez et al., 2020). En el seu cas, si la matèria es desenvolupa en el model hegemònic competitiu i de rendiment, les noies poden tenir el sentiment que l'esport no és per elles (Serra et al., 2020; Gambau, 2015). De fet, està demostrat que la baixa participació de les noies es deu, generalment, a barreres relacionades amb el gènere, les quals han pogut sorgir a partir de les males experiències que han vivenciat (Sánchez et al., 2022).

2.2. Mecanismes per la perpetuació del model hegemònic

Sánchez-Hernández et al. (2022) reconeixen la peculiaritat de l'assignatura d'EF "por su juventud académica, su posición de marginalidad escolar, su carácter instrumental al servicio de la salud y su marcada orientación al discurso técnico o de rendimiento" (p. 47), la qual cosa pot provocar problemes en l'alumnat que no encaixa en determinats estàndards (Fitzpatrick, 2019). És per això que la problemàtica de l'àmbit no s'explica només des de les discriminacions per raó de gènere, sinó que ha generat situacions d'exclusió recurrent en aquell alumnat que no encaixa en el model hegemònic on prevalen les habilitats motrius (Flintoff et al., 2008; Sánchez-Hernández et al., 2022; Serra et al., 2020).

A continuació, a la taula 1, podem veure una síntesi de la problemàtica de l'àmbit de l'esport i l'EF, la qual genera els contextos d'exclusió abans citats. Aquesta problemàtica se subdivideix en 5 temes principals, els quals comporten unes conseqüències que s'identifiquen amb mecanismes de perpetuació del model hegemònic.

Taula 1

Síntesi dels principals problemes de l'àmbit i conseqüències en la perpetuació del model hegemònic. Elaboració pròpia.

Part de la problemàtica	Conseqüències en l'àmbit	Autories de referència
Percepció de l'EF en l'entorn social	Considerada assignatura de menys valor educatiu en comparació a altres matèries del currículum	Águila i López (2019) Barbero (1996)
	Estatu marginal de la matèria a nivell institucional, reflectit en les polítiques educatives espanyoles	Gambau (2015) Pérez (2011)
Professionalitat del sector	Pràctica docent inadequada que no contribueix a afavorir entre el jovent la percepció de competència ni el gaudi per la pràctica d'AF	López, Monjas et al. (2005) Abarca-Sos et al. (2015)
	Cultura professional que perpetua una hegemonia masculina	Strean (2009) Beltrán et al. (2012)
Elecció de continguts	Tradició hegemònica que relaciona l'EF amb una visió merament mecanicista i tècnica	Watts et al. (2022)
	Enfocament excessivament esportivitzat; elitisme motriu	Gutiérrez (2014)
	Ambient d'aprenentatge fonamentalment centrat en l'execució i la comparació	González (2015)
Transferència d'aprenentatges	Nul·la transferència dels aprenentatges a la vida quotidiana de l'alumnat	López, Pérez et al. (2016)
	Imatge atractiva però buida de contingut	Pérez i Hortigüela (2020)
Procés d'avaluació	Utilització de sistemes d'avaluació–qualificació inadequats	López, Monjas et al. (2005)
	Processos d'avaluació i qualificació no diferenciats	Pérez (2011)

Ara, es desenvoluparan detalladament aquests aspectes, valorant la percepció que hi ha de l'EF en el nostre entorn social, el nivell de professionalitat del sector, el criteri per l'elecció de continguts, la transferència d'aprenentatges i el seu procés d'avaluació.

2.2.1. Percepció de l'EF en l'entorn social

Quan posem l'EF en el punt de mira, hem de començar preguntant-nos què significa en la vida del nostre alumnat present, passat i futur. El seu impacte està condicionat per la percepció que té el propi alumnat de l'assignatura. Però, alhora, en aquesta percepció incideixen factors com el gènere, nivell socio-econòmic, edat, influència familiar, conducta del professorat, tipus de centre escolar i grau d'experiència motriu (Puente, 2014). És a dir, com és percebuda l'EF pel gran gruix de la població condicionarà tot el procés d'ensenyament–aprenentatge que es dona en el marc d'aquesta matèria.

En aquesta línia, Pérez (2011) alerta de que l'EF és socialment considerada una assignatura de segona categoria. Barbero (1996) també la qualifica com una assignatura «maria» “poco importante desde un punto de vista educativo” (p. 23) segons la visió general de famílies i professorat d'altres assignatures. Tradicionalment “las disciplinas, actividades o materias escolares que en teoría han centrado su atención en el cuerpo . . . son consideradas de menor jerarquía con respecto a otras asignaturas del currículum e incluso se entienden como «momentos para pasar el tiempo»” (Águila i López, 2019, p. 414).

En l'àmbit institucional, es demostra també l'estatus marginal de la matèria. Parlant de la situació a escala nacional, Gambau (2015) avisa de que l'EF, a l'estat espanyol, continua funcionant amb els models esportius pertanyents al segle anterior. Aquestes creences arrelades en l'entorn educatiu influeixen decisivament en l'estatus de l'EF i del seu professorat, condicionant així els seus recursos econòmics, materials, de temps, etc. (Barbero, 1996).

A més, hi ha evidència científica que determina que una major importància atribuïda a l'EF es tradueix en un major interès i compromís per l'assignatura (Moreno i Hellín, 2007; Moreno, Zomeño et al., 2013). Llavors, és necessari dotar d'un major estatus a la matèria i “el único modo de invertir esa tendencia pasa por estar plenamente convencido de las posibilidades del área y por vivir como una auténtica vocación la labor educativa” (Pérez, 2011, “¿Y quién es María?”, paràgraf 3).

2.2.2. Professionalitat del sector

Per ajudar a millorar i dignificar l'EF, és imprescindible l'autocrítica dels i les professionals de l'àmbit perquè la professió doni un salt de qualitat. Aquesta necessitat d'introspecció rau en

què, tal com denuncien diversos autors, “parece obvio que muchas de las razones del bajo estatus que tiene nuestra asignatura nos la hemos ganado a pulso” (López, Monjas et al., 2005, p. 17). López, Pérez et al. (2016) reconeixen com un dels principals reptes de l’EF actual la superació definitiva d’alguns problemes de professionalitat reproduïts pels i les docents en els últims 30 anys. Aquesta variable pren importància en el moment en què la pràctica docent pot tenir repercussió directa en la creació d’actituds positives envers l’EF (Moreno i Cervelló, 2003).

En conseqüència, la pràctica docent inadequada es tradueix en què “no contribuyen a favorecer la percepción de competencia y el disfrute para la práctica de AF de los adolescentes, lo que puede tener consecuencias negativas en el estilo de vida activo que se pretende en población joven” (Abarca-Sos et al., 2015, p, 158). Per exemple, segons Cardinal et al. (2013), ser elegit o elegida en últim lloc a l’hora de fer equips és una de les experiències traumàtiques que repercuteix més negativament en la futura pràctica regular d’AF de l’alumnat. Però, segons Strand i Bender (2011), encara més d’1 de cada 4 docents segueixen utilitzant aquesta pràctica instructiva, tot i sent conscients que és inapropiada.

En aquesta línia, s’apel·la a la professionalitat del sector demanant que ha d’enfocar-se a “to raise the ethical standards of our profession and seek to reduce or eliminate the heartrending experiences some have had” (Strean, 2009, p. 217). Gambau (2015) se suma a aquesta idea justificant que es necessita personal altament qualificat per atendre l’elevat grau de diversitat que trobem a les aules.

Així i tot, “la marginación por la habilidad motriz (y por otros motivos) se fomenta y se enseña a menudo en los propios centros de formación de licenciados en Educación Física” (Barbero, 1996, p. 28). En aquest sentit, convé tenir present que la major part del professorat ha sigut socialitzat basant-se en les habilitats motrius, la morfologia corporal i l’èxit esportiu, el qual es tradueix en una visió que “en el conjunto de la profesión, supone una mirada masculina, joven y atlética” (Martínez, 2005, p. 179).

Això té incidència directa en tot el relacionat amb els valors coeducadors, ja que és la mateixa cultura professional qui perpetua una hegemonia masculina que no només està orientada a valorar els homes per sobre de les dones sinó que privilegia aquells que tenen un somatotip concret i unes característiques d’acord amb la masculinitat jeràrquicament valorada (Beltrán et al., 2012).

2.2.3. Elecció de continguts

Pérez (2011), fent referència a l’EF, parla d’una perpetuació del procés d’ensenyament–aprenentatge tradicional on es repeteixen els models sense qüestionar-s’ho. Diferents autors

denuncien la tradició racionalista hegemònica que segueix imposant-se en l'actualitat a la societat occidental i que relaciona l'àmbit de l'EF amb una visió merament mecanicista i tècnica (Águila i López, 2019; Watts et al., 2022).

L'ambient d'aprenentatge generat a classe, si està només centrat en l'execució i la comparació, pot provocar que “los alumnos se sientan tensos y tengan miedo a cometer errores, aspectos que se oponen al deseo de practicar actividad física tanto en el presente como a largo plazo” (Gutiérrez, 2014, p. 13). Moreno i Hellín (2007) defensen que cal reflexionar sobre el model de classe que oferim a l'alumnat en el moment en què l'EF és sempre millor considerada per aquelles persones que practiquen esport fora de l'institut i/o que estan federades.

A més, així es “dificulta la definició de nuestro papel en el proyecto docente y favorece la crisis de identidad de nuestra materia” (Águila i López, 2019, p. 416). Pérez (2001) es lamenta de què, històricament, s'ha prioritzat la part física abans que l'educativa en el marc de l'EF escolar. D'acord amb això, es parla d'un enfocament excessivament esportivitzat de l'assignatura. Segons López, Monjas et al. (2005), gran part de l'alumnat coneix una EF basada en la condició física i l'esport i enfocada a l'entrenament i el rendiment.

González (2015) entén aquesta esportivització com a conseqüència de la tradicional elecció de continguts esportius com a grans protagonistes de les programacions. Es denuncia un doble reduccionisme de l'EF: “el primero, el que nos lleva a pensar solamente en lo físico y, el segundo, el enfoque de lo físico desde una perspectiva eficientista-deportivista más que de desarrollo humano” (Águila i López, 2019, p. 415). D'aquesta forma s'imposa un ideal físic-esportiu que dóna lloc a l'elitisme motriu i condiona la relació que l'alumnat té amb l'assignatura i amb ell mateix (Barbero, 1996).

En aquest ideal d'individualisme meritocràtic, “the most valuable individuals are simply the most skilled and productive” (Beltrán et al., 2012, p. 8). Gambau (2015) ratifica que una EF dominada pels esports competitiu i les activitats basades en el rendiment provoca un deteriorament en l'actitud que l'alumnat té cap a l'EF. Depèn com, a través de l'elecció del tipus de continguts, es pot generar en l'alumnat exclòs un sentiment de «no valer per fer AF».

Per una altra part, forma també part de la problemàtica com han acostumat a enfocar els i les docents d'EF el procés d'ensenyament–aprenentatge. Respecte això, s'alerta que “llevamos muchos años concentrando nuestros esfuerzos en la enseñanza, y ya va siendo hora de focalizar la acción docente en el aprendizaje” (González, 2015, p. 13). Pérez (2011) proposa l'alumnat com a protagonista principal de la seva formació i el professorat, com a guia d'aquest procés.

Per aconseguir això, caldria “apostar por una metodología que propicie que conozcan el cómo y por qué de lo que se les presenta, que reflexionen, valoren, busquen implicaciones, apliquen lo estudiado, relacionen los contenidos, comparen y pongan ejemplos” (Pérez, 2011, “Cómo construir este nuevo futuro...”, paràgraf 10). Per trencar amb la tradició hegemònica, cal que l'alumnat desenvolupi el seu pensament crític des d'edats molt primerenques (Arenas et al., 2022). Per exemple, des de l'activisme coeducador, es demana “estimular la competència crítica davant els estereotips i la discriminació de gènere en l'activitat física i l'esport” (Ferrer, 2018, p. 42).

2.2.4. Transferència dels aprenentatges

En les últimes dècades hem sigut testimonis d'una pràctica docent que no planifica ni estructura què vol que aprengui el seu alumnat a les classes d'EF. Per contra, “limita sus ambiciones a lo físico y motriz y a que se lo pasen bien sus educandos” (López, Pérez et al., 2016, p. 182). Segons Pérez i Hortigüela (2020), és cert que l'EF evoluciona buscant més la diversió i l'entreteniment que el veritable aprenentatge. Aquesta tendència de relegar l'EF a un espai de pur recreacionisme reforça l'estatus acadèmic marginal de l'àrea (Barbero, 1996).

Per fugir d'aquesta imatge –molts cops atractiva, però realment buida de contingut– “necesitamos una Educación Física que genere aprendizajes relevantes para la vida del alumnado, que colabore en los procesos de transformación social” (Águila i López, 2019, p. 416). En aquest sentit, la nul·la transferència dels aprenentatges a la vida quotidiana de l'alumnat és un altre dels grans problemes de l'EF passada i actual. Perquè, en realitat, l'après a classe hauria de poder posar-se en pràctica en el temps lliure de l'alumnat (Pérez, 2011; González, 2015).

Relacionat amb aquest imaginari del qual parlàvem, “no puede ser que el recuerdo que tengan . . . cuando sean mayores sea de miedo, de aburrimiento, de pasatiempo, de pura diversión, de asignatura María” (González, 2015, p. 11). S'insisteix en “proporcionar al alumnado una EF . . . que sirva para la vida” (Águila i López, 2019, p. 419).

2.2.5. Procés d'avaluació

En les últimes dècades, el procés d'avaluació ha sigut objecte de debat i reflex de les múltiples preocupacions relatives a l'estatus de l'àrea. Pérez (2011) alerta que no podem renunciar a ella si pretenem dotar a la matèria de cert rigor i que els aprenentatges no perdin valor i rellevància. Això sí, cal plantejar-se si avaluem per qualificar o avaluem per aprendre.

La utilització de sistemes d'avaluació–qualificació inadequats reforça la idea que l'EF és exclusivament per les persones millor dotades físicament (Flintoff, 1990), la qual cosa genera

situacions discriminatòries “ya que el alumnado no parte de la misma situación y la motivación puede decaer” (Serra et al., 2020, p. 183). Això no combrega amb el consens general que planteja la literatura científica, què aposta per una EF plenament inclusiva, on tothom tingui possibilitats d’assolir l’èxit. A més, per optimitzar aquesta part del procés d’ensenyament–aprenentatge, és imprescindible concebre l’avaluació i la qualificació com a processos clarament diferenciats (Pérez i Hortigüela, 2020).

No obstant, la sociologia de l’educació s’ha encarregat de trencar el mite de la neutralitat del professorat i del procés d’avaluació, reivindicant que el procés de transmissió del coneixement no és mecànic ni lineal. Segons les evidències, es tracta d’una relació social, emocional i de poder i control a l’aula (Martínez-Celorrio, 2017). Per tant, mai pot ser neutra: “los docentes privilegian –de forma no consciente– a unos frente a otros” (Martín, 2008, p. 5). L’anteriorment descrit formaria part del currículum ocult transmès a partir dels valors i actituds que presenta el professorat als centres.

Segons Lyngstad et al. (2022), els factors que influencien l’avaluació són la quantitat i qualitat de l’avaluació del o la docent, les quals estan condicionades per l’efecte Pigmalión i Galatea. En el cas concret de l’EF, els resultats demostren una quantitat i temps desiguals d’avaluació de l’aprenentatge per a estudiants amb baixa o alta condició física. Per l’efecte Pigmalión, l’alumnat amb condicions desiguals per a aconseguir els objectius d’aprenentatge en EF són percebuts, avaluats –i també tractats– de manera diferent a causa de les seves diferents habilitats físiques (Lagestad et al., 2020; Lyngstad et al., 2022).

L’efecte Galatea, per la seva part, fa que l’alumnat ajusti el seu esforç a les expectatives que té el professorat sobre ells i elles. Per tant, regular les aspiracions en funció del que s’espera d’ells o elles pot ser perjudicial en els casos on el professorat projecta unes expectatives negatives. Això s’agreuja pel fet que està demostrat que aquestes projeccions estan subjectes molt sovint a l’aptitud física o rendiment esportiu que pugui exercir l’alumne o alumna a les classes. Tal com subratlla Lyngstad et al. (2022), si l’ensenyament de l’EF se centra únicament en l’aptitud física i el rendiment esportiu, descurarà altres objectius d’aprenentatge.

2.3. Pràctiques docents des de l’activisme coeducador

Com abans dèiem, dignificar la matèria requereix autocrítica des del propi sector, però també conscienciació en el sí de la comunitat educativa en general. Per això, segons López, Pérez et al. (2016), en el context actual de l’estat espanyol, els reptes principals de l’EF en són tres:

(1) plantearse de forma reflexiva y sistemática qué queremos que aprenda nuestro alumnado en EF; (2) tener razones claras y poderosas sobre lo que puede aportar la EF a la educación integral de las personas; y, (3) superar definitivamente algunos problemas de profesionalidad entre los docentes que venimos reproduciendo durante los últimos 30 años (p. 182)

En la línia d'enfocar-nos en aquesta educació integral del nostre alumnat, "la pedagogía sociocrítica apela al potencial de la EF como espacio de reflexión y agente transformador" (Monforte i Úbeda-Colomer, 2019, p. 74). Dita EF crítica té com a un dels principals reptes la visibilització i el combat contra les desigualtats de gènere que es reproduïen en l'àmbit esportiu. Els centres educatius són l'escenari idoni per això ja que "representan espacios estratégicos para trabajar con mujeres y hombres respecto a la construcción de conciencia de género sobre hombres y masculinidades" (Díaz, 2023).

Per instaurar el model d'escola coeducadora, però, es requereix especialment la implicació del professorat (Serra et al., 2020). En cas contrari, és una realitat que les pràctiques docents inadequades poden causar un dany real i durador en la salut mental de l'alumnat i en els seus nivells de participació en l'AF (Cardinal et al., 2013). Per tant, sobre totes les coses, cal protegir als i les infants i al jovent en tots els programes d'EF i esport (Gambau, 2015). Amb aquesta finalitat, a continuació, es defineixen possibles tendències de millora de l'ensenyament de l'EF.

Aquests reptes han estat sintetitzats després d'haver revisat la literatura científica que intenta donar resposta a la problemàtica plantejada en l'anterior apartat de l'estat de la qüestió. En aquesta línia, de la revisió dels 5 temes principals a partir dels quals s'ha justificat la perpetuació del model hegemònic en EF, sorgeixen 10 pràctiques clau com a oportunitats de millora de l'acció docent. El decàleg presentat seguidament ha sigut organitzat per la investigadora i té com a finalitat respondre a l'objectiu de López, Pérez et al. (2016), el qual exigeix el desenvolupament d'una pràctica educativa de qualitat, fonamentada i coherent.

1. Segueix formant-te

Segons López, Pérez et al. (2016), l'escassa formació permanent en les diferents modalitats i la poca predisposició per treballar en grup són part dels principals problemes de professionalitat del sector. Donat que l'escola mixta no és de per si coeducadora, cal un plantejament transformador perquè el professorat reflexioni sobre les seves creences i tingui eines per implementar millores. Per això, "se puede concluir, pues, que sigue siendo necesario incidir en la formación y sensibilización del profesorado, en activo y en formación (Serra et al., 2020, p. 189).

2. Desperta consciències

Segons el model pedagògic d'alfabetització motora, fomentar la reflexió a l'aula és la via perquè el treballat a classe sigui transferible a altres contextos de pràctica (Fernández-Rio et al., 2018). Això té una estreta relació amb la línia de la pedagogia crítica: “desde este marco, se considera necesario tomar medidas para que el estudiantado reflexione, conozca las injusticias sociales y actúe en contra de las barreras que les impiden sentirse libres” (Sánchez et al., 2020, p. 3). A classe, l'anàlisi, el qüestionament i el debat de les creences arrelades a la nostra societat heteropatriarcal és imprescindible si es busca la transformació (Enright i O'Sullivan, 2010).

3. Interessa't

Trobem una oportunitat de millora en el fet de prioritzar els objectius i continguts que contribueixin a integrar a la totalitat del grup, independentment de les seves característiques o capacitats particulars. Per fer-ho, una bona estratègia pot ser preguntar al mateix alumnat (Oliver i Kirk, 2014). En la recerca per desenvolupar estratègies que confrontin les desigualtats per raó de gènere present a les classes d'EF, guanya importància el fet de “tener en cuenta la elección de las alumnas y darles voz y autonomía para lograr una transformación más duradera” (Sánchez et al., 2020, p. 2).

4. Coeduca

En una assignatura on l'autorealització pren molta importància –i traslladant-lo específicament al context coeducador–: “se debería plantear algún tipo de estrategia de discriminación positiva, que ayude a las chicas a tener cierto tipo de actividades adecuadas para su práctica y disfrute” (Fernández, González et al., 2017, p. 314). S'han d'implementar estratègies per evitar els rols passius o d'acompanyament de les noies: “para transformar las relaciones de género es importante hacer partícipes a las chicas en clase, darles protagonismo y responsabilidad, facilitándoles así la oportunidad de vivenciar el liderazgo y mejorar su autoestima y autoconfianza” (Sánchez et al., 2020).

Per això, pot ser interessant plantejar activitats neutres –de creació recent i no contaminades per aspectes sexistes– per no reproduir les relacions tradicionals de gènere (Sánchez et al., 2022). Així i tot, introduir a les programacions continguts amb una forta càrrega cultural –com pot ser el futbol– permet abordar directament la problemàtica en qüestió, trencant així els models hegemònics. Per treballar aquests continguts, però, s'escauen ajustos metodològics que fomentin l'aprenentatge cooperatiu perquè les noies se sentin part indispensable del grup, la qual cosa no succeeix quan les activitats s'enfoquen des d'un punt de vista més tècnic i tradicional. Dites metodologies, acompanyades d'un entorn de diàleg i confiança entre nois i

noies, permeten una millora de les actituds i relacions entre tot el grup, amb una conseqüent millora en el clima de classe (Sánchez et al., 2020).

5. Revisa els continguts

Anteriorment, s'ha parlat de l'elecció de continguts com a una de les causants de l'esportivització de l'àmbit, per la prioritització absoluta dels continguts de caràcter esportiu i relacionats amb la consecució d'objectius de rendiment i/o execució tècnica (González, 2015). Abarca-Sos et al. (2015) també reivindiquen que l'AF no és només esport i que, per tant, és important no reduir el ventall de possibilitats per arribar realment a tothom.

Per això, convé elegir continguts exempts de càrregues sexistes i híper-esportivitzades (Valdivia-Moral et al., 2012). Ferrer (2018) donen diferents pautes per reinterpretar el currículum, allunyant-se de la cultura professional hegemònicament masculina i elitista. Primerament, no reduir l'aprenentatge de les activitats esportives a aquelles associades tradicionalment a la cultura masculina i, alhora, revalorar les pràctiques corporals habitualment associades al model cultural femení.

6. Innova

La recerca educativa confirma que el canvi en educació depèn del que pensi i faci els professorat, tan simple i complex com això (Fullan, 2002). En aquesta línia, Martínez-Celorrio (2017) remarca que la viabilitat del canvi educatiu depèn de les iniciatives del professorat, que actua com a motor intern de l'escola, perquè els canvis de baix cap a dalt són molt més efectius que els que poden imposar l'Administració o els prescriptors.

Per exemple, es pot fer ús d'una gran varietat de material i incorporar-ne d'alternatiu sempre que sigui possible per generar el màxim d'experiències positives: "the novelty of implementing an alternative game reduced students' levels of frustration and enhanced their satisfaction" (Sánchez et al., 2022, p. 1128). De la mateixa manera, es pot buscar inspiració en altres professionals de l'àmbit que generen projectes molt interessants i creatius.

7. Confia

Tarabini (2014) alerta que les expectatives que té el professorat condueixen a diferents pràctiques docents i diferents formes de relacionar-se amb l'alumnat, amb la generació d'experiències educatives àmpliament divergents que això comporta. Confiar i projectar expectatives positives pren una gran importància en el moment en què està demostrat que això suposa que les noies desenvolupen al màxim tot el seu potencial independentment de l'estereotip femení (Serra et al., 2020). Moreno i Cervelló (2003) afegeixen que les metodologies

que proporcionen una major satisfacció són aquelles que afavoreixen l'autonomia personal i la presa de decisions per part de l'alumnat.

8. Motiva

Pérez i Hortigüela (2020) entenen que revisar la metodologia és el primer pas pel canvi: "quizás cuestionarse qué, cómo y para qué hacemos lo que hacemos en nuestras clases de Educación Física sea incómodo . . . , pero, sin duda, suele ser la solución a los problemas de desmotivación del alumnado" (p. 642). D'altres autors coincideixen en què la metodologia utilitzada pel professorat pot influir en el progrés personal de l'alumnat (Moreno i Cervelló, 2003). Per Gutiérrez (2014), "los profesores deberían focalizar su atención en apoyar a los alumnos para que se perciban competentes durante los años escolares" (p. 13), ja que això té relació directa amb el seu grau de motivació mostrat a les classes d'EF.

En aquesta línia, l'evidència científica demostra que una millor valoració de les classes d'EF comporta majors nivells de pràctica física extraescolar i al llarg de la vida (Fernández-Rio et al., 2018; Salmerón, 2013). Els i les docents poden incidir en aquesta dimensió psicològica amb l'ambient motivacional que generen a les seves classes. Com a consideracions generals, "un ambiente que potencie la motivación intrínseca, el auto-progreso y la autonomía es preferible a otro centrado en el triunfo y el rendimiento" (Gutiérrez, 2014, p. 12).

9. Diversifica l'oferta

Perquè l'alumnat tingui una millor valoració de les classes d'EF, s'ha d'emfatitzar l'esforç, la participació activa i el progrés personal abans que el foment de la comparació social (Gutiérrez, 2014; Moreno i Cervelló, 2003). En relació amb això, cal preveure a l'alumnat de reptes òptims en funció del seu punt de partida perquè així, en algun moment, tothom pugui experimentar l'èxit i l'autorealització (Strean, 2009).

Per atendre millor aquesta diversitat, són més eficaços estils o models pedagògics com l'aprenentatge cooperatiu o el model comprensiu, tot i que el seu ús encara és marginal a les classes d'EF, on l'orientació metodològica principal són els estils d'ensenyament unidireccionals més propis dels contextos d'entrenament esportiu (Sánchez-Hernández et al., 2022). També ajuda diversificar l'oferta d'activitats de forma que aquestes no tinguin una única forma de realitzar-se o resoldre's (Pérez, 2011).

10. Avalua per aprendre

Resulta clau en la perspectiva d'avaluació el fet d'entendre la diferència pràctica entre l'avaluació i la qualificació (Fernández-Rio et al., 2018). A partir d'aquí, l'oportunitat de millora

està a evolucionar cap a instruments d'avaluació que puguin estar basats en tècniques d'observació en lloc d'en tests quantitius. Aquesta forma d'avaluar ens dona avantatge en dos aspectes fonamentals: "1) Informa al alumno de su ejecución y los posibles errores cometidos, 2) Puede efectuarse durante todo el proceso" (Pérez i Hortigüela, 2020, p. 644). Perquè l'avaluació sigui eficaç és imprescindible que s'entengui quin és el seu propòsit i en què pot contribuir a l'alumnat per construir experiències rellevants i connectades amb ells i elles (Hay i Penney, 2013).

3. Metodologia

En el present treball –i de la mateixa manera que ho fan altres estudis similars quan implementen la pedagogia crítica a les classes d'EF–, els mètodes i les tècniques que emprarem són els propis de la metodologia qualitativa, els quals "ens permeten observar els fenòmens fruits de la nostra acció docent en relació amb el context natural en què ocorren" (Tirado, 2010, p. 36). En un enfocament metodològic qualitatiu, s'evita la quantificació i els registres es realitzen mitjançant la narració, l'observació i les entrevistes no estructurades (Cadena-Iñiguez et al., 2017). S'ha triat aquest mètode perquè és el més adequat pel tipus de problema a investigar, per les característiques de l'objecte i el subjecte d'estudi.

En aquesta línia, la metodologia qualitativa ens permet "analitzar la situació d'ensenyament-aprenentatge amb tota la riquesa de variables contextuals que s'hi donen" (Tirado, 2010, p. 35). Això serà molt important perquè partim de la idea que no és un àmbit on les relacions es puguin limitar a una senzilla operació de causa-efecte, ja que la complexitat social es manifesta en tota la seva presència i resultarà molt complicat reduir-ho a expressions estadístiques (Martos, 2004). Per això, en la nostra investigació qualitativa, "las personas, escenarios o grupos no son reducidos a variables, sino vistos como un todo" (Cadena-Iñiguez et al., 2017, p. 1605).

3.1. Disseny de la investigació: una investigació-acció

En funció de la pregunta d'investigació i els seus objectius específics, s'ha decidit el tipus de disseny d'investigació que s'utilitzarà. En relació amb això, una de les característiques principals del nostre disseny serà l'anàlisi orientada al procés, pròpia dels enfocaments qualitius (Cadena-Iñiguez et al., 2017). Amb aquesta intenció, s'aprofitarà el consens que hi ha per entendre la investigació-acció com una metodologia flexible i interactiva (Navarro et al., 2017).

Amb el que parlàvem anteriorment, té sentit que el disseny sigui el corresponent a la investigació-acció, entès com un "plan de investigación en el que se estudia una situación social

para mejorarla” (Navarro et al., 2017, p. 158). Per donar resposta als objectius específics de la present investigació, es prioritza *comprendre* i *millorar* abans que *demonstrar*, tal com acostuma a passar en el marc del paradigma crític: “no pretenem –i tampoc és possible– una generalització dels resultats, ni tampoc arribar a conclusions de caràcter teòric, sinó aconseguir un major coneixement i comprensió dels efectes que té l'acció didàctica programada a fi de millorar-la” (Tirado, 2010, p. 36).

Partint de la base que l'educació no és un procés neutre, és necessari que es generin reflexions crítiques des de la col·laboració i implicació de tots els actors i actrius que són partícips del procés (Latorre, 2004). La investigació-acció respon a aquesta necessitat i esdevé una excel·lent estratègia de millora docent des de la pràctica de la mateixa (Martos, 2004), la qual cosa és un dels objectius cabdals de la nostra recerca.

3.2. Descripció de la SA implementada

La literatura científica recomana posar en pràctica l'activisme coeducador, introduint propostes com la visibilització de referents esportius femenins, la identificació i lluita contra els estereotips de gènere, la revaloració d'allò entès com a femení, etc. A través de l'EF crítica, es buscarà «educar la mirada», és a dir, despertar les consciències crítiques de l'alumnat perquè sigui capaç de percebre la desigualtat i les pràctiques culturals de discriminació que poden perpetuar inconscientment l'esport i la mateixa EF (Monforte i Úbeda-Colomer, 2019). Pel que fa a la justificació curricular, si ens fixem en els sis vectors clau que donen identitat a l'acció educativa (Generalitat de Catalunya, 2022), aquesta SA es vertebrarà, sobretot, al voltant del vector de la perspectiva de gènere.

La SA duta terme es titula «Eduquem la mirada» i consta de 6 sessions. La competència específica (CE) treballada fonamentalment serà la 5: *Adquirir actituds, valors i habilitats socials en la pràctica d'activitat física i esportiva per a la millora de la convivència i la cohesió social*. Aquesta competència es treballarà conjuntament amb la CE3 (*Utilitzar els recursos expressius com a mitjà de relació, comunicació i integració social per a l'autoconeixement*) i la CE2 (*Aplicar la tècnica, la tàctica i l'estratègia vinculades amb els jocs i els esports per a la resolució de situacions motrius*).

En aquesta línia, els objectius d'aprenentatge cabdals seran: 1) estar compromès activament amb la transformació d'estereotips i actuacions discriminatòries de gènere, 2) promocionar la igualtat de gènere en la pràctica esportiva de qualsevol esport, en la difusió en mitjans de comunicació i en el reconeixement de referents esportius i 3) dramatitzar situacions diverses utilitzant tècniques d'expressió i comunicació corporal com la màscara. Tot amb la finalitat última

de reflexionar sobre la percepció i les connotacions associades a l'imaginari de fer les coses «com una noia» per la presa de consciència dels propis prejudicis i estereotips de gènere.

Com a exemples de moments clau reguladors del procés d'aprenentatge trobem la simulació del vídeo «Always #LikeAGirl» (<https://www.youtube.com/watch?v=MJabWMLao8o>) i l'escrit individual de reflexió sobre els estereotips de gènere. Seguint la metodologia emprada per Monforte i Úbeda-Colomer (2019), s'utilitza la idea inicial d'aquest vídeo per generar diàleg i provocar petits canvis. A diferència d'aquest estudi, però, en el cas d'aquesta SA, l'alumnat haurà de fer les representacions gestuals sense haver vist el muntatge original, buscant així que les seves actuacions siguin més genuïnes i puguin reflexionar sobre la pràctica d'ells i elles mateixes.

Tot i creure en el potencial d'aquesta eina, es coincideix amb Monforte i Úbeda-Colomer (2019) en què el vídeo reproduceix una perspectiva esportista que “pone en valor la eficiencia, la optimización, el rendimiento y el éxito a través de la habilidad motriz” (p.78). Per això, en el disseny de la nostra SA, part de les sessions s'han destinat a aterrar aquests aprenentatges en el context de la sensibilització amb situacions discriminatòries que es poden donar en el nostre dia a dia, tant a les classes d'EF com fora de l'institut. Amb les últimes classes de la SA es pretenia deslligar el mèrit a participar de l'eficiència esportiva, introduint certs rols com a pretext crític.

A l'apartat d'annexos, es pot trobar una descripció molt més detallada d'en què ha consistit aquesta intervenció duta a terme a l'Institut Bisbe Berenguer entre el 20 de març i el 8 de maig de 2023. A l'annex 4, apareix la taula que fa referència als aspectes curriculars, d'avaluació i d'atenció a la diversitat. Per concretar encara més què es farà a cadascuna de les classes d'EF, a l'annex 5, es presenten les fitxes de les 6 sessions que componen la SA.

3.3. Participants en l'estudi

Els i les participants involucrades en aquesta recerca són els i les alumnes de 3r d'ESO de l'Institut Bisbe Berenguer. Es tracta d'una mostra triada per conveniència, ja que s'ha cregut adient elegir-la pel fet que és l'alumnat amb qui s'ha implementat la SA durant el Pràcticum. Per això, és de tipus no aleatori o no probabilístic i, a banda, el tipus de mostreig és discrecional perquè els elements han sigut escollits deliberadament per la responsable de l'estudi creient que són els més adequats per l'objecte d'investigació (Hernández i Carpio, 2019).

Donada aquesta caracterització, convé explicar breument el context que envolta l'Institut Bisbe Berenguer, el qual repercutirà directament en la nostra investigació-acció. Es tracta d'un centre educatiu públic dependent del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya situat al

barri de Santa Eulàlia de Provençana de l'Hospitalet de Llobregat. Concretament, està ubicat al C/ Aprestadora, 49, compartint zona educativa amb dos instituts públics més i un centre privat concertat. Aquesta infraestructura rep diàriament a uns 500 alumnes, que provenen bàsicament de les set escoles públiques adscrites.

A causa del nivell socioeconòmic d'aquesta comunitat educativa, es tracta d'un centre de tipologia de grau C pel que fa a complexitat. En relació amb això, és definitori que l'alumnat atès en el centre respon a les característiques del barri, sent de tipus socioeconòmic mitjà-baix. És important saber també que compten amb un 45-55% d'alumnat de família d'origen estranger. La seva comunitat la forma un entorn d'una trentena de nacionalitats diferents. En aquesta línia, la major part de l'alumnat del centre són nascuts a Catalunya: alguns bé pertanyen a la tercera i quarta generació d'immigrants de les diferents comunitats de l'estat espanyol i d'altres són de procedència magrebina, llatinoamericana o asiàtica –com a resultat de les migracions de les últimes dècades–.

El marc horari per a les activitats lectives és de 8:15 a 14:45, organitzant-se en sessions de 60 minuts. Per això, la implementació de la SA es fa en 6 sessions d'un hora d'extensió. L'institut té actualment 3 línies d'ESO (de forma excepcional en un nivell hi ha una quarta línia) i 2 de Batxillerat –oferint el sòcio-humanístic i el científicotècnic–. Per decisió de centre, a banda del «grup bolet» que es va assignar des de l'Administració, tots els cursos de l'ESO compten amb 1 línia més per tal que hi hagi menor ràtio d'alumnat per grup-classe. Per tant, l'alumnat del Bisbe Berenguer quedaria repartit de la forma que marca la Taula 2.

Taula 2

Distribució de l'oferta formativa de l'INS Bisbe Berenguer. Elaboració pròpia.

Curs	Línies				
1r d'ESO	A	B	C	D	
2n d'ESO	A	B	C	D	E
3r d'ESO	A	B	C	D	
4t d'ESO	A	B	C	D	
1r de Batxillerat	A	B			
2n de Batxillerat	A	B			

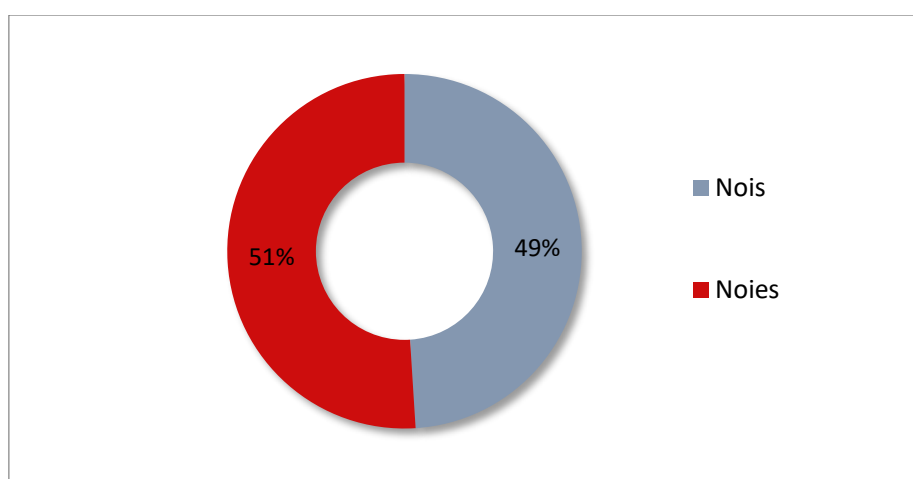
Com s'ha dit, la recerca se centra en la implementació de la SA als 4 grups-classe de 3r d'ESO. En aquest curs es reproduïxen tots els patrons abans mencionats, però s'agreugen els problemes

conductuals. En general, però, el clima a les classes no acostuma a ser crispant ni conflictiu i, sobretot a EF, es pot fer classe amb total normalitat.

Havent ja descrit la mostra qualitativament, ara ho farem de forma quantitativa. La mostra totalitària la formen 91 persones d'entre 14 i 15 anys. De totes elles, 46 són noies i 45, nois. Tal com es veu a la figura 2, els percentatges de participació per gènere estan pràcticament igualats.

Figura 2.

Gràfic de la distribució de la mostra per raó de gènere. Elaboració pròpia.



En la següent Taula 3, es detalla quantes persones hi ha a cada grup-classe i quantes són de cada gènere.

Taula 3.

Distribució per grups-classe de l'alumnat de 3r d'ESO del Bisbe Berenguer. Elaboració pròpia.

Curs	Totalitat d'alumnat	Núm. nois	Núm. noies
3r A	22	10	12
3r B	22	10	12
3r C	24	13	11
3r D	23	12	11

3.4. Tècniques d'investigació i instruments

Les tècniques de recollida de dades són: el diari de camp de la investigadora-docent, els exercicis fets a classe per part de l'alumnat i els grups de discussió amb alumnes. S'ha intentat que hi hagi varietat d'instruments, per tal que permetin "obtenir informacions diverses que ens ajuden a comprendre un procés –l'educatiu– que per naturalesa és complex" (Tirado, 2010, p. 36). Tal

com s'explicarà després, les dades recollides s'analitzaran mitjançant l'anàlisi de contingut temàtic.

En el diari de camp s'ha recollit l'observació feta durant les diferents sessions de la SA implementada, tal com fan altres estudis en utilitzar els mètodes propis de la investigació qualitativa (Sánchez-Hernández et al., 2022). Aquesta observació, d'acord amb les formes de registre plantejades per Navarro et al. (2017), s'ha realitzat tant externament com en forma d'autoobservació. L'externa ha sigut des del punt de vista participant –registre de conductes– i no participant –a través de filmacions i gravacions d'àudio–. L'autoobservació s'ha centrat, fonamentalment, en l'autoinforme sobre l'experiència subjectiva: com es reaccionava a segons quins comentaris, quina impressió donaven determinades situacions sorgides a les sessions, etc.

Els exercicis fets a classe, dels quals també es recolliran dades, són un vídeo i un escrit de reflexió. La filmació serà el resultat de la simulació del vídeo «Always #LikeAGirl», on apareixeran les representacions gestuals de l'alumnat. Com es pot veure a l'annex 1, es va demanar a l'alumnat que representessin amb mímica 3 accions (córrer, llançar i lluitar com una noia) i que responguessin a 2 preguntes relacionades amb quina connotació tenia per ells i elles l'expressió de «com una noia». Per l'escrit individual de reflexió es va donar a l'alumnat una pauta, que es pot trobar a l'annex 2, amb l'objectiu que aprofundiren en què són els estereotips de gènere i com ens afecten a l'hora d'expressar-nos corporalment.

En últim lloc, s'han realitzat els grups de discussió a partir d'una guia d'entrevista, la qual ha permès recollir les sensacions i opinions de l'alumnat sobre el procés pedagògic. Aquest tipus d'entrevista en grup es fa amb una guia que enumera un conjunt predeterminat de preguntes o temes que es tractaran. A l'annex 3, es pot trobar la guia emprada en la present investigació. Amb això, es volia aprofitar l'avantatge que dóna perquè l'entrevista a diferents persones sigui més sistemàtica i integral, ja que obtindrem bàsicament la mateixa informació de totes elles (Cadena-Iñiguez et al., 2017). Les converses són enregistrades per posteriorment ser transcrites.

Les persones entrevistades són un alumne i una alumna de cada grup-classe de 3r d'ESO, és a dir, 8 persones en total. S'ha buscat que sigui alumnat que hagi vingut a totes les classes de la SA implementada i que hagi lliurat els exercicis. Se'ls pregunta sobre el rol docent de la investigadora i sobre el disseny i la intervenció de la SA. Respecte al rol docent, s'incideix en els principals mecanismes mitjançant els quals el professorat incideix en els models i les relacions de gènere (Serra et al., 2020; Soler, 2007). També es tenen en compte els exemples concrets que Sánchez-Hernández et al. (2022) presenten com a perpetuadors del model hegemònic.

3.5. Anàlisi de dades

Una vegada ja explicades les tècniques de recollida de dades, cal explicar com s'analitzaran aquestes. Pel tipus de disseny de la recerca, s'ha utilitzat l'anàlisi de contingut i, tal com es detalla després, s'ha realitzat una operacionalització per la creació d'un sistema que conté diferents dimensions, variables i categories.

3.5.1. Tècnica d'anàlisi de dades: l'anàlisi de contingut

Pel que fa a la tècnica d'anàlisi de dades utilitzada, serà l'anàlisi de contingut –o anàlisi textual o documental–, la qual és una “técnica para estudiar y analizar la comunicación de manera objetiva, sistemática y cuantitativa, que permite hacer inferencias válidas y confiables de datos con respecto a su contexto” (Cadena-Iñiguez et al., 2017, p. 1614). L'anàlisi de contingut és molt important en la investigació social perquè permet tractar de forma metòdica la informació i els testimonis recollits.

Concretament, s'emprarà l'anàlisi de contingut temàtic, amb intenció de “probar las representaciones sociales o los juicios de los interlocutores a partir del examen de algunos elementos constitutivos del discurso” (Campenhoudt i Quivy, 2005, p. 217). El mètode utilitzat serà l'anàlisi per categories: s'analitzarà el discurs per presentar els resultats en categories significatives prèviament reagrupades. Amb aquesta finalitat, es crearan diferents dimensions, variables i categories. Les dimensions en les quals s'estructuraran tots els resultats són: acció docent i procés d'ensenyament–aprenentatge (E-A).

3.5.2. Categories d'anàlisi

Com s'ha explicat, d'acord amb els objectius específics i la informació presentada a l'estat de la qüestió, s'ha realitzat una operacionalització per organitzar els resultats en diferents categories significatives. En la següent taula 4, es pot veure quin és aquest sistema de categories, sabent quines són les dimensions definides, juntament amb les seves variables i categories corresponents.

Taula 4.*Sistema de categories dels resultats obtinguts. Elaboració pròpia.*

Dimensions	Variables	Categories
Acció docent	Idoneïtat de la implementació de la pedagogia crítica	Reflexió sobre l'acció motriu Clima de debat
	Paper del professorat	Comunicació a l'aula Projecció d'expectatives Formació de grups Metodologia Procés d'avaluació Normalització de situacions discriminatòries
Procés d'E-A	Paper del grup d'iguals	Preferències en la formació de grups Relació entre nois i noies
	Reproducció (o no) dels estereotips de gènere	Identificació i superació Perpetuació
	Percepció associada a fer les coses «com una noia»	Positiva Negativa Neutra
	Aprenentatge adquirit	Foment (o no) de l'empatia Capacitat (o no) de mostrar una actitud crítica Propostes per fomentar la igualtat de gènere Transferència d'aprenentatges

3.6. Aspectes ètics

Pel que fa als aspectes referents al tractament de dades, s'ha de tenir en compte que, per la seva anàlisi, s'ha preservat la protecció de dades dels i les participants. Per la recollida d'aquestes dades, es disposa del consentiment que l'alumnat va donar a l'institut a principi de curs. En el cas dels grups de discussió, que se surten d'aquest consentiment de centre, s'ha procedit a elaborar un consentiment informat que es va lliurar als i les 8 alumnes participants. Dit consentiment és el que es pot trobar a l'annex 6 i, bàsicament, informa l'alumnat i les seves famílies de què consistirà l'entrevista, amb quina finalitat es fa i quina repercussió tindrà en la vida acadèmica de les persones participants. Així mateix, també es garanteix el seu anonimat utilitzant pseudònims per a la presentació dels resultats.

4. Resultats i discussió

En el present apartat, s'analitzaran els resultats obtinguts en la investigació-acció i es contrastaran amb la literatura científica consultada en la recerca. A continuació, es començaran a presentar de forma ordenada, seguint el sistema de categories definit prèviament.

4.1. Acció docent

Segons Sánchez-Hernández et al. (2022), existeix la perillosa tendència de què el professorat, tot i que manifesta tenir en compte els aspectes conceptuals propis de la coeducació, torna a legitimar els discursos de rendiment quan passa a l'acció. Per això, la reflexió atenta, conscient i sistemàtica de l'acció docent és imprescindible per incrementar el coneixement pràctic que permeti assolir un millor desenvolupament professional (Tirado, 2010).

4.1.1. Idoneïtat de la implementació de la pedagogia crítica

Reflexió sobre l'acció motriu

Partint de la base que les classes d'EF que havien fet fins ara els i les participants de la mostra seguien el model tradicional, la rutina establerta de què la pràctica derivi en una reflexió ha estat rebuda com una novetat, però positivament parlant:

“Si la reflexió té una finalitat bona, em sembla bé. Si serveix per aprendre alguna cosa, a part d'estar a una taula copiant, em sembla bé. Més social, més de la vida, ja que a una classe de mates no t'explicaran què són els estereotips de les persones. Les classes d'EF normalment són: heu de fer això, agafeu la pilota, la raqueta o el que faci falta i ja està, et canvies, te'n vas i no t'explica ningú per què heu fet aquest exercici, només el *profe* té apuntat que ho ha de fer.” (Álvaro, grups de discussió)

“Reflexions donant la nostra opinió no havíem fet. Simplement, fem el joc que toca i ja està. En general, la gent no parlava del que li molestava o del que passava. Jo crec que ha estat bé perquè així, quan algú donava la seva opinió, la resta se n'adonaven i ho tenien en compte perquè ho dèiem davant de la classe, no apart” (Laura, grups de discussió)

En la implementació de la SA, s'ha buscat fugir de la imatge d'una EF atractiva, però realment buida de contingut (Águila i López, 2019), de forma que les sessions han combinat reflexió i pràctica. Com que eren actuacions amb intenció transformadora, s'ha reflexionat sobre la pràctica i aquesta pràctica ha estat sotmesa a debat (Sánchez et al., 2020). L'alumnat manifesta que ha trobat la utilitat a aquesta metodologia i que li ha servit per assolir un major grau d'aprenentatge:

“Està bé perquè parlem sobre les nostres diferències, sobre el què hem après i el què no i podem aprendre els uns dels altres” (Maria, grups de discussió)

“Sempre fem un resum de tot el que hem fet a la classe i això va bé per memoritzar què hem fet” (David, grups de discussió)

Aquestes opinions recollides ens confirmen que l’EF pot esdevenir un espai de reflexió si segueix la línia de la pedagogia crítica (Monforte i Úbeda-Colomer, 2019), la qual cosa reporta a l’alumnat aprenentatges significatius.

Clima de debat

Com ja hem dit, l’alumnat ha transmès que era la primera vegada que utilitzaven aquesta metodologia tant a les classes d’EF com a les altres. Llavors, no ha sigut fàcil crear un entorn de diàleg i confiança:

“Jo crec que a la gent li donava vergonya parlar i per això no deien res. Quan el primer deia alguna cosa, apareixia un altre dient que estava d’acord o que es sumava.” (Yassir, grups de discussió)

L’alumnat es mostra conscient davant del fet que la seva participació és necessària, alhora que al·lega que la guia del professorat els ajuda a prendre la iniciativa:

“També depèn de la gent, si participa molt o no. Si no participa ningú, està bé que parlis tu perquè així dones la confiança perquè uns altres parlin.” (Noha, grups de discussió)

“Quan tu (*investigadora-docent*) parlaves, ens ajudaves a entendre millor. No repeties les coses ni deies sempre el mateix, cada vegada que parlaves eren coses diferents; llavors, tampoc es feia llarg” (Raquel, grups de discussió)

Al no haver-se acabat d’aconseguir un clima de reflexió i diàleg adequat, pot ser que “las voces más oprimidas podrían quedar otra vez en silencio” (Sánchez et al., 2020). A banda, tot i que reporten haver après més, l’alumnat deixa entreveure que no té l’efecte transformador esperat:

“La gent pensarà sempre el que pensi, tot i que tu (*investigadora-docent*) tinguis una altra opinió” (Laura, grups de discussió)

En relació amb això, reporten que les reflexions són més significatives si surten del mateix debat entre companys i companyes:

“Si surt de nosaltres, ens fa més efecte” (Iván, grups de discussió)

4.1.2. Paper del professorat

Ja s'ha destacat que els principals mecanismes mitjançant els quals el professorat incideix en els models i relacions de gènere són: les expectatives envers nois i noies, comunicació amb l'alumnat a l'aula, recursos didàctics i mecanismes d'organització de la sessió utilitzats, forma d'avaluar i resistència al canvi (Soler, 2007). Sánchez-Hernández et al. (2022) complementen aquesta informació i posen exemples concrets d'accions docents que “denotan la persistència de los estereotipos de género y contribuyen a su reproducción” (p. 59): l'ús exclusiu del masculí genèric, la visió estereotipada de les activitats, la naturalització o normalització de situacions de discriminació, els criteris en la formació de grups o les estratègies utilitzades, a priori, per a fomentar la participació. Sobre tots aquests aspectes s'ha preguntat a l'alumnat en els grups de discussió, per tal d'obtenir resultats sobre la intervenció feta al centre educatiu.

Comunicació a l'aula

L'alumnat manifesta que s'ha utilitzat sempre el llenguatge inclusiu, donant a entendre que ho valoren positivament:

“Sempre deies nois i noies” (Yassir, grups de discussió)

“Parlaves en masculí i en femení” (Raquel, grups de discussió)

També senten que l'atenció –pel que fa al feedback, torns de paraula, voluntarietat, etc.– ha estat repartida igualment entre nois i noies, tot i que alguns admeten no ser gaire conscient d'aquests aspectes:

“He notat el mateix tracte. Tots participàvem per igual. Si hi ha hagut alguna diferència, no m'he adonat” (Iván, grups de discussió)

“No ens fixem en això, però, si et fixes, majoritàriament el professorat es refereix només en masculí” (Noha, grups de discussió)

Projecció d'expectatives

En aquesta categoria, la nostra cultura professional, malauradament, parteix de la premissa que “se esperan mejores resultados en muchos más casos por parte de los chicos que hacia las chicas” (Soler, 2007). Altres estudis han confirmat que l'alumnat és capaç de percebre, en algunes ocasions, el favoritisme existent cap als nois i cap aquell alumnat que practica alguna AF fora de l'horari lectiu (Serra et al., 2020). Per això, s'ha preguntat a l'alumnat si sent que s'han reproduït aquests mecanismes:

“No! Donaves la confiança perquè fem nosaltres el que podem fer” (Laura, grups de discussió)

La resposta tan contundent de l'alumna es percep com a una molt bona senyal i concorda amb l'observació realitzada a les classes: moltes noies han acabat la SA amb un nivell molt més alt d'implicació i participació, tant en la part motriu com en la reflexiva. Així, els resultats de la present investigació confirmen que “si el profesorado cree en la capacidad física de las niñas y en sus posibilidades motrices, éstas desarrollaran al máximo todo su potencial independientemente del estereotipo femenino” (Serra et al., 2020, p. 183).

No obstant això, en altres casos, torna a passar que reconeixen no saber identificar aquest tracte diferenciat. La seva aparent despreocupació respecte això demostra com de naturalitzats estan els processos perpetuadors del currículum ocult, mitjançant el qual es conforma una pedagogia implícita molt eficaç (Vázquez i Álvarez, 1990). Des de la recerca sabem, però, que és habitual que es reforci als nois per aspectes lligats al rendiment i a les noies per la seva aparença (Serra et al., 2020). Així s'ha fet saber a l'alumnat i, en aquesta SA, creuen que no s'ha reproduït dita situació:

“Ens has parlat a tots igual” (David, grups de discussió)

“Jo no he notat cap diferència, amb tots ha sigut el mateix” (Yassir, grups de discussió)

Formació de grups

Aquesta categoria pren importància en el context coeducador perquè “mediante la formación de grupos por sexos, sin ningún tipo de explicación, junto con el resto de actitudes y comportamientos del profesor, el mensaje que llega a las chicas a través del currículum oculto es que ellas son menos hábiles” (Serra et al., 2020, p. 186). Una de les respostes recollides en aquesta investigació va en aquesta línia, tot i que no explicita que ho relacioni amb el nivell d'habilitat:

“Si arribes i dius «nois per una banda i noies per l'altra» sí que em semblaria més estrany. M'agrada saber per què fem els grups així, si té relació amb el joc o què, perquè si no pots pensar altres coses” (Maria, grups de discussió)

Un altre alumne reflexiona sobre quin tipus d'agrupament tindria més sentit a les classes d'EF, des d'un prisma deconstruït quant a la relació establerta entre gènere i nivell d'habilitat:

“Separar nois i noies de forma tan brusca no té molt sentit; si això, se separa per habilitat, però tampoc és molt just perquè s'ha de donar l'oportunitat” (Álvaro, grups de discussió)

Amb tots aquests resultats, es pot corroborar que és convenient explicar justificadament a l'alumnat quin tipus d'agrupació es farà, tal com suggereix Serra et al. (2020). A banda, cal aprendre del que suggereix l'alumne, el qual mostra que, a diferència de part de la nostra cultura professional, és aliè a les creences sobre el nivell de competència de nois i noies.

Metodologia

Sobre els aspectes metodològics, es va preguntar sobre el nivell d'autonomia que percebien que havien tingut a les sessions i sobre la seva orientació cooperativa o competitiva.

L'alumnat manifesta que la metodologia era predominantment directiva i ho justifiquen per la inexperiència de la investigadora-docent:

“Les activitats eren com totes les que fem: heu de fer això, això i això” (Iván, grups de discussió)

“Entenc que com ets nova, vols que les coses vagin d'una manera concreta, però, amb el cap dels anys, vas veient que no és així” (Raquel, grups de discussió)

Sobre què prefereixen, s'han registrat opinions de tot tipus:

“Quan som més autònoms ens sentim més còmodes, sempre tenint aquesta seguretat del que et diu el professor, però sent una mica més autònoms” (David, grups de discussió)

“A mi m'agradava com ho feies, que t'expliquen bé el que s'ha de fer perquè, si no saps els criteris i et falten coses, et baixa nota per no saber-ho” (Álvaro, grups de discussió)

“Les dues coses em van bé: si és lliure, t'organitzes i fas el que t'agrada, explicant el que més et ve de gust; si et donen les pautes a seguir, és més fàcil perquè ja ho tens tot ordenat i només ho has de fer” (Noha, grups de discussió)

Tot i haver-hi aquesta diferència en els resultats del present estudi, Moreno i Cervelló (2003) demostren que les metodologies que proporcionen una major satisfacció són aquelles que afavoreixen l'autonomia personal i la presa de decisions per part de l'alumnat. Llavors, per millorar la pràctica docent, convé fomentar l'autonomia en l'aprenentatge per tal que sigui més transferible a altres contextos (Salmerón, 2013).

Pel que fa a l'orientació, l'alumnat ha percebut que era més cooperativa. En general, però, s'han proposat tot tipus de situacions sociomotrius i els i les participants manifesten que s'han sentit còmodes en totes elles:

“Cooperació m’agrada més perquè estem implicats, però també m’agrada competir i esforçar-me per aconseguir alguna cosa” (Iván, grups de discussió)

Sobre l’estratègia didàctica de destinar algunes sessions de la SA per dominar les habilitats motrius específiques requerides posteriorment, s’han recollit les següents valoracions:

“Crec que van servir per millorar la punteria” (David, grups de discussió)

“Practicar abans ens va donar més seguretat perquè així després és més fàcil. Si vas sense saber res, potser t’agafa per sorpresa.” (Raquel, grups de discussió)

Aquesta consideració es va tenir en compte arran dels resultats de l’estudi de Sánchez et al. (2022), on demostren que la falta de coneixements previs és un factor que posa en risc la participació de les noies en el joc perquè els presenta una situació d’excessiva dificultat inicial. Per evitar això, llavors, la proposta pedagògica comptava amb 2 sessions de familiarització que, segons els resultats obtinguts, han donat l’efecte positiu que es preveia.

Procés d’avaluació

Pel que fa a les activitats d’aprenentatges i avaluació, l’alumnat reporta que la forma de presentació era entenedora:

“S’ha entès bé, però també depèn del grup on estàs perquè, a vegades, si parlen molt, quan ho estàs explicant, et distreuen” (Yassir, grups de discussió)

“S’ha entès bé i, a més, en el document també estava explicat” (Maria, grups de discussió)

Amb les seves respostes podem determinar que han resultat efectives les diferents opcions per a la comprensió de les activitats. Per tant, es valora positivament l’ús d’estratègies com: oferir alternatives a la informació auditiva utilitzant la pissarra portàtil com a suport o rebre també tota la informació en format digital o imprès perquè sigui accessible per ells i elles i la puguin consultar tantes vegades com necessitin. Aquestes consideracions responen a un dels principis del Disseny Universal per a l’Aprenentatge (DUA), el qual ajuda als docents a tenir en compte la diversitat de l’alumnat donat que suggereix flexibilitat en certs aspectes (Dalmau et al., 2015).

Sobre el tipus d’activitats d’avaluació que s’han proposat, l’alumnat ressalta com a punt fort que fossin tasques relacionades amb el pensament crític:

“Han sigut activitats fàcils i ràpides perquè havies de redactar el que tu pensessis. La resta d’assignatures també manen deures, però són més de copiar el que ja està escrit.

En canvi, quan et manen deures de reflexionar sobre el que tu creus jo crec que és més fàcil” (Noha, grups de discussió)

Tot i això, s’ha de tenir en compte que la qualificació d’aquests lliuraments s’ha fet únicament mitjançant l’heteroavaluació, és a dir, l’avaluació formativa. D’aquesta forma, les decisions les ha pres únicament el professorat, encara que s’han orientat degudament els esforços a aportar feedback qualitatiu i no tan sols a qualificar. Com a millora, resulta evident que convindria incloure moments d’avaluació formadora. Respecte a l’avaluació feta, sí que compta amb l’avantatge d’informar l’alumnat de com ho ha fet i en què s’ha pogut equivocar, la qual cosa, tal com avançaven Pérez i Hortigüela (2020), ha sigut molt profitosa:

“Els comentaris qualitatius estan bé, ja que així entens el punt de vista de la professora, què li ha semblat, què està millor o què esta pitjor... Si només es posa la nota, pots saber que has suspès però no per què” (Álvaro, grups de discussió)

“M’ho llegia per saber què he de millorar i això. Ajuda per a la pròxima estar més atent.” (Iván, grups de discussió)

Normalització de situacions discriminatòries

Sobre aquest aspecte, l’alumnat, en les seves respostes, focalitza molt més la responsabilitat en ells i elles que en l’actuació del professorat. Ho relacionen amb el professorat pel que fa a saber posar límits:

“Hi ha diferència també en el comportament quan, per exemple, saben que un professor no se n’adonà o no prestarà atenció perquè llavors sí que ho fan. Però, quan un professor està molt atent a l’alumnat o està per tots, no fan res.” (Noha, grups de discussió)

A partir d’aquest testimoni, podem determinar que l’alumnat valora molt la dimensió personal del seu professorat. Per això, tal com hem parlat a una anterior categoria, cal que l’atenció estigui igualment repartida entre tots els i les nostres alumnes. Tal com reivindica Gambau (2015), el primer és protegir al jovent en tots els programes d’EF i esport i, per tant, hem d’educar la nostra mirada i preocupar-nos per ells i elles. Així ho explica una de les alumnes:

“Quan és un professor molt dur, que crida i posa molts deures, al final, el que aconseguirà és avorrir a l’alumnat. En la meua opinió, els professors amb qui millor et portes bé i més respectes són els que donen més llibertat a l’alumnat, són flexibles i es preocupen per nosaltres. Llavors, si et portes bé amb aquest *profe*, la seva assignatura t’interessa i t’agrada més.” (Noha, grups de discussió)

4.2. Procés d'E-A

En aquesta segona dimensió, es presentaran els resultats referents a l'anàlisi sistemàtica del procés d'E-A i es comprovarà el nivell d'assoliment dels objectius corresponents a la SA.

4.2.1. Paper del grup d'iguals

Hi ha estudis que constaten la importància que té com ens percep i com ens tracta el grup d'iguals, arribant a condicionar directament els nivells de participació a classe d'EF (Soler, 2009).

Preferències en la formació de grups

El més destacable, en referència a aquesta categoria, és que les noies se senten més confiades de participar quan estan amb un grup format només per les seves amigues, mentre que els nois admeten que treballen millor quan no estan al mateix grup que els seus amics:

“A mi em dona igual com siguin els grups, però jo treballo més amb les meves amigues perquè em donen més confiança i puc expressar-me/fer més lliurement” (Raquel, grups de discussió)

“Treballo més quan no vaig al grup només amb els meus amics perquè em centro més en el treball” (David, grups de discussió)

Aquesta tendència està estretament relacionada amb la necessitat de crear espais d'enteniment mutu, de respecte i d'aprenentatge per la totalitat d'estudiants (Sánchez et al., 2022). Les agrupacions mixtes poden no ser de per si espais segurs i, per això, durant la primera sessió, es va observar que creaven molt de rebuig a l'alumnat. En aquesta primera classe, on es va deixar que els grups es fessin lliurement, es va evidenciar una segregació total, confirmant així que l'escola mixta en si mateixa no és tampoc coeducadora (Serra et al., 2020; Subirats, 2010).

Així mateix, es confirma la idoneïtat de combinar agrupacions lliures amb d'altres predeterminades, sense imposar sempre l'agrupació mixta com a únic model vàlid. En el cas de la SA implementada, s'ha seguit l'estratègia de plantejar un treball mixt de forma progressiva (Ferrer, 2018) i les valoracions recollides demostren el seu potencial educatiu:

“Treballàvem més quan els grups eren mixtes i aleatoris” (Laura, grups de discussió)

“M'ha agradat quan fèiem els grups amb els números perquè així pots socialitzar més amb gent de la classe amb la que no acostumes a portar-te tant” (Yassir, grups de discussió)

Relació entre nois i noies

Un dels primers conflictes que sorgeixen té lloc en una de les reflexions finals de la sessió 2, relacionada amb els estereotips de gènere. En aquell moment, algunes noies manifesten la seva indignació davant la indiferència i el desinterès dels nois per la temàtica. Aquest conflicte d'interessos concorda amb l'explicat a altres estudis sobre perspectiva de gènere: "se observa que muchos varones se resisten a reflexionar sobre género porque es más cómodo mantener los privilegios en el orden tradicional" (Díaz, 2023, p. 233).

D'altra banda, però, alguns nois es prenen les crítiques de la reflexió com a un atac personal. L'observació feta corrobora la necessitat urgent de treballar en els nois, per les seves resistències i la pressió social que reben per anar en contra del feminisme. En aquest sentit, per fer-los sentir part de la lluita compartida, hauria convingut conèixer quins discursos han rebut ells sobre el que és ser un home.

Una altra font de conflicte va ser l'intent d'introduir estratègies cooperatives en un dels grup-classe. Davant de la consigna de que l'ha de tocar tothom de l'equip abans de finalitzar, un noi va expressar la seva sensació de que la participació de tot el grup és una càrrega a l'hora d'assolir l'objectiu i una noia es va negar a participar per com jugaven els seus companys:

"Uf, ara sí que impossible." (Marc, diari de camp)

"És que són molt brutos, semblen animals." (Yasmin, diari de camp)

En aquest últim cas, es va cometre l'error de no corregir aquest comentari, que és despectiu cap als nois de la seva classe. Com bé apunta Ferrer (2018), cal corregir expressions com "corres com una noia", però també aquelles semblants a "els nens són uns salvatges". Cal tenir present que els estereotips de gènere perjudiquen tant a nois com a noies. Per exemple, la literatura científica constata que el cost social és molt més alt quan un noi practica l'estereotipadament femení que a l'inrevés (pel fenomen *jock culture*).

En la posterior reflexió sobre les dinàmiques de participació reproduïdes a les classes d'EF, davant la pregunta de què senten quan no els passen la pilota en el joc, unes noies responen:

"Em sento normal. És el que passa sempre." (Carla, diari de camp)

"Ens passa perquè som noies." (Yasmin, diari de camp)

En un debat on expressen les seves preocupacions i inquietuds, s'escolten comentaris com:

"És que, si us la passem, us cau de les mans." (Ahmed, diari de camp)

Amb aquesta justificació, es pot identificar que, a banda del gènere, l'habilitat motriu també juga un paper protagonista en l'explicació de les actuacions discriminatòries (Flintoff et al., 2008). Per això, "a quien no posee un dominio adecuado de la habilidad se le feminiza y subordina" (Monforte i Úbeda-Colomer, 2019, p. 75). En aquest punt, es fa un discurs reflexiu sobre que es millora amb la pràctica i, si mai passem la pilota a qui més li costa, mai podrà millorar. A banda, s'apel·la a les sensacions d'exclusió que han sentit al joc amb els rols perquè siguin capaços i capaces de deslligar el mèrit a participar de l'eficiència esportiva. Amb això, manifesten haver extret els següents aprenentatges:

"Si no la passem a tothom no podran millorar. Hem de donar oportunitats." (Dani, diari de camp)

"El que hem après avui ens serveix per saber com relacionar-nos entre nosaltres i anar millorant poc a poc." (Imad, diari de camp)

Amb l'evolució que s'ha vist en aquests resultats sobre la relació entre nois i noies, es corrobora que la creació d'un clima de reflexió i diàleg, sobre què els passa i com se senten a les classes, permet millorar les actituds i relacions entre tot el grup (Sánchez et al., 2020). Dits resultats també evidencien que involucrar als i les participants en reflexions i diàlegs pot portar al canvi d'actituds i pràctiques, però només si s'opta per "trabajar simultáneamente tanto con mujeres como con hombres, de otra manera . . . se pierde la posibilidad de transformar las relaciones sociales de genero" (Díaz, 2023).

4.2.2. Reproducció (o no) dels estereotips de gènere

Identificació i superació

A l'hora de representar mímicament el que entenen per córrer, lluitar i llançar com una noia, part de l'alumnat ha demostrat estar deconstruït i ser capaç de representar les accions motrius sense reproduir els estereotips de gènere associats al col·lectiu femení:

"Quan vaig haver de representar el que era córrer, lluitar o llançar com una noia, ho vaig fer de la mateixa forma que sempre perquè tots som persones humanes. Cada persona té la seva manera de córrer, sigui noi o noia." (Pau, escrits de reflexió)

"Jo ho vaig representar corrent normal, encara que sé que alguns nois ho diuen així per burlar-se. Per actuar així em vaig inspirar en què sento que realment no depèn de les noies si corren de pressa o lent, depèn de la capacitat que tingui." (Laura, escrits de reflexió)

D'altres, identifiquen quins són aquests estereotips i manifesten haver-los superat:

“Crec que tothom podem fer de tot i fer-ho bé igual. Les noies podem jugar a futbol i agradar-nos el color blau i als nois els pot agradar el color rosa i ballar. I les meves companyes igual, pensem que una cosa no ha de perquè ser de nois o de noies, tothom podem fer el que ens agradi.” (Judit, escrits de reflexió)

Alguns testimonis recollits van encara més enllà i qüestionen la credibilitat dels estereotips de gènere atribuïts a les noies:

“La frase «corres com una nena» és una expressió completament masculista i amb una connotació negativa, ja que es fa servir per desprestigiar a una persona perquè li està atribuït unes qualitats pejoratives (que realment no existeixen i simplement és una estigmatització de la dona en general)” (Javier, escrits de reflexió)

“Jo ho vaig representar corrent normal perquè mai he vist una noia córrer com els estereotips.” (Mohamed, escrits de reflexió)

Fins ara, hem vist exemples d'identificació i superació dels estereotips des del fil argumentatiu de què el comportament o nivell d'habilitat d'una persona es veu definit per les experiències de vida que té i no pel seu gènere. D'altres, però, defensen aquesta posició des de l'òptica que iguala a la dona amb el que pot fer l'home:

“En el meu cas, representar el córrer, lluitar i llançar «com una noia» em va resultar una mica estrany perquè per mi és totalment igual a com ho fem tothom, ja que no té res a veure que una noia faci les coses diferents o pitjors a com les fa un noi.” (Jana, vídeos)

Aquesta tendència demostra que les habilitats associades al gènere masculí tenen més prestigi social i representen l'objectiu a assolir en l'àmbit esportiu (Wellard, 2006): “una persona puede considerarse hábil motrizmente si sus características coinciden con lo que el campo del deporte marca como legítimo, meritorio y deseable, esto es, lo (simbólicamente) masculino” (Monforte i Úbeda-Colomer, 2019, p. 75). Així, el córrer «com un noi» esdevé el model de referència i tot el que s'allunya dels estereotips masculins hegemònics, es restringeix i penalitza, tal com s'intueix en la següent resposta:

“La gent no s'adona que les noies i els nois podem fer les coses igual i que no ha de ser d'una manera més delicada.” (Anna, vídeos)

Tot i això, l'alumnat és capaç de reconèixer quina és la perillositat d'aquests estereotips i també ho sap extrapolar a situacions discriminatòries viscudes en el seu dia a dia fora del centre educatiu:

L'ús d'aquestes expressions amb afany d'ofendre o denigrar a una persona . . . és un exemple de que provenim d'una societat històricament masclista. No és sorpresa per a ningú que aquesta utilització és incorrecta: una noia, igual que qualsevol altra persona, és capaç de córrer, lluitar, nedar, etc. de la mateixa manera que tothom.” (Javier, escrits de reflexió)

“En esports, els estereotips de gènere poden ser perjudicials perquè limiten les oportunitats per a les dones i perpetuen la discriminació de gènere.” (Gerard, escrits de reflexió)

“Jo feia waterpolo i natació i sempre s'ha donat més importància a un partit o una competició de nois que a una de noies, quan realment hi ha nois que juguen o naden bé, però també hi ha noies que són inclòs millor. Deixant de costat qui ho pot fer millor, penso que s'hauria de donar la mateixa importància esportiva als dos gèneres.” (Natàlia, escrits de reflexió)

A més, una alumna és capaç d'entendre la variabilitat com a part d'una realitat diversa i rica, recolzant el pensament de que podem ser socialment iguals alhora que humanament diferents:

“És veritat que hi ha noies que corren de diferents maneres: cada persona té una manera diferent de fer les accions.” (Laia, vídeos)

Perpetuació

Els resultats presentats a continuació demostren que es pot estar sensibilitzat amb la desigualtat de gènere i seguir reproduint els estereotips (Piedra et al., 2014). Vindria a ser el mateix que passa amb la part del professorat que, tot i ser conscient dels fonaments conceptuals de la coeducació, continua legitimant els recursos de rendiment (Sánchez-Hernández, 2022).

Aquests resultats, llavors, corroboren la idea de Monforte i Úbeda-Colomer (2019), en la qual defensen que els estereotips de gènere constitueixen la realitat perquè actuen performativament:

“Entenc que l'estereotip d'una noia corrents seria: anar lenta, donant saltets, amb les mans aixecades, etc. Jo crec que he actuat així perquè és, segons la societat, com una noia llança una pilota, corre i es baralla.” (Andrea, vídeos)

Aquesta realitat, evidentment, també la constitueix la cultura que consumeix el o la jove, tal com reporten alguns estudiants:

“Crec que les persones tenen normalitzat que les noies facin les coses diferents perquè ho veuen als dibuixos animats o per l’entorn on hagin crescut.” (Noelia, escrits de reflexió)

“Vaig representar córrer com una noia (i més) com si no sabés, com si no tingués força. Em vaig inspirar en com ho fan a les pel·lícules, sèries, teatres i coses així.” (Samuel, escrits de reflexió)

“A Doraemon l’única noia que surt corre de x manera (*i representa una persona que mou malament els braços al córrer, etc.*)” (Dani, vídeos)

D’altres, després de pensar en com han actuat, són capaços d’identificar quins estereotips han perpetuat:

“Lamentablement quan vaig pensar en una nena lluitant em vaig imaginar dues nenes estirant-se dels pèls, tot i que jo sé que no és sempre així però és el primer que penso perquè al meu cap tinc aquest estereotip.” (Marc, escrits de reflexió)

En canvi, s’han recollit diversos testimonis que generalitzen el comportament de totes les noies d’acord al que han vist a algú en un moment puntual:

“Jo ho vaig representar normal, però amb una mica de poca gana perquè a vegades les noies a les classes d’Educació Física van sense ganes”. (Ahmed, escrits de reflexió)

“Vaig representar córrer com una noia corrents amb menys tècnica i més lent. Em vaig inspirar en com corren les noies del nostre entorn.” (Joan, escrits de reflexió)

A aquestes persones, se’ls convida a reflexionar sobre si creuen que absolutament totes les noies actuen d’aquesta manera o sobre si és cert que totes les noies van a classe d’EF sense ganes i tots els nois, amb moltes:

“Estereotips de gènere és, per exemple, quan diuen que les noies són sensibles, ploren molt, vesteixen de rosa, corren molt estrany, no tenen resistència o coses així. Jo, si sóc sincer, abans de fer aquest treball pensava en coses així, però gracies al treball he canviat totalment de pensaments.” (Imad, escrits de reflexió)

Encara així, es continua repetint la tendència a menysprear tot allò que s’allunya de l’entès simbòlicament com a masculí. Bàsicament, la masculinitat hegemònica es sustenta en la idea de fugir de lo femení i de no ser homosexual i, d’acord amb això, es creen arquetips de persona. Els següents testimonis són mostra de que l’hegemonia masculina no només està orientada a valorar els homes per sobre de les dones sinó que privilegia aquells que tenen un somatotip concret i unes característiques d’acord amb la masculinitat jeràrquicament valorada (Beltrán et al., 2012):

“Per mi és que corres delicadament. És que corres com un gay.” (Carmen, vídeos)

“Fer les coses «com una noia», depèn de la discussió, pot ser córrer com un homosexual o córrer un poc efeminat.” (Albert, vídeos)

Aquests resultats també ens obliguen conscienciar-nos sobre que convé atendre a la interseccionalitat de totes aquestes variables per tal de transformar eficaçment les desigualtats (Flintoff et al., 2008).

4.2.3. Percepció associada a fer les coses «com una noia»

Positiva

De nou, en alguns casos, aquesta percepció positiva passa per equiparar el que fa la dona al que fa l'home, el qual marca el model de referència amb més prestigi social en l'àmbit esportiu (Wellard, 2006):

“Fer les coses «com una noia» jo crec que és positiu perquè hi ha dones que fan coses bé, com jugar a futbol, esports o qualsevol activitat, com els homes.” (Yassir, vídeos)

“Ha hagut moments en els quals ha estat malament dir frases com aquesta, però ara sabem què és la igualtat i que els nois corren igual que les noies.” (Álvaro, vídeos)

Una altra tendència que s'observa als resultats és que la validació d'allò femení es contempla només en els casos en què la dona és exitosa i s'esforça:

“A mi no em senta malament que em diguin que faig les coses «com una noia» perquè ara també estem valorant més l'esport femení.” (Iván, vídeos)

Aquests resultats s'alineen amb la igualtat de capacitats, però ho fan només des de la perspectiva esportiva, donant valor a la persona i a les seves capacitats en funció de l'assoliment dels mèrits esportius (Monforte i Úbeda-Colomer, 2019). Segons aquests autors, dita percepció és també un exemple de violència simbòlica, ja que s'ignoren les estructures socials i les ideologies sexistes que dificulten l'arribar a assolir aquests mèrits. En l'activitat de la SA on es presentaven frases motivacionals de dones esportistes, es va exercir aquesta violència, manifestant que el seu èxit esportiu depenia únicament del seu esforç individual:

“El que més m'agrada d'aquestes dones és que tenen en comú que no es rendeixen” (Dani, diari de camp)

També hi ha hagut alumnat que ha defensat aquest enfocament positiu avalant els estereotips abans qüestionats. En definitiva, perceben com a positiu el fer les coses «com una noia» sempre que compleixi amb els estereotips de gènere associats al col·lectiu femení:

“Fer les coses «com una noia» és positiu perquè és com que fas les coses d’una forma més delicada.” (Samuel, vídeos)

“Crec que és positiu perquè, per a mi, algunes noies són més llestes que els nois. Per exemple als dossiers, a vegades, les noies fan molt bona lletra i són molt perfeccionistes.” (Iván, vídeos)

“Per mi, resulta positiu perquè la majoria de noies són molt treballadores i les necessitem a la nostra vida.” (Imad, vídeos)

No obstant això, hi ha alumnes que han reportat una resignificació de l’imaginari de fer les coses «com una noia» des de la intenció de revalorar allò femení pel que és en si mateix i no pel que s’apropa als arquetips ben considerats socialment. D’aquesta forma, han combregat amb els valors de l’escola coeducadora, donant a la cultura femenina un valor tant per a homes com per a dones (Serra et al., 2020):

“Jo crec que fer les coses «com una noia» és positiu perquè és una manera natural de com actuen les dones.” (Noha, vídeos)

“Jo crec que és positiu perquè és fer-ho com tu ho facis. Al final dóna igual si eres una dona, un home o el que siguis, és fer les coses com et surtin.” (Maria, vídeos)

Amb els testimonis presentats, es pot coincidir amb Monforte i Úbeda-Colomer (2019) en què “los resultados ponen de manifiesto que otorgar un valor positivo a correr ‘como una chica’ puede beneficiar tanto al cambio como a la reproducción” (p. 78) dels estereotips de gènere.

Negativa

Als debats reflexius fets a classe, amb diversos grups es va arribar al consens de què han utilitzat o sentit utilitzar el «com una noia» amb to negatiu alguna vegada. L’alumnat justifica per què creu que té aquesta connotació negativa:

“«Com una noia» és per a ells un tipus d’ofensa o insult, com si fos dèbil o que ho fa malament. Això no hauria de ser així i córrer, lluitar o llançar com una noia hauria de ser una cosa normal i no dolenta.” (Laura, escrits de reflexió)

“Quan et diuen que fas les coses «com una noia» és perquè el que estàs fent és pitjor o diferent a com ho fas normalment. La intenció de quan et diuen això és negativa.” (Iván, vídeos)

“Que em diguin que corro «com una noia» és com que em diguin que corro malament perquè la societat ha acceptat que les dones ho fem pitjor que els nois. Està normalitzat

que les noies facin coses malament, dèbilment o que no sàpiguen fer-ho.” (Raquel, escrits de reflexió)

“Per mi que et diguin que corres «com una noia» és negatiu perquè significa que corres lent o que no corres bé.” (Amy, vídeos)

Aquests testimonis, majoritàriament de noies, deixen clar que han interioritzat que moure’s a la seva manera està malament, amb la conseqüències pel desenvolupament personal que això té:

“A la classe que vam parlar sobre els comentaris que alguna gent feia sobre les coses que fa la dona, vaig pensar que jo he estat present molt cops quan els han dit. Per exemple, he escoltat entre amics com li han dit a un altre que si cridava com una noia o parlava com una noia per les expressions que tenia o la manera en la què deia les coses. Jo penso que aquests comentaris per les noies no són de bon gust perquè es poden sentir malament. Acabes creient que ho fas malament o diferent als homes, que tens menys força i no serveixes per algunes coses.” (Natàlia, escrits de reflexió)

“Jo penso que són expressions masculistes i que no s’haurien d’utilitzar per qualificar com es fa alguna cosa. Aquestes expressions poden fer que algunes noies, mentre estiguin creixent, creguin que elles no poden pel fet de ser noies.” (Laura, escrits de reflexió)

“Per les nenes no és una cosa bona perquè elles es creuen inferiors.” (Álvaro, vídeos)

“Que em diguin corre «com una noia» em sembla una cosa despectiva, com que les noies només serveixen per cosir, ajudar a la casa, etc., quan les noies servim per més.” (Noha, vídeos)

En altres casos, no s’ha resignificat el que implica l’expressió «com una noia», però sí que es nega la creença de què les noies siguin menys hàbils, com tradicionalment ha portat implícit (Monforte i Úbeda-Colomer, 2019):

“La frase de «corres com una noia» es fa per menysprear a les dones i no em sembla bé que la utilitzin perquè elles han de tenir el mateix respecte i les mateixes possibilitats per fer les coses sense ser infravalorades.” (Gerard, escrits de reflexió)

Neutra

La neutralitat associada a aquest imaginari la justifiquen, en la majoria dels casos, per la dependència al context i a la intenció amb la qual es diu:

“Jo crec que depèn de la persona i de la forma en què ho dius, no? No és el mateix dir-ho en referència a que les noies ho fan tot malament o fan el ridícul que dir que les noies

ho fan bé o són millors en aquell àmbit. Per mi, depèn de com es faci la frase.” (Álvaro, vídeos)

“No és ni positiu ni negatiu, fer les coses «com una noia» pot ser una cosa o una altra en funció de com ho apliquis.” (Yassir, vídeos)

En alguns casos particulars, però, s’observa una tendència a manifestar que tothom som iguals, independentment de quin sexe siguem:

“Per mi fer les coses «com una noia» és fer-ho normal, com si dic fer les coses «com un noi.»” (Ahmed, escrits de reflexió)

“Per a mi córrer «com una noia» no significa res perquè no hi ha diferència a córrer com un noi.” (Maria, vídeos)

En aquestes justificacions “se aprecia que la reivindicación de la igualdad no consiste en el reconocimiento de la desigualdad, sino en la negación de la dimensión simbólica del género” (Monforte i Úbeda-Colomer, 2019 , p. 77). En aquesta línia, un alumne denuncia que l’exemple del vídeo «Always #LikeAGirl» és un muntatge perquè aquesta perpetuació dels estereotips ja no és gens realista. En el seu cas, es tractaria d’una evidència de «miratge d’igualtat» (Valcárcel, 2008):

“Sobre el vídeo de «Always #LikeAGirl», és un intent moralista fet clarament per actors que pretén donar un missatge final intens fent veure que molta gent creu que les dones fan les coses diferent o pitjor que els homes.” (Álvaro, grups de discussió)

D’acord amb resultats obtinguts a altres estudis, es pot determinar que una percepció neutra pot, en realitat, ser un símptoma de l’hegemonia del sistema de gènere: “si bien se aboga por la desaparición de los estereotipos, al mismo tiempo se asumen con naturalidad atributos y cualidades inherentes de hombres y mujeres” (Monforte i Úbeda-Colomer, 2019, p. 77). El testimoni presentat seguidament avala aquesta tendència:

“Fer les coses «com una noia» per a algunes coses és positiu perquè elles són molt llestes i saben fer les coses, però per a altres coses és negatiu perquè, per exemple, els homes són més intensos.” (Iván, escrits de reflexió)

No obstant això, en aquest cas, part de l’alumnat també ha manifestat entendre que podem ser socialment iguals alhora que humanament diferents. Per tant, com passava amb alguns testimonis amb percepció positiva, ha hagut una resignificació de l’imaginari de fer les coses «com una noia» amb la intenció de revalorar allò femení:

“Tothom tenim un estil de córrer diferent.” (Noha, vídeos)

“Córrer «com una noia» no és ni positiu ni negatiu, és neutre perquè és el normal: córrer. Com facis les coses depèn de l'experiència” (David, vídeos)

4.2.4. Aprenentatge adquirit

En aquestes últimes categories, es comprovarà el nivell d'assoliment dels objectius corresponents a la SA.

Foment (o no) de l'empatia

Aquesta intervenció partia de la inquietud de què els nois empatitzen amb el que els passa a les noies, per així “to form a climate of mutual understanding, respect, and learning for all students” (Sánchez et al., 2022). En aquest sentit, s'ha demostrat el potencial de l'EF per desenvolupar aquestes habilitats socials, ja que les vivències en primera persona són molt més significatives:

“Hi ha coses que, només pel simple fet de pensar amb això, no empatitzes tant amb aquella persona; però després, si ho vius, t'és més fàcil empatitzar amb aquesta gent que li passa” (Raquel, grups de discussió)

Amb relació a això, ha funcionat molt bé la situació de joc amb els rols com a pretext crític:

“Totes les activitats que hem fet tenien alguna cosa de relació amb la discriminació i crec que sí que ens ha servit per empatitzar. Amb els rols es va veure molt més clar” (Imad, grups de discussió)

“Amb l'activitat dels petos em vaig adonar que molta gent no agafava la pilota, que no li la passaven. Llavors, jo vaig pensar que hem de donar més reconeixement a aquestes persones perquè ho facin millor.” (David, grups de discussió)

Encara així, aquest aprenentatge no ha estat suficient per millorar la relació entre nois i noies a classe. La majoria d'ells i elles manifesten haver-se quedat igual. Sobretot, ho atribueixen al fet que hi ha hagut poques sessions:

“Ha hagut molt poques classes i la cooperació amb els companys sempre ha estat la mateixa, no és ni bona ni dolenta, és normal” (Álvaro, grups de discussió)

Segons una alumna, la mostra d'empatia no aniria tan marcada pel fomentat a classe sinó per la forma de ser de cadascú:

“Al cap i a la fi, això s'ensenyava des de fa anys, però la gent no acabava de aplicar-ho. Hi ha gent que, per exemple, encara que ho hagi vist ara, creu que suposadament té avantatge perquè no li passarà mai i segueix fent el mateix. Però sí que hi ha persones

que es posen en el lloc de l'altra. Això depèn també de cada persona.” (Noha, grups de discussió)

Sociològicament, la literatura científica ens diu que, a banda dels factors personals, influeix que “ciertas personas, privilegiadas por el sistema de género, toman sus categorías de percepción como algo neutro y normal, distanciándose de la problemática de género” (Monforte i Úbeda-Colomer, 2019, p. 78).

Capacitat (o no) de mostrar una actitud crítica

Pel que fa a l'objectiu d'aprenentatge de *mostrar una actitud crítica davant dels estereotips i les actuacions discriminatòries de la societat*, tots els testimonis manifesten haver après a identificar-los.

“Hem après a identificar conductes i saber el context dels altres” (Álvaro, grups de discussió)

Alguns van un pas més enllà:

“Sé com identificar-lo i denunciar-lo o avisar perquè pari aquest conflicte. Aquestes classes ens han ajudat a identificar estereotips i ajudar a algú que està sent discriminat pel que sigui” (Yassir, grups de discussió)

“Hem treballat les diferències entre els nois i les noies i com són tractats. Aquestes classes, que no les hem tingut a altres assignatures, han servit perquè sabéssim respectar-nos més perquè no hi ha tanta diferència en moltes coses de l'àmbit d'EF” (Maria, grups de discussió)

D'altres testimonis han volgut ressaltar que, tot i que ja creien tenir assolits aquests aprenentatges, la SA els ha servit com a font de motivació:

“Jo lo dels valors de les dones ja ho sabia, però m'agrada aquest tema i m'agrada també que se li doni reconeixement. No és que ho hagi après, però m'agrada això, que hi hagi reconeixement.” (Raquel, grups de discussió)

Propostes per fomentar la igualtat de gènere

Segons Sánchez et al. (2022), sentir la veu de l'alumnat s'ha definit com uns dels quatre elements bàsics per dur a terme una proposta activista. Per això, se li va preguntar sobre les seves propostes per fomentar la igualtat de gènere des de les classes d'EF. Els resultats mostren que van molt lligades a què es plantegin situacions de joc amb equips mixtes, on tothom tingui la mateixa presència i nivell de participació:

“Fer activitats per a que millorin els dos gèneres en tots els aspectes i que, si s’han de fer equips, que siguin de noies i nois per igual.” (Marc, escrits de reflexió)

“Fer esports com futbol o bàsquet, amb grups mixtes i que tots tinguin la mateixa presència.” (Samuel, escrits de reflexió)

“Crec que si intentéssim mesclar més els nens amb les nenes estaria bé.” (Laia, escrits de reflexió)

“El millor per promoure la igualtat seria fer activitats cooperatives en grup i que els grups siguin mixtes, així podem integrar els jocs en equip independentment del gènere.” (David, escrits de reflexió)

“Que els nois puguin veure que les noies poden jugar als mateixos esports que ells. Jugar a futbol, bàsquet, etc. en equips mixtos.” (Amy, escrits de reflexió)

Igual que en aquest últim testimoni, molts d’altres presenten els esports amb una forta càrrega cultural de gènere com a escenari idoni per fomentar la igualtat. En aquest cas, caldria replantejar-se si s’opta per elegir continguts alternatius o si s’afronta el repte d’abordar la problemàtica que es pugui generar. No obstant això, primer, convé indagar en el perquè fan aquestes propostes.

Tradicionalment, les polítiques d’igualtat s’han centrat a aconseguir que les noies practiquin l’AF estereotipadament masculina: que les noies juguin a futbol, per exemple. A més, ja s’ha explicat que l’entès com a simbòlicament masculí és el que es tradueix com l’habilitat motriu amb una posició més privilegiada (Monforte i Úbeda-Colomer, 2019). Per això, cal ser crítica amb les propostes que estan motivades per un afany d’equiparar-se a un model hegemònic i perpetuador d’estereotips per aconseguir la validació.

D’altra banda, amb el següent testimoni recollit, es torna a demostrar que es pot estar a favor de la igualtat i seguir reproduint els estereotips de gènere (Piedra et al., 2014):

“La meva opinió és que és millor no fer res perquè per la majoria de noies seria en contra de la seva voluntat, ja que a les nenes no els agraden els esports. Sí que he de dir que podríem fer coses com ball perquè el ball en teoria el fan les dones i, fent això, hi ha nois que podrien inspirar-se i ser ballarins en un futur.” (Pau, escrits de reflexió)

També hi ha d’altres propostes que se centren més en l’acció reflexiva, des de posar exemples d’èxit fins a fer formacions a hores de tutoria:

“M’agradaria que hi hagués xerrades amb noies que han obtingut el que es proposaven a la vida en l’àmbit esportiu o social.” (Yasmin, escrits de reflexió)

“Fer tutories sobre la discriminació i a EF seguiria amb les mateixes classes” (Yassir, escrits de reflexió)

Finalment, destaquen els testimonis que demanen un clima de diàleg i reflexió per millorar les actituds a nivell grupal (Sánchez et al., 2020):

“Per promoure la igualtat de gènere, una solució seria evitar comentaris, bromes o comportaments que puguin ser discriminatoris a classe i fer-los visibles. Una altra solució seria fer reflexions sobre les experiències de les seves pròpies identitats de gènere.” (Gerard, escrits de reflexió)

“M’agradaria que es parli de la desigualtat cap a les dues bandes.” (Álvaro, escrits de reflexió)

Aquests últims testimonis són importants perquè ens recorden la importància de treballar simultàniament tant amb noies com amb nois, sabent atendre les inquietuds i necessitats d’ambdós (Díaz, 2023).

Transferència d’aprenentatges

Per començar, es recull la resposta d’una alumna com a resum del que destaca haver après en la SA implementada:

“En aquesta activitat he conegut a més esportistes noies de totes les especialitats i edats que abans no coneixia, com també he verificat que, pel simple fet de ser del sexe femení, no has de llançar una pilota malament ni fer qualsevol altra activitat malament.” (Yasmin, escrits de reflexió)

Pel que fa a l’aplicabilitat d’aquests aprenentatges en el dia a dia de l’alumnat, s’han recollit les següents respostes:

“Jo crec que el que hem après és aplicable al nostre dia a dia perquè a vegades hi ha gent que diu «les dones no poden fer això, no tenen aquesta capacitat» i jo ja sé que no és veritat, que ho poden fer, millor o pitjor que els homes, però sense que tingui res a veure amb el gènere.” (Maria, grups de discussió)

“És útil identificar els estereotips perquè, a vegades, n’hi ha i, encara que al moment no te n’adones, hi ha bastants.” (Laura, grups de discussió)

A banda, són capaces d’extrapolar l’aprenentatge sobre actuacions discriminatòries a altres contextos, ja siguin formals o informals:

“M’agradaria que s’apliqués a més classes, no només a EF. Relacionat amb matemàtiques, per exemple, que no es possessin només els *intel·ligents* a un costat i els *tontos* a un altre sinó que entre tots ens poguéssim ajudar una mica” (Raquel, grups de discussió)

“Sí que ho podem aplicar perquè, per exemple, cadascú té uns amics fora de l’institut i tens vincle amb molta gent. I és com una cadena: si fas veure a les següents persones, per exemple, que no han de jutjar a una dona o a un home per l’esport que facin, al final, tots opinarem igual.” (Noha, grups de discussió)

Aquest últim testimoni confirma que les comunitats educatives mixtes són un escenari idoni per aquest tipus d’aprenentatge, ja que acabarà tenint un efecte comunitari i no sols personal: “que el cambio de actitudes y prácticas trascienda de lo personal a las relaciones interpersonales en comunidad y a la cultura institucional” (Díaz, 2023, p. 233).

5. Conclusions finals

Ara, es farà una valoració final abordant els diferents objectius de la recerca i lligant-los amb els resultats més transcendents que s'han obtingut. Es tractaran els aspectes més destacables de l'acció docent referits al disseny i desenvolupament de la SA, els mecanismes de reproducció dels estereotips de gènere en l'alumnat de 3r d'ESO i la transferència dels seus aprenentatges.

Segons les opinions recollides, s'ha constatat la idoneïtat d'implementar la pedagogia crítica en les intervencions pedagògiques quan es busca maximitzar el nivell i la significativitat de l'aprenentatge. A banda, amb la conversió de l'assignatura en un espai de reflexió, s'ha assolit la fita d'allunyar-se de la imatge d'una EF atractiva, però realment buida de contingut (Águila i López, 2019). Tot i això, també s'ha reportat que cal generar ambients de major confiança perquè s'acabi aconseguint un clima de reflexió i diàleg segur per a la totalitat dels participants (Sánchez et al., 2020).

Pel que fa al paper del professorat i les expectatives que projecta a l'alumnat, els resultats obtinguts en el present estudi han coincidit a dir que, si el professorat creu en la capacitat de les noies i en les seves possibilitats, elles acaben desenvolupant el màxim del seu potencial independentment de l'associat al seu estereotip (Serra et al., 2020). Amb això i tot, s'ha vist que, molts cops, l'alumnat és aliè al que perpetua el currículum ocult i, en aquest sentit, es fa necessària l'alfabetització en perspectiva de gènere si es vol que hi hagi conscienciació i canvi.

En la valoració sobre la reproducció dels estereotips de gènere entre els i les adolescents, la conclusió més important a la que s'arriba concorda amb què es pot estar sensibilitzat amb la desigualtat de gènere i seguir reproduint els estereotips (Piedra et al., 2014). De fet, s'ha corroborat que part de l'alumnat que manifesta valorar positivament el córrer «com una noia» segueix perpetuant relacions de gènere androcèntriques i desiguals (Monforte i Úbeda-Colomer, 2019).

En relació amb això, els resultats mostren que, en alguns casos, la validació per fer les coses «com una noia» s'ha obtingut a partir de la igualació del que pot fer la dona amb el que pot fer l'home. D'aquesta manera, es constata que continua molt vigent la creença de què l'entès com a simbòlicament masculí té més prestigi social i representa l'objectiu a assolir en l'àmbit esportiu (Wellard, 2006).

A banda, la justificació que tothom és igual porta implícita la negació de la dimensió simbòlica del gènere, ignorant així la desigualtat existent i evidenciant un clar exemple de «miratge d'igualtat» (Valcárcel, 2008). L'alineació amb la igualtat de capacitats també s'ha detectat que se sol fer des de la perspectiva esportiva, valorant la persona i les seves capacitats en funció del

seu èxit esportiu, amb l'exercici de violència simbòlica que comporta ignorar les estructures socials que dificulten l'assoliment d'aquests mèrits (Monforte i Úbeda-Colomer, 2019).

No obstant això, s'han analitzat resultats que reporten una resignificació de l'imaginari de fer les coses «com una noia» des de la intenció de revalorar l'entès com a femení pel que és en si mateix i no pel que s'apropa als arquetips ben considerats socialment. En definitiva, han manifestat entendre que podem ser socialment iguals alhora que humanament diferents. Aquesta part de l'alumnat demostra haver superat les creences tradicionals de gènere confirmant que, a l'ESO, es veu que la presència d'estereotips es va reduint en ambdós gèneres (Bravo i Carazo, 2018).

Tot i poder avalar aquest missatge esperançador, els resultats també il·lustren que alguns i algunes adolescents continuen perpetuant els estereotips de gènere i les creences associades. Els testimonis en qüestió constaten que els estereotips actuen performativament en la construcció de la realitat (Monforte i Úbeda-Colomer, 2019), ja que part de l'alumnat associa la forma de moure's de les noies a les conductes estereotipades que manifesten haver vist en la cultura audiovisual, per exemple. Dita associació està tan arrelada que algunes persones –nois majoritàriament– generalitzen el comportament de totes les noies segons el que han vist a algú en un moment puntual.

En l'anàlisi de les seves justificacions, es repeteix la tendència de menysprear tot allò que s'allunya de l'entès com a masculí, però no només des de la dicotomia de noi–noia sinó també des d'un espectre més ampli d'actuacions discriminatòries. Llavors, una altra de les conclusions d'aquesta recerca és la conveniència d'atendre a la interseccionalitat de totes aquestes variables per tal de transformar eficaçment les desigualtats (Flintoff et al., 2008).

Amb aquesta finalitat, mitjançant la implementació de la SA, s'han recollit resultats que avalen l'eficàcia de les situacions sociomotrius amb rols com a pretext crític per abordar diferents problemàtiques discriminatòries. L'evolució observada en l'alumnat durant el transcurs de les sessions ha demostrat que un clima de reflexió i diàleg, on es parli del que passa a classe i com se senten al respecte, permet millorar les actituds i relacions entre tot el grup (Sánchez et al., 2020). Així i tot, s'ha pogut confirmar que el canvi envers les qüestions de gènere és lent i no depèn de l'impacte d'una activitat puntual (Lorente-Catalán i Martos-García, D., 2018).

Malgrat la brevetat de la intervenció, s'extreu la conclusió positiva de que l'alumnat manifesta ser capaç d'extrapolar l'aprenentatge sobre actuacions discriminatòries a altres contextos, siguin formals o informals, demostrant que les actuacions en espais educatius mixtes poden tenir un efecte comunitari i no tan sols personal (Díaz, 2023).

6. Limitacions de l'estudi i propostes de millora

Les principals limitacions de l'estudi han estat relacionades amb el moment d'implementació de la SA al centre de pràctiques. Les poques sessions de les quals s'ha disposat per dur a terme aquesta intervenció han pogut perjudicar a la recollida de dades i a l'assoliment encara més profund dels aprenentatges. Haver dedicat només 6 classes per a la SA «*Eduquem la mirada*» ha pogut influir en el fet que no s'hagi arribat a crear un clima de debat de suficient confiança o en el fet que l'alumnat no hagi notat canvis reals i significatius en la seva relació amb els companys i companyes.

Lligat amb això, tampoc ajuda que sigui una SA completament descontextualitzada del que fan la resta de curs amb el seu professor d'EF titular. Tal com s'explicarà a continuació en les propostes de millora, convindria fer un treball previ de cohesió grupal amb cada grup-classe perquè es pugui partir ja des d'aquest clima de confiança necessari. Malauradament, en el present estudi, però, no es disposava de temps per centrar-se en això.

Una altra limitació important ha sigut no comptar amb una persona experta que acompanyés el procés. Hauria estat molt interessant comptar amb algú que realitzés una observació externa o poder gravar les sessions per fer l'anàlisi sistemàtica de l'acció docent, ja que la investigadora-docent pot no adonar-se de molts detalls i l'alumnat de l'ESO tampoc està suficientment format en perspectiva de gènere com per donar aquest feedback (com van mostrar quan se li va preguntar als grups de discussió, per exemple).

Entrant ara a les propostes de millora per futures implementacions de la SA, seria molt enriquidor fer un seguiment de l'abans i el després de cada grup on s'intervinguí. En aquest abans, per exemple, és quan es creu que tindria sentit introduir el treball de cohesió grupal. En el després, es podria valorar de quina forma aplica l'alumnat l'aprenentatge adquirit, per així veure si realment s'ha aconseguit un canvi durador en les seves creences de gènere.

En la mateixa intervenció, també es podrien fer alguns canvis. De cara a noves aplicacions, s'haurien d'introduir també moments d'avaluació formadora, tant en forma de coavaluació com d'autoavaluació. En aquest cas, no s'ha pogut fer a causa d'una planificació dolenta en aquest aspecte i també per falta de recursos i temps; però es considera imprescindible en futures pràctiques.

A banda, es podria incidir encara més en l'alfabetització de l'alumnat en perspectiva de gènere, ja que en alguns moments s'ha pecat d'infantilització i s'ha adaptat el vocabulari potser de forma innecessària. Així mateix, ens recordem la necessitat de continuar reeducant-nos a nosaltres mateixa perquè, com s'ha explicat, també hi ha hagut alguna actitud discriminatòria.

7. Referències bibliogràfiques

- Abarca-Sos, A., Julián, J. A., Murillo, B., Generelo, E. i Zaragoza, J. (2015). La Educación Física: ¿Una oportunidad para la promoción de la actividad física? *Retos*, (28), 155-159.
- Águila, C. i López, J. J. (2019). Cuerpo, corporeidad y educación: una mirada reflexiva desde la Educación Física. *Retos: Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (35), 413-421.
- Arenas, D., Vidal-Conti, J. i Muntaner-Mas, A. (2022). Estereotipos de género y tratamiento diferenciado entre chicos y chicas en la asignatura de educación física: una revisión narrativa. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 43, 342-351.
- Barbero, J. I. (1996). Cultura profesional y currículum (oculto) en educación física: Reflexiones sobre las (im)posibilidades del cambio. *Revista de Educación*, 311, 13-49.
- Beltrán, V. J., Devís, J., Peiró, C. i Brown, D. H. K. (2012). When physical activity participation promotes inactivity: Negative experiences of Spanish adolescents in physical education and sport. *Youth & Society*, 44(1), 3-27.
- Bravo, M. i 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.
- Buchón, L., Molina, J. P. i Martínez-Baena, A. (2017). Gender Studies in Spanish journals of Physical Activity and Sport Sciences (2006-2015). *Apunts: Educación Física y Deportes*, 130, 7-17.
- Cadena-Iñiguez, P., Rendón-Medel, R., Aguilar-Ávila, J., Salinas-Cruz, E., Cruz-Morales, F. R. i Sangerman-Jarquín, D. M. (2017). Métodos cuantitativos, métodos cualitativos o su

- combinación en la investigación: un acercamiento en las ciencias sociales. *Revista Mexicana de Ciencias Agrícolas*, 8(7), 1603-1617.
- Campehoudt, Q. i Quivy, R. (2005). *Manual de investigación en ciencias sociales*. México: Limusa.
- Cardinal, B. J., Yan, Z. i Cardinal, M. K. (2013). Negative experiences in physical education and sport. How much do they affect physical activity participation later in life? *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 84(3), 49-53.
- Chng, L. S. i Lund, J. (2018). Assessment for Learning in Physical Education: The What, Why and How. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 89(8), 29-34.
- Conapred México [@ConapredMexico] (7 de juliol de 2014). Campaña sensibilización Always #LikeAGirl. [Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=Fr8tN6tVOMa>
- Dalmau, M., Sala, I. i Linares, M. (2015). Pautes sobre el Disseny Universal per a l'Aprenentatge (DUA): *Text Complet (Versió 2.0)*. <https://drive.google.com/file/d/0B9TjPRfUZJUsZmNDVm5zOGNKak0/view?resourcekey=0-sCiSW69XDP0za9D5RZegyw>
- Díaz, A. J. (2023). Construir conciencia de género sobre hombres y masculinidades: una intervención. *Revista de estudios de género*, 7(57), 209-238.
- Ennis, C. D. (1999). Creating a culturally relevant curriculum for disengaged girls. *Sport, Education, and Society*, 4, 31-49.
- Enright, E. i O'Sullivan, M. (2010). 'Can I do it in my pyjamas?' Negotiating a physical education curriculum with teenage girls. *European Physical Education Review*, 16(3), 203-222.
- Fernández, E., Camacho, M. J., Vázquez, B., Blández, J., Mendizábal, S., Rodríguez, M. I., ... Sierra, M. A. (2010). *Guía PAFIC, para la Promoción de la Actividad Física en Chicas*. Madrid: Consejo Superior de Deportes - Instituto de la Mujer del Ministerio de Igualdad.

- Fernández, M. Á., González, M., Toja, B. i Carreiro, F. (2017). Valoración de la escuela y la Educación Física y su relación con la práctica de actividad física de los escolares. *Retos: Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (31), 312-315.
- Fernández, S. P. (2002). Investigación cuantitativa y cualitativa. *Cad Aten Primaria* 2002, 9, 76-78.
- Fernández-Rio, J., Hortigüela, D. i Pérez, Á. (2018). Revisando los modelos pedagógicos en educación física: Ideas clave para incorporarlos al aula. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, (423), 57-80.
- Ferrer, E. (Coord.). (2018). *Salut i esport en femení: La importància de mantenir-se activa des de la infància*. Barcelona: Hospital Sant Joan de Déu (ed).
- 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.
- Flintoff, A. (1990). Physical education, equal opportunities and the national curriculum: crisis or challenge. *Physical Education Review*, 13(2), 85-100.
- Flintoff, A. (2011). Gender and learning in physical education and youth sport. *A Sports Pedagogy: An Introduction for Teaching and Coaching*, 161-179. Londres: Pearson.
- Flintoff, A. i Scraton, S. (2001). Stepping into active leisure? Young women's perceptions of active lifestyle and their experiences of school physical education. *Sport, Education and Society*, 6(1), 5-21.
- Flintoff, A., Fitzgerald, H. i Scraton, S. (2008). The challenges of intersectionality: Researching difference in physical education. *International Studies in Sociology of Education*, 18(2), 73-85.
- Fox, K. (1988). The psychological dimension in physical education. *The British journal of psysical education*, 19(1), 34-38.

- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio*. Barcelona, Octaedro.
- Gambau, V. (2015). Las problemáticas actuales de la educación física y el deporte escolar en España. *Revista española de educación física y deportes*, (411), 53-69.
- García-Bonafé, M. i Asins, C. (1995). *La coeducació en l'educació física* (Vol. 7). Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Generalitat de Catalunya (2022). Decret 175/2022, de 27 de setembre, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació bàsica. Diari Oficial de La Generalitat de Catalunya, 8762, 1-491.
- Generalitat de Catalunya. (2023). *Institut Bisbe Berenguer: ESO i Batxillerat L'Hospitalet*.
<https://agora.xtec.cat/ies-bisbe-berenguer/>
- González, C. (2015). La educación física en el punto de mira. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, (49), 7-14.
- Gutiérrez, M. (2014). Relaciones entre el clima motivacional, las experiencias en educación física y la motivación intrínseca de los alumnos. *Retos: Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (26), 9-14.
- Hay, P. i Penney, D. (2013). *Assessment in physical education: A sociocultural perspective*. Routledge.
- Hay, P. J. i Macdonald, D. (2009). Evidence for the social construction of ability in physical education. *Sport, Education and Society*, 15(1), 1-18.
- Hernández, C. E. i Carpio, N. (2019). Introducción a los tipos de muestreo. *Revista Alerta*, 2(1), 75-79.
- Institut Bisbe Berenguer. (2019). *Normes d'Organització i Funcionament de Centre (NOFC)*.
https://drive.google.com/file/d/1hbMqPZmnCGqVJv3DK5RP9L_Cddzek2Lw/view

- Institut Bisbe Berenguer. (2022). *Projecte Educatiu de Centre (PEC)*.
<https://drive.google.com/file/d/1tK5xI0OWOoOM49y2pjN177WsULipgsVz/view>
- Kirk, D. i Oliver, K. (2014). The same old story: the reproduction and recycling of a dominant narrative in research on physical education for girls. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 116(2), 7-22.
- Lagestad, P., Lyngstad et al., I., Bjerke, Ø. i Ropo, E. (2020). High school students' experiences of being 'seen' by their physical education teachers. *Sport, Education and Society*, 25(2), 173-184.
- Latorre, A. (2004). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Leirhaug, P. E., MacPhail, A. i Annerstedt, C. (2016). 'The grade alone provides no learning': investigating assessment literacy among Norwegian physical education teachers. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 7(1), 21-36.
- López, V. M., Monjas, R., Peñuela, A. G., García, J. M. i González, M. (2005). ¿Qué Educación Física hemos vivido? Analizando nuestro saber profesional a partir de historias de vida. *Lúdica Pedagógica*, 2(10), 13-18.
- López, V. M., Pérez, D., Manrique, J. C. i Monjas, R. (2016). Los retos de la Educación Física en el Siglo XXI. *Retos: Nuevas tendencias en Educación Física, deporte y recreación*, (29), 182-187.
- Lorente-Catalán, E. i Martos-García D. (2018). *Educación Física y pedagogía crítica: Propuestas para la transformación personal y social*. Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.
- Lyngstad, I., Bjerke, Ø., Bang, K. M. i Lagestad, P. (2022). Norwegian upper secondary students' experiences of their teachers' assessment of and for learning in physical education: examining how assessment is interpreted by students of different physical abilities. *Sport, Education and Society*, 27(3), 320-331.

- Martín, E. (2018). Juventud y educación: Cuestión de clase. *Encrucijadas: Revista Crítica de Ciencias Sociales*, (15), 2.
- Martínez, L. (2005). La lección de Educación Física: Buscando la coherencia entre las ideas pedagógicas y la construcción de escenarios educativos. En N. J. Bores (coord.), *La lección de Educación Física en el Tratamiento Pedagógico de lo Corporal*. Barcelona: Inde.
- Martínez-Celorrio, X. (2017). *Innovació i equitat educativa: El dret a aprendre com a prioritat transformadora* (Primera edició). Barcelona: Octaedro Editorial.
- Martos, D. (2004). Félix, un alumno en silla de ruedas: Un caso único de transformación de las prácticas de pelota en sesiones inclusivas mediante la investigación-acción.
- Méndez-Giménez, A. [@AntonioMendezGimenez] (10 de març de 2023). Juegos del mundo: CHEIA (Mozambique). [Vídeo]. Youtube.
<https://www.youtube.com/watch?v=NrZkb9JDdCA>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2021). LOMLOE. <https://fapar.org/web/wp-content/uploads/2021/12/Infograf%C3%ADas-LOMLOE.pdf>
- Monforte, J. i Úbeda-Colomer, J. (2019). ‘Como una chica’: un estudio provocativo sobre estereotipos de género en educación física. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 36, 74-79.
- Moreno, J. A. i Cervelló, E. M. (2003). Pensamiento del alumno hacia la Educación Física: Su relación con la práctica deportiva y el carácter del educador. *Enseñanza: Anuario interuniversitario de didáctica*, 21, 345-362.
- Moreno, J. A. i Hellín, M. G. (2007). El interés del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria hacia la Educación Física. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9(2), 1-20.
<http://redie.uabc.mx/vol9no2/contenido-moreno.html>

- Moreno, J. A., Zomeño, T., Marín, L. M., Ruiz, L. M. i Cervelló, E. (2013). Percepción de utilidad e importancia de la educación física según la motivación generada por el docente. *Revista de Educación*, 362, 380-401.
- Navarro, E., Jiménez, E., Rappoport, S. i Thoilliez, B. (2017). *Fundamentos de la investigación y la innovación educativa*. Logroño: Unir Editorial.
- Oliver, K. i Kirk, D. (2015). *Girls, gender and Physical education: An activist approach*. Routledge.
- Pérez, Á. i Hortigüela, D. (2020). ¿Y si toda la innovación no es positiva en Educación Física?: Reflexiones y consideraciones prácticas. *Retos: Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (37), 639-647.
- Pérez, I. J. (2011). *Una cenicienta llamada María*. Recuperat de <https://altorendimiento.com/una-cenicienta-llamada-maria/>
- Pfister, G. (2010). Women in sport – gender relations and future perspectives. *Sport in Society*, 13(2), 234-248.
- Piedra, J., Macías, G. R. i Romero, A. L. (2014). Visibilizando lo invisible: creencias del profesorado de educación física sobre homofobia y masculinidades. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 25, 36-42.
- Puente, P. (2014). *Percepción del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria sobre la Educación Física*. [Treball de fi de Màster no publicat]. Universidad de Cantabria, Cantàbria.
- Rodríguez, P. L., García-Cantó, E., Sánchez-López, C. i López-Miñarro, P. Á. (2013). Percepción de la utilidad de las clases de educación física y su relación con la práctica físico-deportiva en escolares. *Cultura y Educación*, 25(1), 65-76.
- Salmerón, L. (2013). Actividades que promueven la transferencia de los aprendizajes: Una revisión de la literatura. *Revista de Educación*, 34-53.

- Sánchez, C., García, L. M. i Reyes, L. (2022). Beneficios de un enfoque activista de la educación física en la participación deportiva de niñas de Educación Primaria. *Retos*, 46, 1123-1130.
- Sánchez, N., Soler, S. i Martos, D. (2020). Pedagogía crítica para la concienciación en torno a la discriminación de género y la emancipación de las chicas en educación física. *Movimento*, 26, 1-14.
- Sánchez-Hernández, N., Soler-Prat, S. i Martos-García, D. (2022). La Educación Física desde dentro: El discurso del rendimiento, el currículum oculto y las discriminaciones de género. *Ágora para la educación física y el deporte*, 24, 46-71.
- Serra, P., Cantalops, J., Palou, P. i 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(2), 179-192.
- Soler, S. (2007). *Les relacions de gènere en l'educació física a l'escola primària. Anàlisi dels processos de reproducció, resistència i canvi a l'aula*. [Tesis doctoral, Universitat de Barcelona - Institut Nacional d'Educació Física de Catalunya, Barcelona].
<http://hdl.handle.net/10803/2934>
- Soler, S. (2009). Reproduction, resistance and change processes of traditional gender relationships in physical education: the case of football. *Cultura y Educación*, 1(21), 31-42.
- Strand, B. i Bender, V. (2011). Knowledge and use of appropriate instructional strategies by physical education teachers. *The Physical Educator*, (68), 2-17.
- Strean, W. B. (2009). Remembering instructors: Play, pain and pedagogy. *Qualitative Research in Sport and Exercise*, 1(3), 210-220.
- Subirats, M. (2010). *La coeducación hoy: los objetivos pendientes*. Vitoria-Gasteiz: Emakunde.

- Tarabini, A. (2014). Classe social, expectatives docents i exit educatiu. A: Capsada, Q.(coord). *Com les notes condicionen les expectatives de l'alumnat*, 61-72.
- Tirado, M. Á. (2010). L'actitud crítica sobre el culte al cos des de l'educació física: Investigació-acció entorn del disseny, aplicació i avaluació d'un recurs educatiu multimèdia. [Tesi de Doctorat, Universitat de les Illes Balears]. Repositori Institucional UIB. <http://hdl.handle.net/11201/2488>
- Valcárcel, A. (2008). Feminismo en el mundo global: Masculinidad hegemónica, deporte y actividad física. *Movimento*, 16(4), 93-115
- Valdivia-Moral, P. A., López-López, M., Lara-Sánchez, A. J. i Zagalaz-Sánchez, M. L. (2012). Concepto de coeducación en el profesorado de Educación Física y metodología utilizada para su trabajo. *Movimento*, 18(4), 197-217.
- Vázquez, B. i Álvarez, G. (Eds.) (1990). *Guía para una educación física no sexista*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Watts, W. J., Zwierewicz, M. i Tafur, J. (2022). De la práctica pedagógica instrumental a la práctica reflexiva en educación física: Retos y posibilidades manifestados en investigaciones precedentes. *Retos: Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 43, 290-299.
- Wellard, I. (2006). Able bodies and sport participation: Social constructions of physical ability for gendered and sexually identified bodies. *Sport, Education and Society*, 11(2), 105-119.

8. Annexos

8.1. Annex 1: Instruccions pel vídeo



Departament d'Educació Física
Curs 2022 - 2023

Amb el vostre grup, graveu diferents vídeos on cadascú i cadascuna de vosaltres representeu mímicament les següents situacions:

- Corre com una noia
- Lluita com una noia
- Llança una pilota com una noia

Després, graveu-vos responent a les següents qüestions:

- Què significa per a tu que et digui “corre com una noia”?
- Fer les coses “com una noia” creus que és positiu o negatiu?

És molt important que TOTS i TOTES les membres del grup sortiu al vídeo representant les situacions i responent les preguntes. A continuació, es presenta la llista de requisits que ha de complir el vostre vídeo editat:

Aspectes a avaluar als vídeos editats	Sí ho fa ☺	No ho fa ☹
Tots i totes les membres del grup apareixen al vídeo responent totes les qüestions		
Apareixen les representacions amb mímica i les respostes parlades		
Les representacions amb mímica estan fetes amb energia i s'observen clarament els moviments		
Les respostes no són massa curtes i estan ben argumentades		
El vídeo té un títol d'inici i un acomiadament final		

Recordeu que la gravació i edició del vídeo val un 10% de la vostra nota final. Ànims, segur que us sortirà molt bé!

8.2. Annex 2: Instruccions per l'escrit de reflexió



Departament d'Educació Física
Curs 2022 - 2023

En relació amb el vídeo que hem gravat a classe, fes una reflexió escrita a mà sobre quins aprenentatges has extret d'aquesta activitat. A continuació, hi ha alguns exemples de preguntes guia, però no és obligatori respondre-les totes: tria les que més t'agradi i, si tu vols, crea'n també de noves.

- **Com vas representar** el que era córrer, lluitar o llançar “com una noia”?
- En què creus que et vas **inspirar** per actuar així?
- Defineix què són els **estereotips de gènere** i relaciona-ho amb com has actuat tu i els teus companys i companyes.
- Ara que has reflexionat, creus que **canviaries** la teua forma de córrer, lluitar o llançar “com una noia”?
- Quin **missatge** donaries a les nenes petites que volen córrer, lluitar o llançar?
- Què t'agradaria que es fes a les classes de l'institut, i especialment a les d'Educació Física, per promoure la **igualtat de gènere**?

Recorda que aquesta reflexió val un 20% de la teva nota final i la DATA D'ENTREGA és el DILLUNS 17 D'ABRIL. Si necessites alguna ajuda abans del dia del lliurament, m'ho pots demanar! (pots enviar-me els dubtes a esegurvi9@alumnes.ub.edu)

8.3. Annex 3: Guió de l'entrevista semiestructurada

JO COM A DOCENT

COMUNICACIÓ AMB L'ALUMNAT A L'AULA

- Llenguatge inclusiu Vs Ús exclusiu del masculí genèric?
- Atenció igualment repartida entre nois i noies (feedback, torns de paraula, voluntarietat)?
- Diferències a l'hora de referir-me a nois i noies ?

PROJECCIÓ D'EXPECTATIVES

- Més esperances positives cap als nois que cap a les noies?
- Reforç als nois per aspectes lligats al rendiment i a les noies per qüestions més vinculades a l'aparença?

FORMACIÓ DE GRUPS

- Preferències (formació per gèneres, nivells d'habilitat, aleatoris, etc.)?
- Necessitat de rebre una explicació i justificació per dites formacions?

MOMENT DE TANCAMENT AMB REFLEXIÓ

- Opinió sobre que la pràctica derivi en una reflexió?
- Jo, com a conductora, massa discurs i poques preguntes? Sensació de que els estic contínuament alligant Vs Aprenem amb les seves reflexions de tothom?

METODOLOGIA DELS RECURSOS DIDÀCTICS

- Activitats massa dirigides (tota l'estona sentiu que us diuen el que heu de fer i no hi ha treball autònom)? Preferències?
- Percepció de proposta més cooperativa o competitiva? Preferències (us avorreix la cooperació / us incomoda la competició)?

AVALUACIÓ

- S'ha entès la forma en què he explicat les tasques? Convé fer recordatoris?
- Volum adequat de tasques?
- Preferències en forma de donar feedback (paper, correu...)? Són útils els comentaris qualitatius?

ASPECTES GENERALS

- Visió estereotipada de les activitats?
- Naturalització o normalització de situacions de discriminació?
- Efectivitat de les estratègies utilitzades a priori per fomentar la participació?

SA IMPLEMENTADA

Recordatori dels objectius de les sessions:

- Visibilitzar la figura de la dona en l'àmbit esportiu
- Conèixer els propis estereotips i reflexionar sobre com condicionen la nostra forma d'actuar
- Familiaritzar-se amb les habilitats motrius específiques que utilitzarem globalment en pròximes sessions (llançaments amb precisió, recepcions)
- Identificar les discriminacions de la societat actual a través de la vivenciació de situacions sociomotrius

Recordatori dels criteris d'avaluació a assolir:

- 5.4. Mostrar una actitud crítica davant dels estereotips i les actuacions discriminatòries de la societat en l'àmbit de l'activitat física i l'esport
- 3.1. Escenificar produccions artisticoexpressives utilitzant diferents tècniques d'expressió corporal
- 2.2. Resoldre situacions motrius variades de jocs o esports aplicant habilitats tècniques, tàctiques i estratègiques

APRENTATGE

- Creieu que durant les classes heu empatitzat amb els vostres companys i companyes?
- Creieu que s'ha millorat la relació entre nois i noies a la classe?
- Heu reflexionat sobre què implica fer les coses "com una noia"?
- Les activitats han fomentat que sigueu capaços/capaces de "mostrar una actitud crítica davant dels estereotips i les actuacions discriminatòries de la societat"?
- Què destacaríeu que heu après?
- Què heu aplicat a la vida fora del centre o què penseu que podríeu aplicar?
- Què canviaríeu?

8.4. Annex 4: Descripció de la SA implementada

Títol	EDUQUEM LA MIRADA
Curs (Nivell educatiu)	3r d'ESO
Àrea / Matèria / Àmbit	Educació Física

DESCRIPCIÓ (Context + Repte)

Per què aquesta situació d'aprenentatge? Està relacionada amb alguna altra? Quin és el context? Quin repte planteja?

Es pretén donar resposta a la imperiosa necessitat d'implementar estratègies per evitar els rols passius o d'acompanyament de les noies: "para transformar las relaciones de género es importante hacer partícipes a las chicas en clase, darles protagonismo y responsabilidad, facilitándoles así la oportunidad de vivenciar el liderazgo y mejorar su autoestima y autoconfianza" (Sánchez et al., 2020). El repte és crear un clima d'enteniment mutu, respecte i aprenentatge per tot l'alumnat. A través de l'EF crítica, es buscarà «educar la mirada», és a dir, despertar les consciències crítiques de l'alumnat perquè sigui capaç de percebre la desigualtat i les pràctiques culturals de discriminació que poden perpetuar inconscientment l'esport i la mateixa EF (Monforte i Úbeda-Colomer, 2019).

COMPETÈNCIES ESPECÍFIQUES

Amb la realització d'aquesta situació d'aprenentatge s'afavoreix l'assoliment de les competències específiques següents:

Competències específiques	Àrea o matèria
Utilitzar els recursos expressius com a mitjà de relació, comunicació i integració social per a l'autoconeixement	Educació Física
Adquirir actituds, valors i habilitats socials en la pràctica d'activitat física i esportiva per a la millora de la convivència i la cohesió social	Educació Física
Aplicar la tècnica, la tàctica i l'estratègia vinculades amb els jocs i els esports per a la resolució de situacions motrius	Educació Física

TRACTAMENT DE LES COMPETÈNCIES TRANSVERSALS

- Digital: gravació i edició de vídeos
- Personal, social i d'aprendre a aprendre: comprensió proactiva de les perspectives i experiències de la resta
- Emprenedora: afrontament dels reptes amb sentit crític
- Ciutadana: anàlisi dels diferents problemes ètics fonamentals i d'actualitat
- Consciència i expressió corporals: expressió d'idees i opinions de manera creativa i entenedora
- Comunicació lingüística: ús del català de forma oral i escrita de manera coherent i adequada

OBJECTIUS D'APRENTATGE Què volem que aprengui l'alumnat i per a què? CAPACITAT + SABER + FINALITAT		CRITERIS D'AVUACIÓ Com sabem que ho han après? ACCIÓ + SABER + CONTEXT	
1	Estar compromès activament amb la transformació d'estereotips i actuacions discriminatòries de gènere	AS	És capaç d'explicar què són els estereotips de gènere, però no ho relaciona amb exemples sobre la seva persona o el seu entorn proper
2	Promocionar la igualtat de gènere en la pràctica esportiva de qualsevol esport, en la difusió en mitjans de comunicació i en el reconeixement de referents esportius	AN	És capaç d'explicar de forma coherent què són els estereotips de gènere i ho relaciona amb el vivenciat a les activitats d'expressió corporal de classe
3	Dramatitzar situacions diverses utilitzant tècniques d'expressió i comunicació corporal com la mímica	AE	És capaç d'explicar justificadament de quina forma afecten els estereotips de gènere a la seva manera d'expressar-se corporalment i ho sap extrapolar a contextos reals i concrets del seu dia a dia
4	Reflexionar sobre la percepció i les connotacions associades a l'imaginari de fer les coses «com una noia» per la presa de consciència dels propis prejudicis i estereotips de gènere		

SABERS

Amb la realització d'aquesta situació d'aprenentatge es tractaran els sabers següents:

	Saber	Àrea o matèria
1	Responsabilitat i compromís actiu davant d'estereotips, actuacions discriminatòries de gènere, ètniques, socioeconòmiques, de competència motriu i qualsevol tipus de violència que es pugui donar	Educació Física
2	Promoció de la igualtat de gènere en la pràctica de qualsevol esport, en la difusió en mitjans de comunicació i en el reconeixement de referents esportius	Educació Física
3	Dramatització de situacions diverses utilitzant tècniques d'expressió i comunicació corporal	Educació Física
4	Resolució eficient de tasques de certa complexitat en situacions motrius individuals i/o en grup	Educació Física

DESENVOLUPAMENT DE LA SITUACIÓ D'APRENTATGE

Quines són les principals estratègies metodològiques que es preveuen utilitzar? Quins tipus d'agrupament realitzarem? Quins són els principals materials i recursos que necessitarem?, etc.

Estratègies metodològiques: pedagogia crítica (es basa en la reflexió en l'acció; és a dir, en la capacitat de reflexió de l'alumnat com a mitjà per millorar l'aprenentatge) + educació per la pau (es treballa amb la metodologia socio-afectiva, a partir de la vivència individual i els sentiments que aquesta ens genera, s'arriba a una reflexió i, si és el cas, a una transformació).

Tipus d'agrupament: progressió de formació de grups per afinitat a formacions aleatòries (i, consegüentment, mixtes).

Materials i recursos: material d'elaboració pròpia (cartells i instruccions) i material de l'institut (pissarra portàtil, pilotes de goma-escuma, cercols, cons, petos).

ACTIVITATS D'APRENTATGE I D'AVALUACIÓ

	Descripció de l'activitat d'aprenentatge i d'avaluació	Temporització
Activitats inicials <i>Què en sabem?</i>	Simulació del vídeo «Always #LikeAGirl» on apareguin editades les filmacions de les representacions gestuals i les opinions parlades (<i>heteroavaluació amb llista de control</i>)	Sessió 2
Activitats de desenvolupament <i>Aprenem nous sabers</i>	Elaboració d'un cartell on aparegui una frase inspirada en la temàtica de l'esport femení, l'autoria i una representació gràfica (<i>heteroavaluació amb rúbrica</i>)	Sessió 1
Activitats d'estructuració <i>Què hem après?</i>	Escrit individual de reflexió sobre els estereotips de gènere i com ens afecten en la forma d'expressar-nos corporalment (<i>heteroavaluació amb rúbrica</i>)	Sessió 3
Activitats d'aplicació <i>Apliquem el que hem après</i>	Situació de joc real on s'apliquin els aprenentatges adquirits sobre deslligar el mèrit a participar de l'eficiència esportiva (<i>heteroavaluació amb llista de control</i>)	Sessió 6

BREU DESCRIPCIÓ DE COM S'ABORDEN ELS VECTORS EN AQUESTA SITUACIÓ D'APRENTATGE

- Perspectiva de gènere: activisme coeducador que introdueix propostes com la visibilització de referents esportius femenins, la identificació i actitud crítica envers els estereotips de gènere, la revaloració d'allò entès com a femení...
- Universalitat del currículum: incidència en els valors inclusius i aprenentatge d'estratègies per adonar-nos d'actuacions discriminatòries que no garanteixen la inclusió efectiva
- Ciutadania democràtica i consciència global: enfocament des de la pedagogia crítica, on la pràctica sempre ha de derivar en una reflexió perquè les actuacions tinguin l'efecte transformador que busquem (Sánchez et al., 2020)
- Benestar emocional: creació d'un clima d'enteniment mutu i respecte per afavorir que se sentin segurs/segures i còmodes
- Qualitat de l'educació de les llengües: ús del català com a llengua vehicular i pràctica de la seva expressió de forma oral i escrita de forma coherent i adequada

MESURES I SUPORTS UNIVERSALS

L'aspecte universal del DUA planteja la necessitat de dissenyar, des del principi, activitats, tasques i continguts flexibles i personalitzats segons la diversitat que ens trobem a cada aula. Aquestes mesures i suports universals respondran al per què, què i com aprenem.

En aquesta SA, s'ofereixen múltiples maneres de comprometre's d'acord amb el principi del «PER QUÈ aprenem?» del DUA. Es plantejaran diferents estils d'activitats d'aprenentatge, contemplant que a cada alumne o alumna li desperta l'interès una cosa diferent. S'haurà de fer un cartell (més part artística), una redacció individual escrita a mà (més part lingüística) i un vídeo editat (més part digital). Amb això, es buscarà que alguna d'aquestes activitats sigui un al·licient per l'alumnat. A més, també es buscarà oferir diversitat de situacions motrius: classes més enfocades a l'expressió corporal, d'altres al joc i a la resolució de situacions motrius i sempre un espai dedicat al debat i a la reflexió. Amb aquest repartiment, es buscarà que la totalitat de l'alumnat trobi en algun moment una font de motivació, per la qual val la pena comprometre's. A banda, el feedback d'aquestes activitats sempre tindrà una part de valoració qualitativa, per afavorir la motivació i l'esforç necessari per seguir aprenent. D'igual forma que es promouran expectatives positives per fomentar aquest ambient motivacional.

Pel principi del «QUÈ aprenem?», s'oferiran alternatives a la informació auditiva, per exemple, utilitzant la pissarra portàtil com a suport per les explicacions. A banda de les explicacions pertinents fetes a classe, rebran també tota la informació de les instruccions en format digital o imprès perquè sigui accessible per ells i elles i la puguin consultar tantes vegades com necessitin. A més, en el cas de les instruccions per l'escrit de reflexió, es proporcionarà un document de suport com a alternativa al text, on s'enllaçarà un vídeo de Youtube relacionat amb el contingut a treballar.


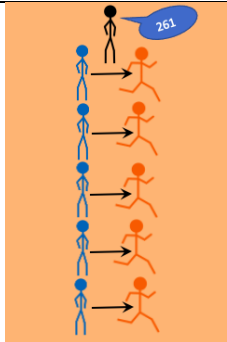
Donant resposta al «COM aprenem?», s'assegurarà l'accessibilitat a les eines i tecnologies de suport. S'utilitzarà el Bisbe Virtual, portal on tot l'alumnat del centre té accés, com a plataforma per proporcionar material digital a l'alumnat. Paral·lelament, es demanarà el correu electrònic de centre vinculat a cada alumne o alumna i se li escriuran correus a mode d'informació addicional o complementària.

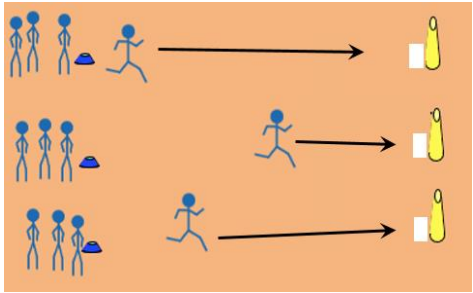
MESURES I SUPORTS ADDICIONALS O INTENSIVS

Quines mesures o suports addicionals o intensius es proposen per a cadascun dels alumnes següents:

Alumne	Mesura i suport addicional o intensiu
Gerard (discapacitat física; mobilitat reduïda a 3 extremitats)	<ul style="list-style-type: none">- Acompanyament d'una vetlladora (suport intensiu)- Ajustos metodològics a les tasques que ho requereixin (<i>detallats a les fitxes de les sessions</i>)
Igor (nouvingut; certa dificultat per entendre català)	<ul style="list-style-type: none">- Assessorament per algun dels seus companys o companyes (traducció simultània del que no entengui, etc.)- Ús del Google Traductor i explicacions personalitzades en cas que ho necessiti- Flexibilització en les entregues (en lloc de fer l'escrit en català a mà, el pot fer a ordinador per tenir el suport dels correctors o traductors informàtics)

8.5. Annex 5: Fitxes de les sessions de la SA implementada

TÍTOL SA		EDUQUEM LA MIRADA	
Sessió	Curs	Material	Instal·lació
1	3r ESO	Cartells, pilotes d'escuma, cons alts, pissarra i bolígraf, fulls en blanc	Pista exterior
MOMENT D'ACOLLIDA - Recordar			
Criteri d'avaluació		5.4 Mostrar una actitud crítica davant dels estereotips i les actuacions discriminatòries de la societat en l'àmbit de l'activitat física i l'esport	
Objectiu específic sessió		Visibilitzar la figura de la dona en l'àmbit esportiu	
MOMENT DE DESENVOLUPAMENT - Aconseguir			
Tasca 1	Material	Fulls, bolígrafs	Temps tasca 10'
Descripció		Representació gràfica	
<p>Distribució participants: aleatòriament per l'espai</p> <p>Explicació:</p> <p>L'alumnat escriu a un full el seu nom en vertical (una lletra sota l'altra) i es mou per tota la pista (diferents tipus de desplaçaments). Quan se li demana que s'aturi, cada alumne/a ha de buscar a la persona que tingui prop i escriure-li un adjectiu positiu que comenci o contingui una de les lletres del nom.</p> <p>A l'acabar l'activitat, cada u anota per l'altra part:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Què li agrada fer en el seu temps lliure - Quina emoció li genera l'EF - Què li agradaria treballar o aprendre a les classes d'EF 		 <p>Observacions</p> <p>Joc de coneixença per mi que no els conec tant i joc de cohesió grupal per ells/elles que ja es coneixen més. Per això, els papers s'entreguen per fer recollida de la informació i se'ls tornen la setmana següent.</p>	
Tasca 2	Material	-	Temps tasca 5'
Descripció		Representació gràfica	
<p>Distribució participants: en dues files paral·leles</p> <p>Explicació:</p> <p>Primer, es fan parelles a elecció de l'alumnat. Després, es fan dues files i cada persona de la parella es col·loca a una fila (una davant de l'altra). A cada fila se li assigna si és "parell" o "imparell". Llavors, es crida un número en veu alta. Si és un número parell, les persones de la dreta surten a pillar a les de l'esquerra i viceversa.</p> <p>VARIANT: Proposar fer la tasca estant de peu, asseguts/des i estirats/des.</p>		 <p>Observacions</p> <p>Els números estan relacionats amb la història o participació de la dona a l'esport.</p>	

Tasca 3	Material	Cartells, cons	Temps tasca	30'
Descripció			Representació gràfica	
<p>Distribució participants: equips de 4</p> <p>Explicació: Amb les mateixes parelles que l'activitat anterior, ajuntem 2 per crear grups de 4. Cada equip es col·loca darrere un con i enfront hi ha 8 cartells subjectats amb un con alt. Els i les participants de cada grup van sortint d'1 en 1, a mode de relleu. Surten del primer con i, quan arriben a un segon, poden un dels cartells amb referents femenins de l'esport. Quan mirin el cartell, han de memoritzar la informació, tornar amb el seu grup i escriure-ho a un paper. Al full han d'anotar: nom i frase completa i esport practicat. Un cop arriben i donen la mà, el o la següent pot sortir i fer el mateix. El primer grup que ompli el paper amb totes les esportistes, guanya.</p>				
			<p>Observacions A cada cartell apareix el nom i cognom de l'esportista, una frase inspiradora seva i una fotografia seva practicant l'esport.</p>	
Tasca 4	Material	Cartells	Temps tasca	10'
Descripció				
<p>Distribució participants: rotllana</p> <p>Explicació: Reflexió en grup. <i>Possibles preguntes:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Quina frase us ha agradat/inspirat més? Per què? - Quantes esportistes coneixeu de les dels cartells? I quines altres coneixeu? - Coneixeu tantes dones com homes esportistes? - Com creieu que està la situació actualment en l'alt rendiment? I en el vostre dia a dia com la percebeu? 				
MOMENT D'ACOMIADAMENT – Preparar				
Pròxima sessió		Sessió de gravació i edició (representacions)		
<p>Valoració i observacions</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desvelar de què anirà la SA + explicar criteris d'avaluació <ul style="list-style-type: none"> o 10%: hàbits higiènics o 30%: actitud i participació diària a les classes i reflexions o 60%: activitats setmanals <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cartell de visibilització (individual) (20%) ▪ Vídeo editat (grup) (20%) ▪ Reflexió escrita sobre estereotips de gènere (individual) (20%) - Demanar que per la pròxima sessió construeixin un cartell amb una frase d'elles mateixa o d'algu del seu entorn proper (ensenyar exemple propi) - Pròxima sessió → grups de 2 o 3 (pensar-los i portar 1 mòbil i app d'edició per grup) 				
<p>Adaptacions a la diversitat</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tasca 2 (files i números): la persona emparellada amb qui va en cadira de rodes tindrà un con on haurà d'anar i tornar abans de sortir a pillar-lo 				

TÍTOL SA		EDUQUEM LA MIRADA		
Sessió	Curs	Material	Instal·lació	
2	3r ESO	Mòbils, instruccions	Pista exterior	
MOMENT D'ACOLLIDA - Recordar				
 criteri d'avaluació		3.1 Escenificar produccions artisticoexpressives utilitzant diferents tècniques d'expressió corporal 5.4 Mostrar una actitud crítica davant dels estereotips i les actuacions discriminatòries de la societat en l'àmbit de l'activitat física i l'esport		
 Objectiu específic sessió		Conèixer quins estereotips reproduceix l'alumnat de 3r de l'ESO del Bisbe Berenguer		
MOMENT DE DESENVOLUPAMENT - Aconseguir				
Tasca 1	Material	Mòbils, instruccions	Temps tasca	30'
Descripció			Observacions	
Distribució participants: grups de 4 separats Explicació: Treball autònom seguint un guió de suport: <ul style="list-style-type: none"> - Corre com una noia - Lluita com una noia - Llança una pilota com una noia - Què significa per a tu que et digui «corre com una noia»? - Fer les coses «com una noia» creus que és positiu o negatiu? 			Vídeos amb acció (mímica) i rol periodista i entrevistada. Tot el món ha d'aparèixer al vídeo i fer totes les accions.	
Tasca 2	Material	-	Temps tasca	10'
Descripció				
Distribució participants: aleatòriament per l'espai Explicació: La narradora planteja les següents situacions i l'alumnat les ha de representar mímica: <ul style="list-style-type: none"> - Una nena estava passejant per un camí, va veure unes roses i s'hi va apropar corrents, molt contenta, pensant que bonic - Una noia estava jugant al pati de l'escola i s'ho estava passant molt bé amb les seves amigues de classe - Sóc l'home més guapo del món: mira quin tors, quina presència, quines cames, quins braços... - Sóc la dona més guapa del món: mira quin tors, quina presència, quines cames, quins braços... 				
Tasca 3	Material	-	Temps tasca	10'
Descripció				
Distribució participants: rotllana Explicació: Reflexió en grup. <i>Possibles preguntes:</i> <ul style="list-style-type: none"> - Us heu mogut diferent en funció de si era una dona o un home la protagonista? - Com corria la noia que heu representat? - Quan heu escoltat/dit que algú feia les coses «com una noia» , a què us referíeu? 				

ACOMIADAMENT – Preparar

Pròxima sessió

Jocs de punteria

Valoració i observacions


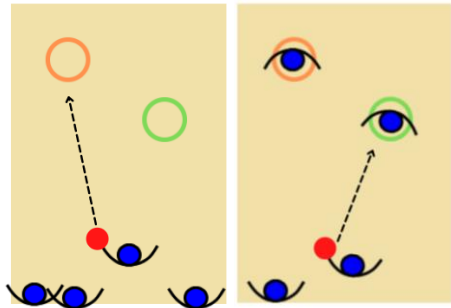
Incidència en la importància de la reflexió en aquesta sessió.

Plantejament de les activitats d'aprenentatges del vídeo editat i de la reflexió individual sobre els estereotips de gènere.

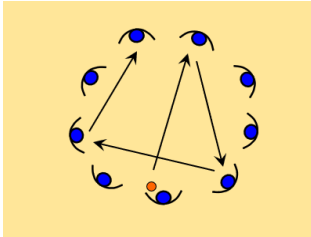
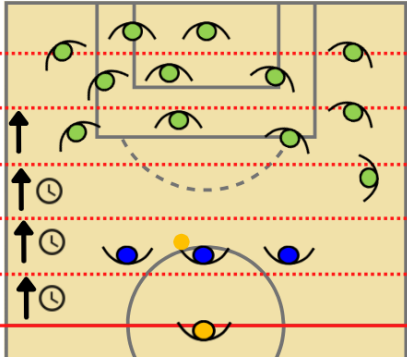
Explicació d'en què consisteixen, com s'avaluen i quin dia s'entreguen. Avís de que les instruccions amb les preguntes guia per la reflexió estan penjades al Bisbe Virtual.

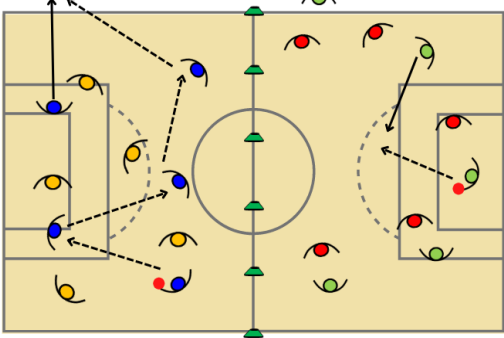
Adaptacions a la diversitat

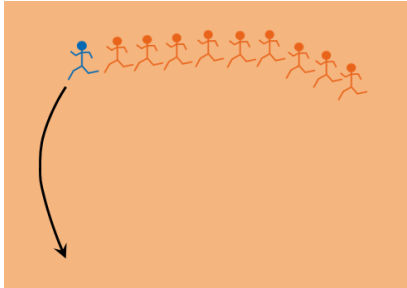
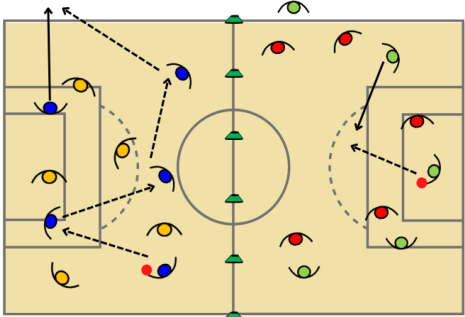
Activitat inclusiva sense necessitat d'ajustaments metodològics.

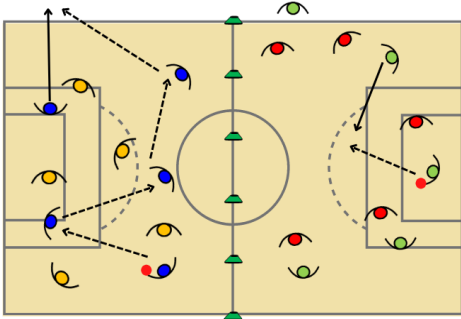
TÍTOL SA		EDUQUEM LA MIRADA		
Sessió	Curs	Material	Instal·lació	
3	3r ESO	Cèrcols, cons baixos, pilotes d'escuma	Pista exterior	
MOMENT D'ACOLLIDA - Recordar				
Criteri d'avaluació		2.2 Resoldre situacions motrius variades de jocs o esports aplicant habilitats tècniques, tàctiques i estratègiques		
Objectiu específic sessió		Familiaritzar-se amb les habilitats motrius específiques que utilitzarem globalment en pròximes sessions (Llançaments amb punteria, recepcions)		
MOMENT DE DESENVOLUPAMENT - Aconseguir				
Tasca 1	Material	-	Temps tasca	10'
Descripció			Representació gràfica	
<p>Distribució participants: 1 dirigeix i el grup segueix</p> <p>Explicació:</p> <p>Mur mòbil (joc amb rols complementaris).</p> <p>Mentre el mur es desplaça amb els braços oberts, els xais han d'evitar estar darrere de la seva esquena; per tant, han d'anar modificant les seves trajectòries. Els papers de líder i de membres del grup van permutant al llarg de la partida i tothom ha de passar per tots els rols.</p> <p>+ posterior mobilitat articular dirigida conjuntament per tot el grup.</p>			 <p>Observacions</p> <p>Comença la docent fent d'exemple. Podem observar com no tothom gestiona el poder de la mateixa manera. Important passar pels 2 rols perquè impliquen diferents atributs.</p>	
Tasca 2	Material	Cèrcols, pilotes d'escuma	Temps tasca	15'
Descripció			Representació gràfica	
<p>Distribució participants: grups de 3</p> <p>Explicació:</p> <p>Per cada grup, 2 cercols (1 més prop i l'altre més lluny). Els llança cada persona a la distància que vulgui. Cada participant ha d'intentar fer punteria amb la pilota als cercols. Comencem amb la pilota pel terra i l'objectiu és que s'aturi quan estigui dins del cercol. Després, practiquem llançament amb punteria. Si la pilota bota dins el cercol, suma punts (+3 punts pel cercol proper i +5 pel llunyà).</p> <p>VARIANT: Dins cada cercol es col·loca un company/a i, sense sortir de l'espai, ha de recepcionar la pilota.</p>			 <p>Observacions</p>	
Tasca 3	Material	Pilotes d'escuma, cons baixos	Temps tasca	25'

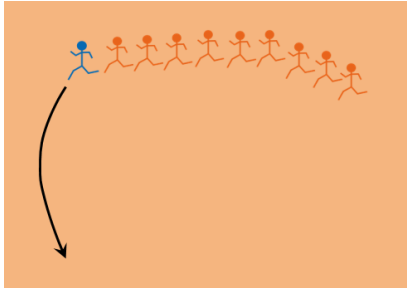
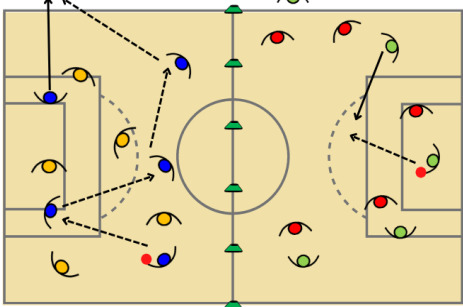
Descripció	Representació gràfica
<p>Distribució participants: grups de 6</p> <p>Explicació:</p> <p>Cheia (joc de Moçambic).</p> <p>Es fusionen els grups anteriors per formar grups de 6. Hi ha 5 cons exteriors en cercle on es col·loquen les persones que atacaran i 1 con al mig on es col·locarà la persona que defensa.</p> <p>L'objectiu de la persona del mig és portar els cons baixos del seu voltant al mig, apilant-los sobre l'altre con baix. Les persones del cercle exterior han de tocar a la persona del mig amb la pilota (han de fer llançaments i també poden passar-se la pilota entre ells/elles).</p> <p>Quan el del mig assoleix l'objectiu o quan li toquen amb la pilota, surt al cercle de fora a atacar i una altra persona passa a dintre.</p>	<div data-bbox="1010 248 1437 555" data-label="Image"> </div> <p>Observacions</p> <p>Exemple: https://avbc.me/3DpdDgwS</p> <p>Alerta amb cops al cap. Pactar norma de només apuntar per sota de la cintura?</p>
ACOMIADAMENT – Preparar	
Pròxima sessió	Jocs amb passada i situació global d'introducció al joc final
<p>Valoració i observacions</p> <p>Incidir en jocs del món. CHEIA: Moçambic, sud d'Àfrica.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Capital? Maputo. - Població? 32.000 habitants. - Bandera? Triangle vermell, verd – negre – groc. <p>*Si no ho saben, que busquen i ho comentem el pròxim dia!</p>	
<p>Adaptacions a la diversitat</p> <ul style="list-style-type: none"> - Consideració general: es juga amb una pilota d'escuma per facilitar la premsió - Tasca 3 (Cheia): la persona que va en cadira de rodes quan estigui al mig no haurà d'unificar els cons, l'objectiu serà passar amb la cadira per sobre de 2 dels cons exteriors sense que li toquin i, per eliminar-lo, només val si li donen a l'esquena. 	

TÍTOL SA		EDUQUEM LA MIRADA		
Sessió	Curs	Material	Instal·lació	
4	3r ESO	Pilotes d'escuma, cons alts	Pista exterior	
MOMENT D'ACOLLIDA - Recordar				
Criteri d'avaluació		2.2 Resoldre situacions motrius variades de jocs o esports aplicant habilitats tècniques, tàctiques i estratègiques		
Objectiu específic sessió		Dominar les habilitats motrius específiques requerides en el joc (llançaments amb punteria, passades i recepcions)		
MOMENT DE DESENVOLUPAMENT - Aconseguir				
Tasca 1	Material	Pilotes d'escuma	Temps tasca	10'
Descripció			Representació gràfica	
<p>Distribució participants: 2 rotllanes</p> <p>Explicació:</p> <p>El grup es disposa en 2 cercles i s'introdueix una pilota a cada un. Es fa una seqüència de passades fins que totes han tocat la pilota i es memoritza la seqüència per repetir-la completa diverses vegades. Posteriorment, totes es desplacen per l'espai i s'ha de repetir la seqüència mentre es mouen sense cap patró concret (les persones dels 2 cercles es barregen).</p> <p>VARIANT: introduïm més d'una pilota a cada cercle.</p>				
			Observacions	
			Vigilar amb la força de les passades. Recordar tècnica de llançament i tipus de passades.	
Tasca 2	Material	Cèrcols, pilotes d'escuma	Temps tasca	15'
Descripció			Representació gràfica	
<p>Distribució participants: "caçadores" Vs fugitives</p> <p>Explicació:</p> <p>Joc de la pilota caçadora.</p> <p>Les 3 persones que paren han d'aconseguir "caçar" a la resta de companys i companyes. Per "caçar-los" els han de tocar amb la pilota; però la persona que té pilota no la pot llançar a l'objectiu ni es pot desplaçar, només pot passar-la. A mesura que augmenta el nombre de persones "caçadores", s'introdueixen més pilotes.</p> <p>Reducció del terreny de joc: la docent fa un compte enrere de 10 i, quan acaba, s'atura el joc momentàniament i avança un pas. Amb el nou camp reduït, es reprèn el joc, i així successivament. El joc s'acaba quan han "caçat" tots els companys i companyes o quan ja no es pot reduir més l'espai.</p>				
			Observacions	
			Per facilitar el rol de qui "caça", el terreny de joc s'anirà reduint.	

Tasca 3	Material	Pilotes d'escuma, cons alts, cons baixos	Temps tasca	25'
Descripció			Representació gràfica	
<p>Distribució participants: 4 equips</p> <p>Explicació:</p> <p>Joc final: plantar la pilota al con.</p> <p>L'objectiu és portar la pilota a la base de l'equip contrari, però la persona que té la pilota no es pot desplaçar (passada). L'equip que ataca ha d'avançar fins arribar al fons de la pista, on es troben els cons de l'equip contrari, i l'objectiu és tocar-ne algun amb la pilota (punteria). Hi haurà una àrea d'uns 3-4 m on els i les atacants no poden entrar quan vagin a llançar al con. Es fa punt quan la pilota impacta amb algun dels cons. Guanya l'equip que, passats 5 minuts, hagi fet més punts.</p>			 <p>Observacions</p> <p>Valorar si introduir estratègies cooperatives.</p> <p>Rotació d'equips perquè tothom s'enfronti a tothom.</p>	
ACOMIADAMENT – Preparar				
Pròxima sessió	Joc final amb handicaps			
Valoració i observacions				
Incidir i preguntar sobre sensacions i diferències entre nivells de participació.				
Adaptacions a la diversitat				
<ul style="list-style-type: none"> - Consideracions generals: <ul style="list-style-type: none"> o Es juga amb una pilota d'escuma per facilitar la premsió o Distància d'1 m entre atacant i defensa o Apropar-se a la persona amb cadira de rodes per facilitar-li la passada i la recepció o Oferir possibilitat de que només jugui en el mig camp d'atac (tot i que potser no ho necessita perquè la cadira de rodes és elèctrica) 				

TÍTOL SA		EDUQUEM LA MIRADA	
Sessió	Curs	Material	Instal·lació
5	3r ESO	Pilotes d'escuma, petos, cons baixos, cons alts, pissarra	Pista exterior
MOMENT D'ACOLLIDA - Recordar			
Criteri d'avaluació		2.2 Resoldre situacions motrius variades de jocs o esports aplicant habilitats tècniques, tàctiques i estratègiques 5.4 Mostrar una actitud crítica davant dels estereotips i les actuacions discriminatòries de la societat en l'àmbit de l'activitat física i l'esport	
Objectiu específic sessió		Identificar les discriminacions de la societat actual a través de la vivenciació de situacions sociomotrius	
MOMENT DE DESENVOLUPAMENT - Aconseguir			
Tasca 1	Material	-	Temps tasca
Descripció		Representació gràfica	
Distribució participants: fila Explicació: Carrera contínua en fila uns darrere els altres: la primera persona marca el ritme i, quan avisa la docent, va al final de la fila i marca el ritme el segon. I així successivament. + posterior mobilitat articular dirigida conjuntament per tot el grup			
		Observacions Recordar els objectius cooperatius.	
Tasca 2	Material	Pilotes d'escuma, cons alts, cons baixos	Temps tasca
Descripció		Representació gràfica	
Distribució participants: 4 equips Explicació: Joc final: plantar la pilota al con. Recordatori de com es juga i temps perquè es generin les dinàmiques de participació habituals.			
		Observacions	

Tasca 3	Material	Pilotes d'escuma, cons alts, cons baixos, petos de 3 colors, pissarra	Temps tasca	20'
Descripció			Representació gràfica	
<p>Distribució participants: 4 equips</p> <p>Explicació: Joc final + ROLS.</p> <p>Lògica interna anterior, però en cada equip hi ha diverses persones que tindran un handicap, distingits en funció del color del peto. Qui no porta peto, pot participar lliurement.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Groc: Si marca punt, no suma - Vermell: Ningú li pot passar la pilota - Blau: No pot passar del mig del camp <p>3 minuts en cada rol, després canvi obligatori perquè tothom passi per totes les possibles situacions.</p>				
			Observacions Anotar rols a la pissarra i anar recordant.	
Tasca 4	Material	Pissarra, pilota	Temps tasca	10'
Descripció				
<p>Distribució participants: rotllana</p> <p>Explicació: Reflexió en grup per tancar la proposta. <i>Possibles preguntes:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Com us heu sentit quan algun dels rols us afectava en el joc? - Viviu situacions a les classes d'EF que us facin sentir que porteu algun d'aquests petos? - Quines discriminacions viviu en el vostre dia a dia que us facin sentir com us heu sentit amb aquests rols? - Quines persones del vostre entorn creieu que poden sofrir discriminacions d'aquest tipus? - Com podem relacionar els handicaps que teníem durant el joc a la societat actual? (<i>possible relació amb dona, persona del col·lectiu LGTBIQ+ i persona migrant</i>) 				
ACOMIADAMENT – Preparar				
Pròxima sessió	Sessió de cloenda (aplicació dels aprenentatges i justificació dels nivells d'assoliment obtinguts)			
Valoració i observacions Resumir quins aprenentatges hem extret de la classe d'avui i com ho podem aplicar a les nostres classes d'EF o en el nostre dia a dia.				
Adaptacions a la diversitat				
<ul style="list-style-type: none"> - Consideracions generals: <ul style="list-style-type: none"> o Es juga amb una pilota d'escuma per facilitar la pressió o Distància d'1 m entre atacant i defensa o Apropar-se a la persona amb cadira de rodes per facilitar-li la passada i la recepció o Oferir possibilitat de que només jugui en el mig camp d'atac (tot i que potser no ho necessita perquè la cadira de rodes és elèctrica) 				

TÍTOL SA		EDUQUEM LA MIRADA		
Sessió	Curs	Material	Instal·lació	
6	3r ESO	Pilotes d'escuma, petos, cons baixos, cons alts	Pista exterior	
MOMENT D'ACOLLIDA - Recordar				
Criteri d'avaluació		2.2 Resoldre situacions motrius variades de jocs o esports aplicant habilitats tècniques, tàctiques i estratègiques 5.4 Mostrar una actitud crítica davant dels estereotips i les actuacions discriminatòries de la societat en l'àmbit de l'activitat física i l'esport		
Objectiu específic sessió		Aplicar els aprenentatges assolits deslligant el mèrit a participar de l'eficiència esportiva		
MOMENT DE DESENVOLUPAMENT - Aconseguir				
Tasca 1	Material	-	Temps tasca	10'
Descripció			Representació gràfica	
Distribució participants: fila Explicació: Carrera contínua en fila uns darrere els altres: la primera persona marca el ritme i, quan avisa la docent, va al final de la fila i marca el ritme el segon. I així successivament. + posterior mobilitat articular dirigida conjuntament per tot el grup				
			Observacions Recordar els objectius cooperatius.	
Tasca 2	Material	Pilotes d'escuma, cons alts, cons baixos,	Temps tasca	30'
Descripció			Representació gràfica	
Distribució participants: 4 equips Explicació: Joc de plantar la pilota al con ídem que a anteriors sessions, però incorporant els nous aprenentatges.				
			Observacions IMPORTANT: el mateix grup-classe vigila que tothom participi, si no és així, poden aturar el joc i reflexionar per pactar una altra estratègia.	

ACOMIADAMENT – Preparar

Valoració i observacions

La docent aprofita l'última sessió per cridar un a un a cada alumne/a i explicar-li el perquè del seu nivell d'assoliment obtingut a la SA (comentari qualitatiu sobre la qualificació final). Per millorar, oferir opció d'enviar el que encara no s'ha lliurat o d'enviar una versió millorada d'acord amb les correccions.

Reflexió final sobre què han après a la SA, com s'han sentit, què s'enduen...

Acomiadament definitiu. Agraïment al grup.

Adaptacions a la diversitat

- Consideracions generals:
 - Es juga amb una pilota d'escuma per facilitar la pressió
 - Distància d'1 m entre atacant i defensa
 - Apropar-se a la persona amb cadira de rodes per facilitar-li la passada i la recepció
 - Oferir possibilitat de que només jugui en el mig camp d'atac (tot i que potser no ho necessita perquè la cadira de rodes és elèctrica)

8.6. Annex 6: Consentiment informat



Barcelona, 24 d'abril de 2023

Benvolgut/da alumne/a i pare, mare o tutor/a:

Pel present consentiment informat, es demana la participació de l'alumnat de 3r d'ESO en el Treball de Final de Màster d'Ester Segura (UB), dirigit per la doctora Susanna Soler (INEFC Barcelona). El treball en qüestió té com a objectiu que l'alumnat analitzi què ha après durant les classes plantejades i també la seva opinió sobre com ho ha fet la professora en pràctiques. Amb aquesta finalitat, l'alumnat del centre participarà en un grup de discussió on haurà de respondre diferents preguntes relacionades amb el tema.

La conversa serà gravada, però després es preservarà la identitat dels i les participants. En cap moment apareixeran els seus noms i els resultats seran utilitzats únicament amb finalitat acadèmica i de recerca. Les opinions que expressi l'alumnat no tindran absolutament cap incidència en la qualificació de la matèria. Es demana la seva col·laboració i que siguin sincers i sinceres.

Només en el cas que vostè no consideri oportuna la participació del seu fill/a en aquest estudi, per favor, escrigui el nom d'ell/a a la part inferior d'aquesta carta per fer-la arribar al tutor.

Gràcies per la seva atenció i, confiant en la seva ajuda, rebí una cordial salutació.

Ester Segura i Vidal

Investigadora principal del projecte i estudiant en pràctiques del Màster de Formació de Professorat en l'especialitat d'Educació Física

Dra. Susanna Soler Prat

Tutora del Treball Final de Màster

<p>Sr./Sra.:, amb DNI, pare/mare/tutor(a) de l'alumne/a:, del curs, <u>no</u> considera oportú la participació del seu fill/a en el mencionat estudi.</p> <p>Firma:</p> <p>Data:</p>
