

INVESTIGACIONES

¿Cómo percibe el profesorado de educación física la gestión de los conflictos de género?¹

How do physical education teachers perceive the management of gender conflicts?

Patricia Rocu-Gómez^a
Elena Ramírez-Rico^a
Élida Alfaro-Gandarillas^b
Jorge Agustín Zapatero-Ayuso^a

^a Universidad Complutense de Madrid, España.
procu@ucm.es, elenaram@ucm.es, jzapater@ucm.es

^b Universidad Politécnica de Madrid, España.
eelida.alfaro@upm.es

RESUMEN

El objetivo de este estudio fue conocer el tratamiento que el profesorado de Educación Secundaria en general, y en particular el de Educación Física, ante las desigualdades de género en cuanto al apoyo facilitado al alumnado y la implementación de protocolos y estrategias coeducativas. Participaron 53 docentes de 15 centros de la Comunidad de Madrid. Se emplearon entrevistas individuales semi-estructuradas y grupos de discusión. Sobre sus transcripciones se aplicó un análisis de contenido usando el programa Atlas.ti. Los resultados mostraron la existencia de estereotipos de género en el alumnado en cuanto a la búsqueda de apoyos en los diferentes agentes de la comunidad educativa cuando tienen un problema. Se reconoció la utilidad de los protocolos normativos, y también algunas de sus carencias; así como las necesidades formativas sobre la intervención docente en coeducación como estrategia principal para generar cambio en los centros educativos.

Palabras clave: Educación Física, estrategias educativas, coeducación, conflictos de género.

ABSTRACT

The objective of this study was to ascertain how Secondary Education teachers, both in general and in particular those teaching Physical Education, approach gender inequalities in terms of the support provided to students and the implementation of protocols and co-educational strategies. Fifty-three teachers from 15 schools in the Community of Madrid participated in the study. Semi-structured interviews and discussion groups were used as data collection methods. A content analysis was applied to the transcripts of these interviews using Atlas.ti. The results obtained from this study indicated the presence of gender stereotypes among students regarding the seeking support from various agents within the educational community when confronted with challenges. The

¹ Deseamos expresar nuestro más sincero agradecimiento a la Dra. Benilde Vázquez Gómez que fue profesora del INEF de Madrid de la Universidad Politécnica de Madrid (UPM) y fundadora del Seminario Permanente Mujer y Deporte de la misma universidad por su invaluable colaboración en el diseño y desarrollo de las entrevistas y los grupos de discusión desarrollados en este proyecto. Trabajo financiado por el proyecto nacional de investigación RTI2018-095406-A-100 del programa estatal de I+D+i orientado a los Retos de la Sociedad (MCI/AEI/FEDER, UE) titulado: "Relaciones de género en Educación Secundaria. Estrategias, a través de la actividad físico-deportiva, para promover interacciones de equidad libres de violencia e intimidación".

study revealed the recognition of the efficacy of normative protocols, accompanied by an acknowledgement of their limitations. Furthermore, it was observed that there was a need for training in teacher intervention as a primary strategy for generating change within educational institutions.

Key words: Physical Education, coeducational strategies, coeducation, gender conflicts.

1. INTRODUCCIÓN

Según los datos actuales sobre violencia de género, el Instituto de la Mujer (2023), en “el último año, “374.175 mujeres sufrieron algún tipo de violencia física y/o sexual y 2.164.006 violencia psicológica, lo que equivale a un 1,8% y 10,6% respectivamente” (p. 121). De acuerdo con este informe, el número de denuncias y evidencias de violencia de género, se ha ido incrementando en los últimos años, a pesar de toda la normativa producida en las últimas décadas (e.g. Ley Orgánica 1/2004 del 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género). La situación se agrava si se considera que algunas de las situaciones de violencia son protagonizadas por jóvenes, siendo la etapa adolescente un momento clave. Según las cifras recogidas por el Instituto de la Juventud (2017), sobre datos de 2017, el 0,7 a por cada mil habitantes son jóvenes entre 14 y 18 años, pasando al 2,3 por millar entre jóvenes de 18/19 años y elevándose al 3 por millar entre 20 y 24 años. A nivel internacional, las cifras no son menos acuciantes, se calcula que en la niñez alrededor de un billón de sujetos sufrieron episodios de violencia (Devries et al., 2022); y el 18% de las jóvenes sufrieron violencia de género (Sardinha et al., 2022).

Estas conductas, entre otros factores, son consecuencia de los aprendizajes adquiridos en los años previos mediante los estereotipos de género, y se transmiten miméticamente a través de las relaciones grupales e interpersonales, siendo una problemática social (Mateos, 2011), y reproduciéndose patrones sexistas (Guerra-Marmolejo et al., 2021), basados en las desigualdades que se establecen entre géneros (Ferrer y Bosch, 2019). Sin obviar la importancia del clima familiar (Rodríguez-Pérez, 2007) y, en gran medida, la que tienen los medios de comunicación como agentes socializadores (Rodríguez et al., 2016), y por tanto como factores de influencia en este aprendizaje, la literatura científica desde hace tiempo advierte de la presencia de conflictos y actos violentos en los centros educativos (De La Torre et al., 2008; Estévez et al., 2006) y que pueden además influir en ambientes menos seguros y violentos, por ejemplo, en el alumnado que no encaja en los ideales de masculinidad o feminidad marcados socialmente (Latorre et al., 2019).

Entre el alumnado de Educación Secundaria se manifiestan, sobre todo, dos tipos de agresiones, “la exclusión de otros y la agresión verbal”, resultando que en el primer ciclo de dicho tramo educativo este tipo de agresiones son mayoritariamente homogéneas para ambos sexos, diluyéndose con respecto a las chicas en los cursos subsiguientes (Barrio et al., 2003). Se coincide en que los chicos suelen tender a ejercer con mayor frecuencia el maltrato físico, mientras que las chicas suelen manifestar más comportamientos violentos verbales (Domínguez-Alonso et al., 2019; Latorre-Coscolluela et al., 2021). Sin embargo, en las clases de Educación Física, aunque es un espacio en el que se recoge la predominancia de discursos de discriminación hacia ciertas corporalidades e identidades (Fitzpatrick, 2019; Kirk, 2020), no hay una evidencia suficiente procedente de estudios que recoja cuestiones de violencia, encontrando alusiones de forma indirecta como entornos en los que se han registrado microagresiones de género en los gimnasios,

o comentarios despectivos vertidos por el propio profesorado en reuniones del claustro (Rocha-Carpiuc, 2014).

Aunque existen experiencias participativas que involucran a diferentes agentes de la comunidad educativa para una adecuada convivencia escolar (Ávalos Díaz y Berger Silva, 2021; Martín y Tellado, 2012) la resolución de estos conflictos en Educación Física se gestiona habitualmente bajo el denominado modelo disciplinar, en el que la institución educativa y el profesorado se configuran como los máximos exponentes, ofreciendo un contexto normativo desde el que se jerarquizan las sanciones disciplinarias (Buscà et al., 2014). Este marco de referencia es recogido en el artículo 14 de la Ley 13/2007 de 26 de noviembre sobre prevención y protección integral contra la violencia de género, así como la legislación educativa vigente (Ley Orgánica 3/2020), que regula a nivel estatal la globalidad. Asimismo, en las diferentes comunidades autónomas se prescriben pautas más específicas desde el ámbito del género, aunque presentan grandes diferencias de unas a otras (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022). El profesorado es el último responsable en su implementación (Buscà et al., 2014) y parece que lo más eficaz es que tenga formación adecuada para prevenir estos conflictos y formar al alumnado con perspectiva de género (Díaz-Aguado, 2009), facilitando un clima de clase confortable para el alumnado, particularmente para las chicas, que facilite experiencias positivas en cuanto a las relaciones de género (UNESCO, 2015). A pesar de lo anterior, el profesorado no tiene muchas veces ni la formación ni las herramientas suficientes para gestionar estos conflictos (Camacho-Miñano y Girela-Rejón, 2017, Lleixà et al., 2020). Además, en muchas ocasiones cuando estos conflictos aparecen, la respuesta del alumnado atiende a roles tradicionales de género, por lo que las chicas muestran actitudes de mayor cooperación, empatía y comunicación y los chicos de confrontación más directa (Blanco et al., 2024; Garaigordobil et al., 2016).

Para profundizar en todas estas cuestiones en este trabajo se busca conocer el tratamiento que se da a las problemáticas y conflictos relacionados con la desigualdad de género producidos en centros de Educación Secundaria, desde la perspectiva del profesorado de Educación Secundaria en general, y en particular el de Educación Física en relación con:

- a. El apoyo prestado al alumnado para identificar y resolver los conflictos.
- b. La implementación de protocolos ante estas situaciones.
- c. Estrategias de intervención empleadas.

2. MÉTODO

2.1. PARTICIPANTES

En este estudio participaron un total de 53 docentes de Educación Secundaria. El acceso a los mismos se realizó por conveniencia e intencionalidad, usando la técnica de bola de nieve para el contacto. Del total, 24 impartían la asignatura de Educación Física y 29 se responsabilizaban de la Tutoría y paralelamente de diversas áreas de conocimiento en ESO y/o Bachillerato (Geografía e Historia, Lengua castellana y Literatura, Inglés, TIC, Dibujo, Educación Física, Filosofía, Matemáticas, Música y Deporte).

La metodología empleada siguió un enfoque cualitativo para conocer en profundidad la realidad analizada y la atribución de significados concedidos (Sandin, 2003) desde

diferentes perspectivas. Para garantizar variedad desde diferentes puntos de vista se tuvieron en cuenta los siguientes criterios de selección de los informantes: género, edad, experiencia en la docencia de las asignaturas, así como en el desempeño de tutoría, la formación en cuestiones de género y la ubicación del centro educativo, de manera que hubiera representación variada de las diferentes Direcciones de Área Territorial (DAT) de la Comunidad de Madrid (ver tabla 1).

Tabla 1. Características del profesorado participante

		<i>Educación Física</i>	<i>Tutoría</i>
<i>N° de centros de Educación Secundaria</i>		15	13
<i>N° participantes</i>		24 (12 hombres y 12 mujeres)	29 (7 hombres y 22 mujeres)
<i>Franja de edad</i>	mínima	23	25
	máxima	63	54
<i>Años de experiencia docente</i>	mínima	Menos de un año (2 informantes)	Menos de un año (3 informantes)
	máxima	Más de 30 años (1 informante)	Más de 15 años (7 informantes)
<i>Formación previa en género</i>	Sin formación	8	10
	Formación básica (talleres en centro, cursos o autodictata)	8	7
	Formación especializada (doctorado, asignaturas de Grado o Máster)	6	8

2.2. INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

Se diseñó, por un lado, una entrevista individual semiestructurada dirigida al profesorado de Educación Física, y por otro, un grupo de discusión dirigido al profesorado responsable de la Tutoría. Su diseño atendió a la revisión bibliográfica realizada y a un sistema de categorías articulado en torno a las 3 dimensiones contempladas en el objetivo de la investigación (ver tabla 2).

Tabla 2. Sistema categorial: dimensiones y categorías de análisis

<i>Dimensión</i>	<i>Categoría</i>	<i>Guion</i>
APOYO PRESTADO	Elección del apoyo	Búsqueda de apoyos por parte del alumnado ante los conflictos de género: - Miembro de la comunidad educativa a quien se dirige la solicitud de apoyo (alumnado, profesorado o familia)
	Búsqueda de apoyos en función del género	
PROTOCOLOS	Conocimiento normativo general	Nivel de conocimiento de normativas y protocolos
	Conocimiento normativo interno	
	Utilidad del protocolo	Valoración de la funcionalidad de los protocolos
ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN	Formativas	Estrategias de intervención que incorporen la perspectiva de género: - Medidas utilizadas - Medidas sugeridas
	Diseño y desarrollo de actividades	
	Redistribución de espacios	
	Agrupaciones	
	Modelos y ejemplos	
	Lenguaje inclusivo	
	Informativas, de sensibilización y negociación	
	Preventivas	
	De mediación	
	Discriminación positiva	
	Sancionadoras	

2.3. PROCEDIMIENTO

El diseño de la investigación obtuvo la aprobación del Comité Ético de Investigación del Hospital Clínico San Carlos de Madrid. El profesorado dio su consentimiento informado de participación tras garantizarse el anonimato y la confidencialidad de los datos. Se realizaron 24 entrevistas y 5 grupos de discusión entre febrero y mayo de 2021 vía online debido a la situación de crisis sanitaria de la COVID 19. Ambas técnicas, atendieron a las recomendaciones planteadas por expertos (Krueger y Casey, 2009; Kvale y Brinkmann, 2009). Las entrevistas individuales semiestructuradas duraron entre 37 minutos y 1 hora y 20 minutos y los grupos de discusión entre 1 y 2 horas.

2.4. ANÁLISIS DE DATOS

Tras la transcripción de los datos, dos analistas realizaron un análisis de contenido combinando la estrategia inductiva y deductiva (Creswell, 2010) utilizando el programa de análisis cualitativo Atlas ti versión 9. Para garantizar la fiabilidad del análisis, se aplicó un procedimiento de verificación intersubjetiva entre los miembros del equipo de investigación del proyecto (Pérez-Serrano, 2004).

3. RESULTADOS

3.1. APOYO PRESTADO AL ALUMNADO PARA LA GESTIÓN DE LOS CONFLICTOS

Cuando se producen conflictos la *elección del apoyo* por parte del alumnado, ya sea para acudir a sus amistades, a la familia o al profesorado, varía en función del tipo de problema, momento y lugar en que se produce. Además, en estos casos, el alumnado valora a qué nuevo posible apoyo acudir si el problema no fue resuelto.

La búsqueda de apoyos entre iguales fue identificada para ambos géneros, y en algún caso como se muestra en el siguiente ejemplo, antes de dirigirse al profesorado, se muestran diferentes formas de resolver el conflicto; las chicas mediando a través del diálogo y los chicos hacen más uso de la confrontación verbal.

Yo creo que por igual. Primero intentan siempre resolverlo a su forma y luego si ven que no tienen capacidad de hacerlo recurren al profesorado. Creo que las chicas tienden a ser más dialogantes y arreglarlo más en la comedilla y el hablar y tal, y los chicos son un poquito más espontáneos y a veces discuten más, pero creo que todos intentan a priori arreglarlo entre ellos. Les cuesta dar el paso de comunicarlo. De hecho, la mayoría de las veces a mí me da la sensación de que son los profesores los que detectamos que ocurre algo antes que ellos comunicarlo (Entrevista, Profesora 2).

Sin embargo, pedir apoyo a las familias apareció reflejado en un menor número de citas, probablemente por tratarse de cuestiones más íntimas.

E: ¿Cuándo el conflicto es de género, van a la familia, lo plantean en la familia, tanto chicos como chicas? P: No lo sé, pero supongo que algunos sí, otros no, no lo sé. Yo, por ejemplo, el caso que te he dicho antes de las alumnas de primero que se quejaban yo me enteré, pero es que yo me enteré porque soy su tía, entonces ahí si llega a su familia. E: Eso es otro elemento. P: Claro, claro. Entonces, en ese caso llega la familia, pero llega la familia a través de mí (Entrevista, Profesora 4).

Respecto a la *búsqueda de apoyos en función del género*, en el profesorado los discursos variaron entre aquellos que consideraron la influencia del género como factor para la búsqueda de apoyos y aquellos que no lo creyeron así. De entre las declaraciones que reconocieron esta influencia, se recogieron más opiniones que afirmaron que las chicas suelen dirigirse en más ocasiones (14 citas) frente a los chicos (5 citas). Muchos de estos

discursos se sostienen sobre los estereotipos de género (las chicas son más comunicativas, a los chicos les cuesta pedir ayuda, ellas vienen a quejarse de ellos...):

Yo tengo la sensación de que ellas piden ayuda más (Grupo de discusión 1, Profesora 8). Yo creo que ahí da igual –en relación con la búsqueda de apoyos en función del género– (Grupo de discusión 1, Profesora 9).

E: ¿Tú crees que a esa protección o ayuda que le puede dar el profesor acuden más las chicas, que los chicos? P: Sí, posiblemente. Posiblemente las chicas busquen ayuda. Más que chicos también posiblemente porque sean más víctimas en las redes ellas que ellos (Entrevista, Profesora 6).

E: ¿Crees que cuando hay conflicto, los chicos y las chicas acuden con frecuencia al profesorado, acuden a sus amigos, acuden a las familias? ¿Y quiénes lo hacen más, los chicos o las chicas? P: Dependiendo del problema, normalmente las chicas son más comunicativas y las chicas lo vienen a contar, también depende de la cercanía que puedan tener con el profesor, pero bueno, los de educación física somos los más cercanos. Las chicas suelen comunicarse más, los chicos intentan solucionar el problema pues a su manera. E: Más entre ellos, P: En cambio, las chicas se van a buscar la figura más adulta. En cambio, los chicos que vienen a contar algún problema es porque están más sensibilizados (Entrevista, Profesora 11).

A ellos les da más vergüenza a la hora de reconocer que necesitan ayuda y ellos sienten que pedir ayuda muchas veces es un fracaso. Es la sensación que yo tengo (Grupo de discusión 1, Profesora 8).

P: Posiblemente, posiblemente en eso sea más fácil las chicas que los chicos. Los chicos tienen la falsa idea, falsa creencia, de que eso les hace ser como más vulnerables, que ellos pueden solucionar los problemas por su cuenta. Pero yo he visto una evolución en, digamos, no sé si es la palabra, la sensibilidad masculina prometedora, vamos a decirlo así. Yo creo que los chicos se abren también ahora mucho, y bueno de hecho quizá el año pasado yo los mayores contactos para tratar de apoyar a los alumnos fue con los chicos (Entrevista, Profesor 9).

Además, para que se pida apoyo al profesorado, también intervienen otros factores como la edad, el tipo de conflicto, y la personalidad y las características del docente, presentando una mayor facilidad el profesorado de Educación Física por su mayor proximidad física.

Ellas suelen pedir ayuda más, pero yo creo que también ahí influye la edad me da a mí que en este caso que sean niños o niñas (Grupo de discusión 1, Profesora 9).

P: Sí, sí, en general sí. Porque, además, como somos tantos profesores, pues a lo mejor con alguno no tienen tanta confianza, pero sí con los tutores intentamos fomentar que se comente (Entrevista, Profesora 16).

Es que ahí hay muchos condicionantes porque no es lo mismo primero, la empatía que tengan, pues con el profesor o con el tutor. A veces somos profesores que han tenido otros años, a veces son profesores nuevos, depende del conflicto como dice Patricia, no todos los conflictos ellos lo resuelven de la misma manera (Grupo de discusión 1, Profesora 9).

Lo digo porque la relación con el profesor de Educación Física, es más, por así decirlo, físicamente cercana al alumnado. ¿Por qué digo que es importante la relación que tiene el profesor con estos alumnos? A mí, por ejemplo, he detectado situaciones de acoso, o se me ha comunicado por parte de los alumnos alguna situación que se había dado de manera puntual, y a sus padres no se lo habían comentado (Grupo de discusión 4, Profesor 5).

3.2. PERCEPCIÓN DE LOS PROTOCOLOS DE ACTUACIÓN ANTE LOS CONFLICTOS EN EL AULA

Respecto al *conocimiento de protocolos* de ámbito general normativo por el profesorado se encontró que hay bastantes personas que manifiestan conocer estos protocolos (38 citas), aunque también y en menor medida se recogen declaraciones en las que se expresa el desconocimiento de su contenido, aunque saben de su existencia o incluso alguna persona no lo sabe (9 citas).

P: Sí, sí que se conoce. Yo recuerdo que mi centro en los últimos años, en las primeras sesiones que teníamos, se nos hacía normalmente, incluso en la carpeta que se nos daba a principio de curso se incluía el protocolo, la manera que había que actuar en caso de que intuyera simplemente algún caso de acoso escolar (Entrevista, Profesora 6).

Además, los protocolos que tiene la Comunidad de Madrid, una de las cuestiones tipificadas como primeras causas de abrir protocolos de acoso, es precisamente temas de LGTBI o temas de violencia de género, están los dos, entonces cuidado con esto, porque no estamos hablando de que tengas un apercebimiento o un parte, es que como esto se demuestre, estamos hablando de judicialización de las actitudes de los menores, o sea, no estamos hablando de cosas menores (Grupo de discusión 3, Profesora 24).

P: A ver si lo hay, no lo conozco. Sí que se ha creado un consejo y ahí se ha metido el tema de igualdad, porque había un compañero que llevaba dos o tres años diciendo que tenía que haber una comisión, creo que vamos a tener una comisión de igualdad (Entrevista, Profesora 16).

Yo no he oído hablar de ese protocolo, sí que me ha llegado uno que se implantó hace dos o tres años sobre el acoso escolar, y sí que se pusieron muy pesados el tema (Grupo de discusión 5, Profesora 26).

Por otro lado, el conocimiento de protocolos para las familias y el alumnado está presente, pero no para todo el mundo.

P: Si la verdad que nosotros nos esforzamos a través de las tutorías, familiarizarles con todo esto. Luego con las familias, también depende su grado de implicación para con el centro. Me refiero que para que conozcan los planes de convivencia en el centro, tienen que visitar nuestra página web y además acudir a las reuniones informativas, acudir cuando se les cita como padres. Porque es que son las familias que están más despegadas, las que no hacen ninguna de estas acciones que te comento, las que pueden luego protestar porque no conocen esto, pero es verdad que es porque no han puesto de su parte para conocer estas dinámicas del centro. Entonces, si tenemos unas familias que, como te digo, acuden a las reuniones informativas, acuden a las citas de tutoría y luego visita la web de centro, pues lo tienen que conocer. E: Y el alumnado también,

lógicamente lo conoce. P: Si se les informa a principio de curso en las reuniones informativas con dirección, con jefatura de estudios, y luego, durante todo el curso, tanto por tutor como por departamento de orientación (Entrevista, Profesora 17).

P: El profesorado creo que lo conoce, aunque no lo conozca con detalle, pero sabe que existe un protocolo. Y las familias y los alumnos pues no lo tengo claro, no sé si se les informa de que hay un protocolo. Cuando surgen problemas, sí, pero previo, no lo sé, la verdad, no lo sé (Entrevista, Profesora 13).

Una segunda línea temática que emana de esta dimensión es la relativa a la *utilidad* y la propia implementación de los protocolos. Son bastantes quienes los consideraron útiles (18 citas), señalando que: a) permiten la resolución de conflictos; b) facilitan llevar a cabo un seguimiento de la situación; c) se trata de una herramienta adecuada.

P: La verdad que casi siempre conseguimos acertar, cuando no, es cuando hemos tenido que recurrir a la Policía Local, hemos tenido que retratar el protocolo de absentismo de la Comunidad de Madrid, pero esos son casos muy puntuales, raros. Normalmente con las vías propias del instituto, del Plan de Convivencia, con su grupo de profesores de convivencia, los propios tutores, los hermanos mayores... normalmente con todo eso, solemos solucionar los conflictos (Entrevista, Profesora 17).

Nuestro proyecto educativo de centro se puede ponderar en un sentido o en otro, pero hay cosas que son prospectivas, como son los protocolos, que son muy importantes y si no desprotegemos al propio profesorado, nos desprotegemos a nosotros. Era para que constara la investigación, que eso es muy importante, y que creo que es un freno y un cortafuegos fundamental, y que hay que esperar que ese cortafuegos no llegue tarde, porque ningún profesor va a querer dejar de ser celoso (Grupo de discusión 3, Profesora 24).

No obstante, también hay quienes, a pesar de reconocer su utilidad, identificaron carencias con argumentos como que: a) no resulta efectivo para resolver todos los problemas; b) no se aplica siempre; c) su aplicación, junto al desarrollo de otras actividades y responsabilidades, supone un esfuerzo añadido que dificulta su eficiencia; d) tienen utilidad para temas graves, pero no para otros de comunicación. Como ejemplos de estos argumentos se exponen las siguientes declaraciones de algunas/os de las/los informantes:

P: Yo creo que es general, es general de educación, no sé si es de Madrid, o general nacional. Hay que detectar si es que han sido reincidentes, en qué aspectos se da, detectar si hay testigos... Es un protocolo que es complicado de demostrar, de hecho, en este caso que te digo que fue súper gordo, fue imposible demostrarlo y todo el mundo sabía que había un acoso. Era imposible de demostrar. E: Es decir que el protocolo no es lo suficientemente útil para desenmascarar un acoso. P: A veces no, porque como tiene que ser reincidente y que haya testigos... Pero bueno, si existe ese protocolo, es estricto y lo conocemos y lo hemos aplicado (Entrevista, Profesora 13).

P: A priori sí que es un tema, pero sí que luego se lleven a la práctica, pues no todos, no todos, porque al final pues no se llegan a aplicar tanto, si cuando el caso se va de madre y entonces se tiene que aplicar un protocolo serio, pero hay casos en los que no se aplica (Entrevista, Profesora 11).

P: Bueno, el profesorado. Pues yo creo que... Yo no creo que piense que no son útiles, el profesorado está, como digo yo, en este momento de incertidumbre, de cambio, de tantas demandas, yo creo que está bastante pendiente de lo que tiene entre manos. Entonces yo vuelvo a lo mismo, yo en el papel de jefe de estudios con una liberación horaria, yo me siento en la obligación de hacer eso cuando estoy como profesor, pues intento gestionar mi clase, intento no desplazar problemas a la jefatura de estudios, pero los problemas que ya requieren un tratamiento más calmado los tengo que derivar allí. Entonces, no es que no piense que son útiles, es que su tiempo es el que es, y su tiempo está para estar con el grupo y las horas libres son las que tienes (Entrevista, Profesor 9).

P: Yo creo que es útil para determinados tipos de situaciones, como por ejemplo son cuando hablamos de alguna agresión o algún problema serio, pero hay otros donde simplemente el problema radica en la falta de comunicación (Entrevista, Profesor 18).

Finalmente, también se encontró un argumento en el que se sostiene que estos protocolos no tienen utilidad por no tener ningún tipo de validez pedagógica, tal y como expone el siguiente informante:

P: Esa herramienta está en todos los centros. No opto por ello, lo respeto, pero considero que no tiene ningún tipo de validez pedagógica, que no contribuye para con el buen desarrollo del alumnado, ni mucho menos, ni mucho menos. E: ¿Pero estos protocolos o estas normas son conocidas por el profesorado y por el propio alumnado también?

P: Sí, sí, sí. Además, el alumnado en este centro sabe perfectamente con lo que está jugando, es decir, te dicen ¿cuántos partes llevo?, ¿ya 2?, y saben que si siguen los echan a casa. O sea, ellos conocen perfectamente las normas, el profesorado también. Y luego lo que sí, que hay protocolos establecidos por la Comunidad de Madrid cuando se pone en marcha el protocolo de bullying, que es cuando llevamos un caso serio y eso está completamente definido por la Comunidad de Madrid. E: ¿Habéis tenido muchos casos? P: No, el año pasado hubo dos, se activó el protocolo, pero al final no llegó a nada más, ahora son incluso amigos (Entrevista, Profesor 20).

3.3. ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN PARA IMPULSAR UN ENFOQUE INCLUSIVO EN EL AULA

El profesorado plantea una gran variedad de propuestas y cuestiones asociadas a las posibles estrategias de intervención dirigidas hacia una mejora del enfoque inclusivo en el aula que incorpore la perspectiva de género. Dentro de estas estrategias se contemplaron comentarios dirigidos hacia la *formación del profesorado* (56 citas) de entre las que se ofrecen distintos discursos y, por tanto, distintos puntos de vista. Por un lado, hay una clara percepción en la necesidad de que se desarrolle esta formación (21 comentarios), como se expone en el siguiente extracto:

P: Sí, como todo evoluciona y cambia tan rápido, debe haber una formación que te permita estar al tanto de los problemas nuevos que van surgiendo o las nuevas formas de solucionarlo o de trabajarlo, porque en educación nos quedamos anticuados en todo y muy rápido. Entonces, sí que es interesante (Entrevista, Profesora 2).

En mi centro en concreto es un centro en el cual el alumnado trans tiene prioridad para entrar. Tiene prioridad, cuando un alumno se quiere cambiar de centro, si es un

alumno trans, a mitad de curso se puede cambiar. A mí me sorprendió mucho porque yo antes de ir a este centro había leído artículos y lo había visto la tele, y a mí me llamó la atención que no había ningún tipo de formación, o sea el centro acepta al alumnado trans, pero no nos dan formación. Y a mí me parece, en mi opinión, me parecería importante que este tipo de formaciones estuviese, por ejemplo, en la universidad o dentro de la formación del profesorado (Grupo de discusión 4, Profesora 7).

Yo creo que no estamos formados. También yo tengo una edad. También hay que diferenciar entre los profesores más jóvenes y los mayores, pero me parece muy necesaria, más que formación, una reflexión. Es decir, sentarnos juntos a reflexionar sobre esas estadísticas, sobre esa forma de hacer el currículo. Pero desde luego, formación no se nos ha dado en ningún momento (Grupo de discusión 2, Profesora 14).

Desde este reconocimiento, el de la necesidad de formación del profesorado, hubo también opiniones contrarias con respecto a que estos aprendizajes sean bien aceptados por la comunidad docente, como se puede ver en los dos extractos expuestos a continuación:

P: Yo creo que sí, que serían bien aceptados porque mi percepción es que en esto hemos evolucionado, y aunque yo creo que está muy presente en la enseñanza después quizás debería dejar más peso en las empresas o luego ya en el mundo laboral porque es verdad que uno se sorprende porque nosotros trabajamos desde las enseñanzas medias este tipo de cosas y a lo mejor después en las empresas te sigues encontrando que siguen sucediendo muchas cosas como que se acorrale a alguien del sexo femenino porque se va a quedar embarazada y va a tener que disfrutar una baja que ahora la disfrutaban los dos, pero bueno. En este sentido sí que se ven que hay cosas que se están trabajando mucho y luego cuando llegan a partes más adultas, a lo mejor movidas por factores económicos y esas cosas siguen sucediendo (Entrevista, Profesora 22).

P: En algunos sitios costaría mucho (Entrevista, Profesora 11).

No obstante, para tomar la iniciativa en el desarrollo de esta formación, tal y como expresa un informante, es determinante: a nivel individual, la ideología o interés personal que se tenga ante la temática de la perspectiva de género; y a nivel institucional, la iniciativa del centro para potenciar el desarrollo de estos cursos:

P: No, yo creo que va a depender de la forma de ser de cada uno. Si tu pensamiento va por ese lado, pues actuarás en consecuencia de tu forma de ser, de tus pensamientos, de tu ideología...(…)Sí que sé que es un centro bastante implicado en porque en los días de la mujer, en los días previos, durante todo el año, en los trabajos de tutoría, sí que es un tema que se que se trabaja (Entrevista, Profesor 19).

En cualquier caso, las valoraciones respecto a las características que debería tener la formación son muy variadas. Respecto al momento en que se produce, se propone la formación permanente del profesorado (10 citas); incluso en algún comentario se demanda un mayor carácter práctico:

Pero a mí me parece que yo creo que eso tiene que ser una formación mucho más cercana al propio trabajo, porque es lo que has comentado antes, hay muchos comportamientos

que ni nosotros mismos nos damos cuenta de que lo llevamos a cabo. Está bien una formación, pero esta formación no quiere decir que eso tenga una aplicación práctica clara, porque a mí sí que me gustaría algo más, más, más cercano (Grupo de discusión 5, Profesor 29).

Por otro lado, también hay posiciones opuestas en cuanto a las condiciones en las que esta formación pueda ser efectiva y se lleve a término, atendiendo a la obligatoriedad (13 citas) o voluntariedad (3 citas) de las formaciones como factor para el éxito de la misma:

P: Yo creo que habría que exigirlo, no sé de qué manera. Entrevistadora: ¿Hacerlo obligatorio? P: Yo creo que sí, sí sería conveniente, no se hace en modo cursos, seminarios, pero sí sería conveniente meterlo en el propio centro (Entrevista, Profesor 23).

Profesora 10: No.

Profesora 8: N, no.

Moderadora: Ese es el problema. Pero en todo caso, ¿creéis que sería necesario implementar alguna forma?

Profesora 9: Pero una cosa, no sería aceptado, pero no porque sea un curso en concreto de ese tema. Yo creo que no sería aceptado en ningún tipo de curso. Veo más que es una propuesta voluntaria. (Grupo de discusión 1, Profesora 9)

Además, hay valoraciones que contemplan como reclamo para esta formación la presencia de incentivos (3 citas) o su ausencia (2 citas):

Entonces si hubiera un incentivo de vas a tener esta compensación económica, pero además vas a recibir una formación que te va a ayudar a desempeñar esa labor, pues igual ya no habría tanto profesor que rechazaría en absoluto ser tutor (Grupo de discusión 4, Profesora 3).

P: Hombre, yo creo que un profesor medianamente capacitado debe preocuparse por este tema y creo que es importante, yo creo que un profesor, con un mínimo de experiencia se debería informar (Entrevista, Profesor 10).

De igual manera, también se contempla la necesidad de la formación inicial (2 citas):
“P: Es que eso es tremendo. Pues a mí me parece que sería muy conveniente y además es que casi me parece raro y todo, que en lo que son los cursos de capacitación pedagógica, en los másteres que se hacen, se debería incluir para todo el mundo. Claro que sí” (Entrevista, Profesora 6).

De manera más global y atendiendo a las estrategias de formación dirigidas hacia el alumnado, se reconocieron medidas implementadas en el centro y cuya responsabilidad principalmente recae en el equipo de Orientación Educativa, aunque también puede formar parte del trabajo desde las asignaturas (19 citas):

P: Sí, sí que trabajamos en ese sentido, desde el propio profesor hasta el trabajo de la tutoría y si ya el caso es repetitivo o reincidente con una misma persona incluso con derivación al departamento de orientación, así que intentamos estar bastante al tanto y corregir estas actitudes, y sobre todo hacerles ver lo que está ocurriendo porque es que

muchas veces ellos mismos no se dan cuenta de lo que ocurre (Entrevista, Profesora 2). Desde las tutorías están ya acostumbrados a bueno, pues ahora toca hacer esta actividad de feminismo, y entonces como un contenido más, y ellos se saben la teoría (Grupo de discusión 4, Profesora 3).

También algunas/os participantes consideraron que existía cierto rechazo del alumnado por percibir superadas las desigualdades de género (2 citas):

Se habla mucho del tema y se nota que cuando sacas el tema en una clase existe como un conocimiento general. A veces en algunas clases las que he estado al hablar del tema, los chicos tenían una opción de bueno, ya estamos otra vez con un mismo tema, como de cansancio, como de esto ya no existe. Sea como a veces no están concienciados realmente de que era un problema real porque pensaban que como efectivamente ha habido cambio en los últimos tiempos y de lo que nos quejamos ahora era como muy machacón que no era para tanto, pero sí que veo que sé que existe una concienciación generalizada (Grupo de discusión 5, Profesor 25).

Atendiendo a estas estrategias formativas, también se recogieron sugerencias dirigidas a la formación de las familias (2 citas):

Pues yo creo que el entorno adulto tiene que también cambiar bastante, porque no, no lo no lo hace. Y los niños, obviamente son como esponjas que absorben todo y la educación que les damos, no sólo a nivel de la igualdad, sino de otros aspectos. Saben que lo dejamos en el instituto, en el colegio y llegan a casa y llega el padre o la madre y rompen con todo lo que hemos enseñado, pues obviamente los niños están perdidos (Grupo de discusión 2, Profesora 15).

Por otro lado, se hallaron algunas opiniones (3 citas) sobre la ausencia de estrategias inclusivas implementadas por el profesorado, e incluso llegan a ser reacios a ellas:

P: ¿La perspectiva de género? Yo sé que no. Porque además hay algunos profesores en mi colegio que quizás sean un poco reticentes a la perspectiva de género. Creen que es un poco exagerado y que no existe el machismo y, por tanto, no es necesaria la perspectiva de género. Pero bueno, en general está bastante aceptado, pero no se trabaja, yo no lo he visto, no he visto que se trabaje (Entrevista, Profesor 7).

A pesar de lo anterior, se identificaron una gran variedad de citas que enunciaron, o bien el uso de estrategias coeducativas de una manera específica; o bien el interés en ser utilizadas por parte de alguno de los agentes educativos. Estas estrategias se categorizaron en tres tipos: desarrollo de tareas; la comunicación; y la regulación de conductas.

En relación con el primer grupo, el desarrollo de las tareas, (Figura 1), se detallaron las siguientes estrategias específicas: la adecuada elección en el diseño y desarrollo de tareas (7 citas); la redistribución de espacios (2 citas); las agrupaciones mixtas de alumnado (3 citas); y el uso de estrategias de discriminación positiva (3 citas).

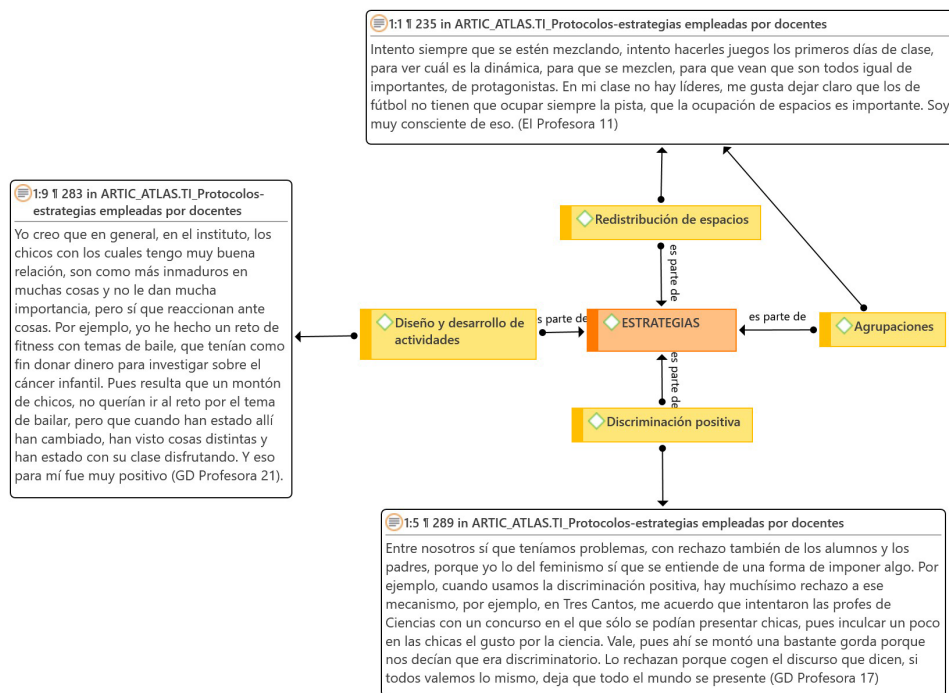


Figura 1. Ejemplos de estrategias dirigidas al diseño e implementación de tareas.

El segundo tipo de estrategias están vinculadas al proceso comunicativo de la intervención docente (Figura 2), en el que se identifica: el uso de comentarios informativos de sensibilización y negociación (15 citas); el lenguaje inclusivo (1 cita); el uso de modelos referentes y ejemplos (3 citas); y los refuerzos y la retroalimentación (3 citas) de las que el profesorado hace uso en sus clases.

¿CÓMO PERCIBE EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA LA GESTIÓN DE LOS CONFLICTOS DE GÉNERO?

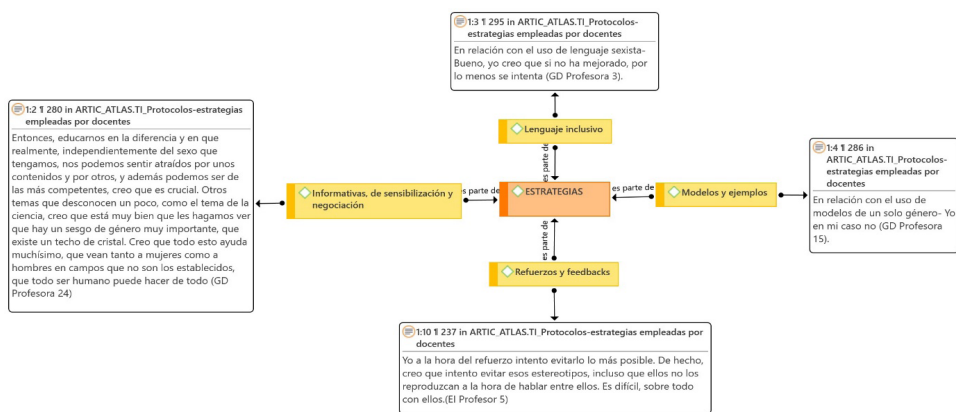


Figura 2. Ejemplos de estrategias vinculadas a los procesos de comunicativos de la intervención docente.

El tercer tipo de estrategias planteadas permiten la regulación de las conductas a través de medidas preventivas (6 citas), de mediación (4 citas) o sancionadoras (4 citas). Los comentarios y justificaciones a estas categorías se recogen en la Figura 3.

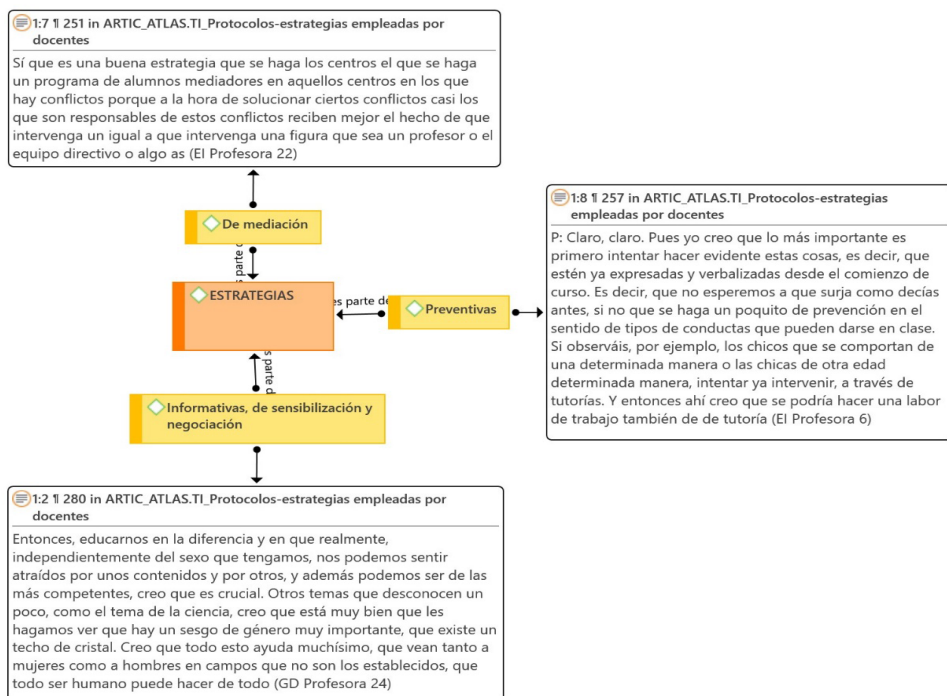


Figura 3. Ejemplos de estrategias para la regulación de conductas.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En el análisis de los resultados se detectó que, en general, el profesorado establece normas y estrategias que propician un clima de clase positivo y previenen posibles conflictos entre el alumnado. No obstante, manifestaron que existe falta de formación con perspectiva de género entre el alumnado y que el profesorado, en su mayoría, tampoco tiene una formación específica al respecto. Las carencias formativas del profesorado son reconocidas en diferentes trabajos (Gómez-Jarabo y Sánchez-Delgado, 2017; Lleixà et al., 2020), siendo necesaria la inclusión de la perspectiva de género en la formación inicial del profesorado (Serra et al., 2018), incluso con carácter obligatorio (Camacho-Miñano y Girela-Rejón, 2017). Igualmente se consideró oportuno que los centros educativos planteen formaciones tanto dentro como fuera de las aulas, como las ofrecidas por el Instituto de las Mujeres con interesantes programas y materiales para la coeducación (Instituto de las Mujeres, 2021).

Respecto a la resolución de conflictos, el profesorado ofreció respuestas muy variadas y destacaron que dicha resolución depende del tipo de conflicto, del momento o del lugar en el que se producen. Los chicos los resuelven mayoritariamente entre ellos; sin embargo, las chicas suelen recurrir en mayor medida a la familia o al profesorado. Estos resultados coinciden con los de Córdoba et al. (2016) con alumnado de Educación Primaria desde el que se pone de manifiesto un trato más cercano de las chicas hacia las personas adultas a diferencia del trabajo de Gilperez (2021) en donde se detectaron para ambos géneros niveles similares solicitando apoyo, los chicos al profesorado y las chicas a las familias. Estas evidencias contradictorias entre sí podrían justificarse por la coexistencia que se produce en la actualidad entre los estereotipos de género tradicionales con los nuevos roles de género que se adoptan en la sociedad. En los estereotipos tradicionales la masculinidad interiorizada de los adolescentes se encuentra asociada con la dominación, mientras que la feminidad es asociada a una mayor dependencia. Además, tal y como señala Pozo Muñoz et al. (2017) el hecho de que se asuman los roles clásicos relacionados con esta supremacía puede estar motivado por la ausencia de otros modelos alternativos que puedan tomarse como referencia.

En cuanto a la actitud del profesorado y el centro educativo frente a estos conflictos, se observa que la mayoría de los/as docentes los resuelven dentro del aula o, en todo caso, dentro del equipo docente. No obstante, es necesaria la adquisición de más conocimientos y herramientas para la gestión de estos conflictos (Lleixà et al., 2020; Sánchez-Hernández et al., 2018) en la formación comentada anteriormente.

En relación con los protocolos, se ha constatado el conocimiento de su existencia, no obstante, también se ha reconocido el desconocimiento de su contenido. Resulta por tanto necesario paliar esta circunstancia junto a las carencias formativas en el manejo de los conflictos (Camacho-Miñano y Girela-Rejón, 2017; Lleixà et al., 2020) así como también la ausencia de perspectiva de género en las creencias personales del profesorado. Una de las vías para subsanar esta última carencia señalada, tal y como señala Lleixà et al. (2020) es la de incorporar una perspectiva crítica en la práctica docente.

A su vez, la percepción del escaso carácter pedagógico de los protocolos identificado en este trabajo se vería reducido acercando la normativa y la realidad educativa mediante un trabajo intencional y explícito (Lleixà et al., 2020) lo que facilitaría que se configuren como verdaderos espacios educativos libres de violencias de género.

Este estudio tiene como limitaciones las propias de la investigación cualitativa, por lo que al contar con un número reducido de informantes los resultados no se pueden

generalizar. Sin embargo, teniendo en cuenta la escasez de estudios que profundicen en esta temática con este trabajo se arroja algo de luz a esta temática y es necesario seguir ahondando en las relaciones de género dentro del aula de Educación Física y otras materias del currículo escolar que favorezcan espacios educativos equitativos.

Teniendo en cuenta que el objetivo de este estudio fue conocer, desde la perspectiva del profesorado participante, el tratamiento otorgado a las diferentes problemáticas en las que confluyen la desigualdad de género se concluye que, la demanda de apoyo por parte del alumnado ante la presencia de conflictos varía en función del tipo de problema, lo que condiciona a quién acudir (profesorado, alumnado o familia). Asimismo, se evidenció la presencia de estereotipos de género en muchos discursos como condicionantes en esta búsqueda de apoyos. En relación con los apoyos, al menos desde la perspectiva de las/los participantes, el profesorado de Educación Física parece mostrar una mayor cercanía de acceso. Respecto a la implementación de protocolos, aunque hay un predominio del conocimiento de los mismos, no todo el profesorado admitió conocer su contenido, cuestión que se hace extensible al alumnado y familias. Además, aunque estos protocolos se identificaron en general como una herramienta adecuada, se reconocieron carencias en su transferencia para todos los posibles problemas de un centro educativo y se cuestionó su validez pedagógica. Finalmente, en relación con las estrategias de intervención, se obtuvo la necesidad de formación sobre la perspectiva de género. Se declaró que esta formación debe dirigirse al alumnado, a sus familias y, sobre todo, al profesorado. En este último caso, además de reconocer la necesidad de que se desarrolle tanto en la formación inicial como en la formación continua, se obtuvo una diversidad de opiniones respecto a su obligatoriedad. También se admitieron posibles reticencias hacia la implementación de estas formaciones por parte del profesorado, e incluso por parte del alumnado, informándose que, a juicio del profesorado participante, estos perciben las desigualdades de género superadas. De las estrategias coeducativas utilizadas se identificaron tres tipos: las dirigidas al diseño e implementación de tareas, las empleadas en los procesos comunicativos de acción docente y aquellas que posibilitan la regulación de conductas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ávalos Díaz, A., y Berger Silva, C. (2021). Normas de convivencia escolar: Descripción y análisis de un proceso participativo. *Estudios Pedagógicos*, 47(1), 409–429. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000100409>
- Barrio, C., Martín, E., Montero, I., Gutiérrez, H. y Fernández, I. (2003). La realidad del maltrato entre iguales en los centros de secundaria españoles. *Infancia y Aprendizaje*, 26(1), 25–47. <https://doi.org/10.1174/02103700360536419>
- Blanco, M., Platero, G., Arocutipá, L., Guzmán, R. y Blanco, M. (2024). Habilidades sociales y resolución de conflictos en el contexto de la educación secundaria. *Revista San Gregorio*, 1(Especial_1), 51-59. http://dx.doi.org/10.36097/rsan.v1iEspecial_1.2804
- Buscà, F., Ruiz, L. y Rekalde, I. (2014). Tratamiento del conflicto en las Comunidades de Aprendizaje a través de la Educación Física. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 25, 156-161. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i25.34503>
- Camacho-Miñano, M. J. y Girela-Rejón, M. J. (2017). Evaluación de una propuesta formativa sobre género en Educación Física para estudiantes de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. *Ciencia, Cultura y Deporte*, 12(36) 195-202. <https://doi.org/10.12800/ccd.v12i36.950>

- Córdoba Alcaide, F., Del Rey Alamillo, R., Casas Bolaños, J., y Ortega Ruiz, R. (2016). Valoración del alumnado de primaria sobre convivencia escolar: El valor de la red de iguales. *Psicoperspectivas* 15(2), 78-89. DOI: 10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL15-ISSUE2-FULLTEXT-760
- Creswell, J. W. (2010). *Research Design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Sage.
- De La Torre, M. J., García, M. C., Carpio, M. V. y Casanova, P. F. (2008). Relaciones entre violencia escolar y autoconcepto multidimensional en adolescentes de Educación Secundaria Obligatoria. *European Journal of Education and Psychology*, 1(2), 57-70. <https://www.redalyc.org/pdf/1293/129318696005.pdf>
- Devries, K. M., Ward, C. H., Naker, D., Parkes, J., Bonell, C., Bhatia, A., Tanton, C., Walakira, E., Mudekunya, L. A., Alampay, L. P., & Naved, R. T. (2022). School violence: Where are the interventions? *The Lancet Child & Adolescent Health* 6(1), 5–7. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(21\)00329-1](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(21)00329-1)
- Díaz-Aguado, M. J. (2009). Prevenir la violencia de género desde la escuela. *Revista de Estudios y Juventud*, 86, 31-46. https://www.injuve.es/sites/default/files/adjuntos/2022/07/injuve_rej86_juventudyviolenciadegenero_2_0.pdf
- Domínguez-Alonso, J., López-Castedo, A. y Nieto-Campos, B. (2019). Violencia escolar: diferencias de género en estudiantes de secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 30(4), 1031-1044. <https://doi.org/10.5209/rced.59997>
- Estévez, E., Martínez, B. y Musitu, G. (2006). La autoestima en agresores y víctimas en la escuela: la perspectiva multidimensional. *Intervención Psicosocial*, 15, 223-232. http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-05592006000200007&lng=es&tlng=es
- Ferrer, V. A., y Bosch, E. (2019). El género en el análisis de la violencia contra las mujeres en la pareja: de la “ceguera” de género a la investigación específica del mismo. *Anuario de Psicología Jurídica*, 29, 69-76. <https://doi.org/10.5093/apj2019a3>
- Fitzpatrick, K. (2019). What happened to critical pedagogy in physical education? An analysis of key critical work in the field. *European Physical Education Review*, 25(4), 1128-1145. <https://doi.org/10.1177/1356336X18796530>
- Garaigordobil, M., Machimbarrena, J. M. y Maganto, C. (2016). Adaptación española de un instrumento para evaluar la resolución de conflictos (Conflictalk): Datos psicométricos de fiabilidad y validez. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 3(2), 59-67. <https://www.revistapcna.com/sites/default/files/16-23.pdf>
- Gilpérez, E. (2021). Los conflictos en el aula según la percepción de género. *Intervención psicoeducativa en la desadaptación social: IPSE-ds*, (14), 37-56. https://ipseds.ulpgc.es/IPSE-ds_Vol_14_2021/IPSE-ds_14_2.pdf
- Gómez-Jarabo, I. y Sánchez- Delgado, P. (2017). Formación del profesorado en cuestiones de género. *Revista de Comunicación de la SEECI*, 43, 53-68. <https://doi.org/10.15198/seeci.2017.43.53-68>
- Guerra-Marmolejo, C., Fernández-Fernández, E., González-Cano-Caballero, M., García-Gámez, M., del Río, F. J., y Fernández-Ordóñez, E. (2021). Factors related to gender violence and sex education in adolescents: A cross-sectional study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(11), 5836. <https://doi.org/10.3390/ijerph18115836>
- Instituto de las Mujeres (2023). Mujeres en cifras (1983-2023). *Instituto de la Mujer*. https://www.inmujeres.gob.es/MujerCifras/Informes/Docs/Mujeresencifras_1983_2023.pdf
- _____. (2021). Proyectos de Educación. https://www.inmujeres.gob.es/areasTematicas/educacion/programas/home.htm#Cursos_online_coeducacion
- Instituto de la Juventud (2017). *La violencia de género en los jóvenes. Una visión general de la violencia de género aplicada a los jóvenes en España*. http://www.injuve.es/sites/default/files/adjuntos/2019/07/estudio_violencia_web_injuve.pdf
- Kirk, D (2020). *Prearity, critical pedagogy and physical education*. Routledge, Taylor & Francis Group.

- Krueger, R. & Casey, M. (2009). *Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research*. Sage Publications, Thousand Oaks, CA.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). Interviews learning the craft of qualitative research interviewing. *Sage Publications*, Los Angeles.
- Latorre, R., Robledo, V., y Nieto, N. (2019). Representaciones socioculturales de género en estudiantes secundarios/as y violencia de género en la escuela, *Última Década*, 27(52), 3-24. <https://revistas.uchile.cl/index.php/UD/article/view/56363/59713>
- Latorre-Cosculluela, C., Sierra-Sánchez, V., Rodríguez-Martínez, A., y Agualeles-Alonso, M. (2021). Bullying and gender violence at school: Analysis of teacher perceptions. *International Journal of Sociology of Education*, 10(3), 294-317. <https://hipatiapress.com/hpijournals/index.php/rise/article/view/7875>
- Lleixà, T., Soler, S. y Serra, P. (2020). Perspectiva de género en la formación de maestras y maestros de Educación Física. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 37, 634-642. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.74253>
- Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género (BOE n°313, de 29 de diciembre de 2004). <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2004-21760>
- Ley Orgánica 13/2007, de 26 de noviembre, de medidas de prevención y protección integral contra la violencia de género. (BOE n° 38, de 13 de febrero de 2008). <https://www.boe.es/eli/es-an/l/2007/11/26/13>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE n° 340, de 30 de diciembre de 2020). <https://www.boe.es/eli/es-lo/2020/12/29/3>
- Lleixà, T., Soler, S. y Serra, P. (2020). Perspectiva de género en la formación de maestras y maestros de Educación Física. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*. 37, pp. 634-642. <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/74253>
- Martín, N. y Tellado, I. (2012). Violencia de Género y Resolución Comunitaria de Conflictos en los Centros Educativos. *Multidisciplinary Journal of Gender Studies*, 1(3), 300-319. doi: 10.4471/generos.2012.14
- Mateos, A. (2011). *Necesidades socioeducativas en la adolescencia sobre la violencia de género: propuesta educativa (Tesis doctoral)*. Universidad de Barcelona: Barcelona.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022). *Análisis comparado de aspectos formales de la convivencia escolar en las Comunidades Autónomas*. <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/sgctie/convivencia-escolar/mapa-ccaa.html>
- Rodríguez-Pérez, A. (2007). Principales modelos de socialización familiar. *Foro de Educación*, 9, 91-97. <https://forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/view/439>
- Pérez-Serrano, G. (2004). *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural: aplicaciones prácticas*. Narcea.
- Pozo Muñoz, C., Martos Méndez M. J. y Alonso Morillejo, E. (2017). ¿Manifiesta actitudes sexistas el alumnado de Enseñanza Secundaria? *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 8(21), 541-560. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v8i21.1390>
- Rodríguez, M. P., Pando-Canteli, M. J. y Berasategi, M. (2016). ¿Generan estereotipos los medios de comunicación? *Reflexión crítica para educadores*. DEUSTO Social Impact Briefings.
- Rocha-Carpiuc, C. (2014). Educación y personas trans en Uruguay: Insumos para repensar las políticas públicas. In *De silencios y otras violencias Políticas públicas, regulaciones discriminatorias y diversidad sexual* (pp. 39-90).
- Sánchez-Hernández, N., Martos-García, D., Soler, S. y Flintoff, A. (2018). Challenging gender relations in PE through cooperative learning and critical reflection. *Sport, Education and Society*, 23(8), 812-823. <https://doi.org/10.1080/13573322.2018.1487836>
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. McGraw-Hill.

- Sardinha L., M. Maheu-Giroux, M. Stöckl, H., Meyer, S.R. and García-Moreno, C. (2022). Global, regional, and national prevalence estimates of physical or sexual, or both, intimate partner violence against women in 2018. *The Lancet* 399 (10327): 803-813. [https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736\(21\)02664-7/fulltext](https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736(21)02664-7/fulltext)
- Serra, P., Soler, S. y Vilanova, A. (2018). Jo SÍ incorporo la perspectiva de gènere a les Ciències de l'Activitat Física i l'Esport. Decàleg per a professorat universitari i personal investigador de Ciències de l'Activitat Física i l'Esport (CAFiE). COPLEFC. <https://www.coplefc.cat/fixers/DEC%C3%80LEG%20PERSPECTIVA%20GENERE%20CAFIE.pdf>
- UNESCO (2015). *Educación física de calidad (EFC). Guía para los responsables políticos*. ONU. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000231340>