

La ineficacia motriz en la educación física: perspectiva femenina

Motor Inefficacy in Physical Education: Female perspective

Inma Canales-Lacruz, Alicia Martínez-Mañero

Universidad de Zaragoza (España)

Resumen: Este artículo examina la insatisfacción percibida por el alumnado de educación física. Se realizó un análisis de contenido de los informes elaborados por 33 mujeres de 22,24 de media de edad, todas ellas alumnas de la asignatura educación física en educación infantil del grado de maestro de educación infantil de la facultad de educación de la universidad de Zaragoza –España–. En los informes las estudiantes relataban sus experiencias memorizadas de la educación física escolar. El tratamiento de la información se realizó con el software Nvivo 10. Los resultados muestran la insatisfacción que provoca la ineficacia y torpeza percibida en una asignatura caracterizada por la competitividad. Esta competitividad ejerce una continua comparación del alumnado en la ejecución de las tareas y en el sistema de evaluación fundamentado en baremos. También la formación de grupos organizada por el propio alumnado lo jerarquiza en torpes y hábiles, excluyendo del juego en numerosas ocasiones a los tildados de incompetentes. Estos resultados deben ser motivo de reflexión para comprobar los valores legitimados por una educación física caracterizada por la eficacia motriz, y así romper con el modelo deportivo hegemónico para ofrecer variedad de experiencias motrices.

Palabras clave: Ineficacia motriz insatisfacción percibida, criterios evaluación, exclusión de juego, formación de equipos, masculinización.

Abstract: This article examines the dissatisfaction perceived by students of physical education. The study is based on a content analysis of reports on 33 women (mean age: 22.24 years) who were students of the Physical Education component of the Infant Teacher Master Degree at the Faculty of Education of the University of Zaragoza, Spain. The reports described individuals' memories of their experiences as Physical Education students. Nvivo 10 software was used for data processing. Results shows that dissatisfaction was caused by inefficiency and ineptitude experienced as a consequence of Physical Education focusing mainly on competitiveness. Competitiveness is based on constant comparison of students' skills and on an evaluation system using scales. In addition, in-class groups formation is often based on students' abilities, classified as good or clumsy. As a consequence, those individuals labelled as incompetent are frequently excluded from playing. These results should arouse the need for reflecting on the values authenticated by a Physical Education based on motor efficiency, so to play down the currently hegemonic sport model and thus provide students with diversified motor experiences that stimulate autonomy.

Key words: Motor inefficacy, perception, evaluation criteria, exclusion in the game, Team building, masculinisation.

Introducción

Uno de los rasgos que caracterizan a la educación física española es la eficacia motriz (Barbero, 1996), destacándose el elitismo y la jerarquización. Este elitismo está determinado porque el deporte es su principal contenido, ejerciendo un proceso deportivizador (Barbero, 2005) en el resto de contenidos. De esta manera, los principios hegemónicos de esta deportivización están consolidados en el presente de la educación física escolar española, tales como la homogeneidad, la racionalización, la competición y la transmisión de la masculinidad imperante (Moya, Ros, Bastida & Menescardi, 2013; Táboas-Pais & Rey-Cao, 2012; Vidiella, Herraiz, Hernández & Sancho, 2010). La creencia pedagógica de la educación física se dispone como dispositivo de la ideología dominante, fundamentada en la transferencia de las competencias físicas, la ganancia de eficacia o de salud (Vicente, 2010).

El estudio de Rus, Radu y Vanvu (2016) realizado con niños y niñas en edad escolar determinó que el deseo de competir por parte de los niños era el principal motivo de participación en actividades deportivas, mientras que los motivos de las niñas se centraban en lo social y en la recreación. Estudios realizados con adolescentes también demostraron la mayor competitividad de los niños frente a las niñas (Hibbard & Buhrmester, 2010).

Vinculada con esta masculinidad hegemónica no es de extrañar que las investigaciones constaten mayores niveles de satisfacción en educación física por parte de los alumnos frente a las alumnas (Baena-Extremera, Granero, Pérez-Quero & Sánchez-Fuentes, 2013; Hernández-Álvarez, Lopez-Crespo, Martínez-Gorroño, Lopez-Rodriguez & Álvarez-Barrio, 2010; Shen, 2015), mostrando también mayores niveles de auto-eficacia, demostrándose que la auto-eficacia y la motivación están directamente vinculadas (Hellin, Moreno & Rodriguez, 2006). También Rink (2006) estableció que las mujeres no se perciben competentes cuando los contenidos de educación física no están adaptadas a su nivel motriz.

Este escenario de habilidades motrices visibiliza la desigualdad y la

discriminación del género femenino (Blández, Fernández & Sierra, 2007), siendo el deporte el principal instrumento de refuerzo de esa discriminación (Chan-Vianna, Moura & Mourão, 2010). Esta exclusión se puede contrarrestar cuando se rompe el modelo deportivo hegemónico y los modelos de género tradicionales (Soler, 2009). También Hills (2007) apoya esta ruptura promoviendo la incorporación de variedad de experiencias motrices, ya que, sólo las niñas que son capaces de mostrar altos niveles de eficacia motriz pueden mantener la valoración social y su inserción grupal.

De hecho, algunas deportistas enfatizan su femineidad para evitar la discriminación social, situación que resulta ser motivo de burla cuando dicha femineidad es exagerada (Krane, 2001). Por su parte, este estudio también constató que en las modalidades deportivas menos tradicionales las mujeres resisten de forma desafiante a los prejuicios sociales, cuestionando las expectativas de la feminidad hegemónica.

Otras propuestas para romper el modelo competitivo de la educación física se centran en la cesión de la responsabilidad en la evaluación. De esta manera se promueven percepciones igualitarias en los procesos de enseñanza-aprendizaje, disminuyendo ostensiblemente la discriminación y la exclusión (Reguera, Gutiérrez-Sánchez & Portela-Pino, 2016; Vera, Moreno & Moreno, 2009), valorándose de forma positiva la auto-evaluación del alumnado (Romero-Martín, Asún & Chivite, 2016). En este sentido, Shen (2015) corroboró que la desmotivación de las niñas en educación física estaba vinculada con la falta de autonomía incorporada en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Estos procesos de autonomía del alumnado también se amplían a otras dimensiones aparte de la evaluación, y es que los planteamientos que incorporan la toma de decisiones del alumnado mejoran su percepción en cuanto a su importancia en el grupo, independientemente de sus habilidades y destrezas básicas. En consecuencia, aumentan los niveles de satisfacción y motivación hacia la educación física, incrementando además los niveles de auto-concepto físico (Méndez-Giménez, Fernández-Rio & Cecchini, 2013), e incluso, puede mejorar la satisfacción con la vida (Moreno-Murcia & Vera, 2011).

Obviamente, y para que se pueda ofrecer la cesión de la responsabilidad discente, los estilos de enseñanza deben de ser democráticos, siendo éstos, unos de los motivos de satisfacción señalados por los estudiantes de educación física (Antunes, Serpa & Carita, 1998;

González, Garcés & García, 2012).

Otro de los recursos utilizados para proponer actitudes activas del alumnado se centra en los métodos de formación grupal en los que se le enseña a constituir los grupos a través de unas pautas. Las investigaciones revelan que se obtiene mayor satisfacción cuando los grupos se realizan de forma alternativa y no por nivel de habilidad (Lentillon-Kaestner & Patelli, 2016). Velázquez (2012) corroboró la mayor afinidad entre el alumnado cuando las agrupaciones eran determinadas por ellos mismos, aunque también se registró algún rechazo sobre algún individuo. Incluso Castillo-Andrés, Romero, González y Campos (2012) mostraron los comportamientos sexistas por parte del profesorado de educación física en los métodos de organización grupal y en la elección del alumnado para las demostraciones en clase.

Este trabajo pretende conocer la satisfacción percibida por la eficacia motriz experimentada por el alumnado en las sesiones prácticas de educación física. Para ello, se han establecido cuatro indicadores que van a estructurar los motivos de dicha satisfacción percibida, siendo la comparación, los criterios de calificación, los métodos de formación grupal, y la inclusión en el juego.

La comparación está relacionada con el carácter competitivo de las tareas de educación física, estableciéndose un continuo ejercicio de cotejo entre las propias habilidades y la de los demás. Este mismo rasgo competitivo suele estar presente en la evaluación de la educación física, resultando en ocasiones muy habitual la presencia de criterios de calificación basados en baremos rígidos. Por su parte, los métodos de formación de grupos y la inclusión en el juego son aspectos vinculados con la educación física por el protagonismo que suelen tener los deportes de equipo.

Método

Participantes

La población objeto de estudio estuvo constituida por 79 personas, mujeres todas ellas de la asignatura educación física en educación infantil, de tercer curso del grado de maestro de educación infantil de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza (España).

La muestra seleccionada fue intencionada y de carácter no aleatorio, constituida por 33 mujeres con una media de edad de 22,24±1,42. El motivo de esta representación femenina es porque la matrícula de esta titulación suele estar constituida mayoritariamente por mujeres.

Los criterios de selección de la muestra fueron: las condiciones de entrega del informe que rememoraba la experiencia de la educación física escolar (plazo de entrega y una extensión mínima de 1000 palabras); y el grado de profundidad en las descripciones de sus informes (exposición detallada de las experiencias, incluyendo argumentos justificados).

Fueron excluidas 29 alumnas por no entregar el informe (fue voluntario), siete por entregarlo fuera de plazo, nueve por falta de cumplimiento de las palabras mínimas del informe y una por falta de profundidad en sus narraciones.

Instrumentos

La recogida de datos se realizó a través de informes que fueron elaborados libremente por las alumnas. Para analizar los informes se utilizó el análisis de contenido, adaptando de Ponzán (2013) el sistema de categorías (tabla 1). Este sistema registra la ineficacia motriz experimentada en las sesiones de educación física (dimensión). A su vez, identifica la insatisfacción (categoría). Los diferentes indicadores son los motivos que han ocasionado la ineficacia percibida.

Tabla 1.
Sistema de categorías

DIMENSIÓN	CATEGORÍA	INDICADORES
1. Ineficacia motriz	1.1. Grado de insatisfacción	1.1.1. Comparación
		1.1.2. Métodos de formación de equipos
		1.1.3. Criterios de calificación
		1.1.4. Exclusión juego
		1.1.5. Otros

Fuente: elaboración propia

El sistema de categorías fue elaborado siguiendo un proceso inductivo y deductivo, partiendo de un modelo teórico sobre el objetivo de estudio que es modelado *ad hoc* y se adapta a los testimonios de las informantes (Krippendorff, 2002). Se realizó una adaptación de Ponzán (2013), puesto que su sistema de categorías analizó la satisfacción percibida del alumnado en una unidad didáctica de beisbol para segundo curso de secundaria.

Cumple los requisitos marcados por Heinemann (2003): en primer lugar se adecua al objeto de estudio (la insatisfacción percibida por la ineficacia motriz experimentada en las sesiones de educación física); en segundo lugar, los indicadores quedan bien definidos consiguiendo el principio de exhaustividad y exclusividad; y en último lugar, la objetividad del sistema permite que diferentes investigadores puedan codificar los fragmentos de un mismo material de la misma manera.

Procedimiento

La elaboración de los informes fue propuesta en la asignatura de educación física en educación infantil. Debía entregarse en el plazo de dos semanas. La estructura fue libre, con un mínimo de palabras (1000) y debían describir de forma detallada y justificada su grado de satisfacción y/o insatisfacción experimentado en las sesiones de educación física de la etapa de primaria.

Una vez recogidos los informes el procedimiento se organizó en torno a tres fases principales propuestas por Bardin (2002): preanálisis, explotación del material y tratamiento e interpretación de datos.

En la fase preanálisis se confeccionó el sistema de categorías. En primer lugar se realizó una lectura superficial de los informes recogidos y se realizó un primer boceto de sistema adaptándolo de Ponzán (2013), el cual, fue examinado, criticado y modificado por el equipo de investigación. A continuación se llevó a cabo una prueba piloto sobre los mismos informes, y para ello se codificó una submuestra seleccionada al azar (30% de la muestra). Realizada esta tarea de forma individual se discutieron en grupo las soluciones.

Una de las soluciones se estableció siguiendo a Bardin (2002) cuando establece que el criterio de descomposición es siempre semántico, es decir, por unidades de sentido que expresen un mensaje o pensamiento completo, correspondiéndose habitualmente con frases. Debido a que las frases largas pueden contener más de un argumento se dividen en cuasi-frases. Sólo si la frase contiene más de un argumento debería ser dividida en función de los indicadores del sistema.

Otra de las soluciones se situó en torno a la proximidad de mensajes contradictorios, ya que, se encontraron mensajes discordantes dentro de un mismo informe. Se estableció categorizar sin asumir los significados «ocultos» en una frase para dar sentido a las frases que la rodean. Se codificó sin intentar descifrar más allá de lo que estaba escrito.

Seguida de la prueba piloto se llevó a cabo un pretest de fiabilidad en un cálculo de acuerdo entre codificadores independientes, siendo codificados el 20% de los informes. Se manejó una submuestra aleatoria y otra submuestra de fragmentos seleccionados intencionalmente para abarcar el máximo de indicadores. Se utilizaron los coeficientes de *kappa* de Cohen y *alpha* de Krippendorff como medidas de fiabilidad, siendo satisfactorias ambas ($k=.806$; $\alpha=.8435$).

En la explotación del material se codificaron todos los informes de forma consensuada por el equipo de investigación. El tratamiento e interpretación de los resultados se realizó utilizando el programa NVIVO 10.

Resultados

El 72% de la muestra han relatado la insatisfacción producida en las sesiones de educación física por la ineficacia motriz experimentada en algunos de los contenidos. Se han codificado 65 referencias, que corresponden a 982 palabras que describen los diferentes factores que desencadenaron el desagrado. Esta sensación vinculada con la ineficacia está siempre relacionada con el carácter competitivo de las tareas motrices.

Como se puede apreciar en el gráfico 1 casi el 50% de las referencias se originan por la comparación presente entre el alumnado en las situa-

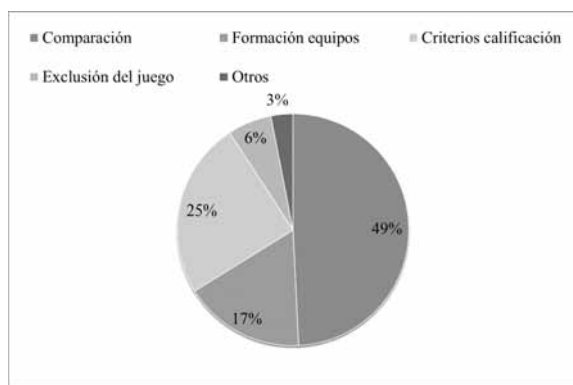


Gráfico 1. Número de referencias expresadas en % de los motivos que originan ineficacia motriz. Fuente: elaboración propia

ciones motrices de educación física. La posibilidad de errar en su consecución mientras son observados por los demás provoca angustia e inseguridad. Además, la estructura de las tareas estimula la competición, exigiendo por tanto una equiparación continua que visibiliza una brecha entre los hábiles y los torpes. Por ejemplo, Virginia (los nombres aparecidos en el artículo son inventados) lo detalla con claridad: «Esta asignatura pasaba a ser una nueva forma de dividir la clase en válidos y torpes. El docente, con su actuación y sus comentarios hacía más acusada esta diferenciación».

Los criterios de calificación utilizados para evaluar la asignatura es otro de los motivos señalados (25% de las referencias), y es que, los mínimos exigidos son recordados con mucha exigencia, generando frustración y sentimientos de torpeza cuando no son adquiridos. Además, el hecho de que no se valore el esfuerzo y por el contrario, se consideren unas marcas homogéneas para el grupo, favorece al alumnado que realiza actividades deportivas extraescolares y/o tiene unas características físicas óptimas para las pruebas de evaluación requeridas: «En algunas pruebas existía algo de frustración por saber que no ibas a poder alcanzar la marca de algunos de tus compañeros que tenían mejores características y estaban más entrenados» (Carol).

Otro de los motivos más relatados es el método de formación de grupos (17% de las referencias) tan utilizado en educación física en las situaciones motrices de oposición-colaboración, y que consiste en que dos alumnos/as (llamados capitanes) eligen a los componentes de su equipo. Normalmente y de forma intercalada cada capitán va eligiendo a los componentes de su equipo del grupo-clase, y por lo tanto, va dejando en último lugar a los individuos que considera menos competentes. De esta manera, se hace patente la clasificación de torpes y hábiles, sintiendo tristeza e insatisfacción el alumnado elegido en último lugar: «La profesora decía los nombres de dos niños y éstos elegían equipos utilizando la retahíla, de pasitos y monta y cabe. Seguían el criterio de quién eran los mejores e iban dejando para el final a los niños no destacados. Yo me sentía fatal si me elegían la última, me deprimía porque no me querían» (Pamela).

Y el último motivo expuesto es la exclusión en el juego realizada por los propios compañeros/as de clase (6% de las referencias). Las diferentes situaciones motrices se convierten en un escenario de habilidades e inhabilidades, y de esta manera, algunos alumnos/as deciden anular la participación de los que consideran de menor competencia y que forman parte de su propio equipo, eximiéndoles de ciertas responsabilidades, e incluso imposibilitando su incorporación en el juego: «Si no sabías nada de fútbol no te pasaban el balón, por lo que no jugabas y te acababas aburriendo. Incluso perdías la motivación por la actividad. Como consecuencia no practicabas para mejorar en fútbol, y por lo tanto, no obtenías una buena calificación» (Arancha).

Con una cobertura del 3% se incluyen en el apartado de otros los motivos del miedo y el género. Con respecto al primero, la única referencia pone de manifiesto que es el miedo percibido lo que paraliza y dificulta la tarea, provocando ineficacia motriz. Por su parte, el género vinculado a la ineficacia motriz es citado por una informante, la cual,

establece que los chicos consideran menos hábiles a las chicas, y por eso: «en pocas ocasiones nos pasan el balón a nosotras» (Virginia).

Discusión

Esta investigación ha corroborado la insatisfacción percibida por la ineficacia experimentada en el desarrollo de las tareas motrices de educación física. Esto es coincidente con Hellin et al. (2006) en cuanto que la auto-eficacia y la motivación están directamente vinculadas.

La preocupación de las participantes de esta investigación por la incompetencia motriz refuerza las concepciones elitistas sobre la educación física escolar «deportivizada» (Barbero, 2005), legitimando la competición, el esfuerzo, la eficacia y la masculinidad (Barbero, 1996). De esta manera, se convierte en un excelente vehículo transmisor de estereotipos de género, que legitiman lo masculino y lo femenino (Moya et al. 2013; Táboas-Pais & Rey-Cao, 2012; Vidiella et al., 2010) y desubjetivizan el cuerpo (Vicente, 2010).

A pesar de que la competitividad exigida en educación física ha sido vivenciada por la muestra de este estudio con desagrado, no se pueden ratificar las investigaciones que muestran una mayor competitividad de los varones frente a las mujeres (Baxter & Shepherd, 1978; Gill, 1986; Richardson & Alpert, 1980; Rus et al., 2016), ya que, el diseño del presente estudio se ha ceñido exclusivamente al género femenino, y por lo tanto, no se ha podido realizar una comparación entre géneros. Por el mismo motivo, no se pueden corroborar los resultados que muestran mayores niveles de satisfacción por parte de los alumnos frente a las alumnas de educación física (Baena-Extremera, et al., 2013; Hernández-Álvarez et al., 2010; Shen, 2015).

Esta insatisfacción generada por el continuo ejercicio comparativo entre el alumnado debido al rasgo competitivo de las tareas motrices, podría ser contrarrestado si se propusiesen otros modelos motrices distintos a los deportivos (Soler, 2009), ampliando la experiencia para que se puedan desarrollar e incluir otros patrones motrices (Hills, 2007).

Este carácter competitivo también se traslada a la metodología utilizada por los docentes, los cuales, solicitan una réplica homogénea del estereotipo expuesto, desencadenando una actitud pasiva por parte del alumnado, siendo aniquilado por el docente cualquier intento de autonomía y responsabilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, los resultados corroboran a Shen (2015) en cuanto que la desmotivación de las niñas está vinculada con la falta de autonomía en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Los altos niveles de motivación del alumnado están determinados por los estilos democráticos (Antunes et al., 1998; González et al., 2012), los cuales, permiten ejercer la toma de decisiones del alumnado, generando implicación en estos procesos. De esta manera, el alumnado puede comprometerse con las tareas motrices independientemente de sus habilidades y destrezas básicas, aumentando los niveles de motivación hacia los procesos de enseñanza-aprendizaje (Méndez-Giménez et al., 2013).

A pesar de que algunos estudios aluden a que el alumnado obtiene mayor satisfacción cuando la formación de grupos es realizada por ellos mismos tras una serie de pautas establecidas por el docente (Lentillon-Kaestner & Patelli, 2016; Velázquez, 2012), las informantes de la presente investigación exponen la frustración que desencadenaba esta situación, ya que se hacían visibles los alumnos/as considerados torpes y hábiles. Es decir, y siguiendo a Velázquez (2012), la formación de grupos realizada por el propio alumnado sin orientación metodológica por parte del docente, puede originar rechazo del grupo por algún alumno/a que sea estimado ineficaz.

Conclusiones

Esta investigación ha revelado la insatisfacción generada por la ineficacia y torpeza mostrada en las tareas motrices de educación física. Esta incompetencia ha estado posibilitada por el rasgo competitivo de la asignatura, lo que ha derivado en una continua comparación dentro del alumnado en el desarrollo de las tareas y en los sistemas de evaluación

aplicados basados en unos criterios de calificación fundamentados exclusivamente en baremos. Además, la formación de grupos organizada por el propio alumnado sin control docente materializa la clasificación en torpes y hábiles. Y por último, las exigencias de las tareas por la eficacia posibilitan la exclusión del juego de los considerados incompetentes.

Esta incompetencia motriz relatada en este estudio debe ser motivo de reflexión para comprobar los valores propiciados por la educación física, la cual, se ha convertido en un escenario de bolsas de torpeza (Barbero, 1996) que legitima valores relacionados con la masculinidad, tales como la competición y la eficacia. De ahí que sea necesario romper con el modelo deportivo hegemónico y con los modelos de género tradicionales (Soler, 2009), y que permitan ceder cuotas de responsabilidad al alumnado para promover percepciones igualitarias y de inclusión (Reguera et al., 2016; Romero-Martín et al., 2016; Vera et al., 2009) e incorporando variedad de experiencias motrices (Hills, 2007).

Referencias

- Antunes, I., Serpa, S., & Carita, S. (1998). Liderazgo y satisfacción en la educación física. *Revista de Psicología del Deporte*, 8(1), 147-162. Recuperado de <http://www.rpd-online.com/article/view/85/85>.
- Baena-Extremera, A., Granero, A., Pérez-Quero, F.J., & Sánchez-Fuentes, J.A. (2013). Motivation and motivational climate as predictors of perceived importance of physical education in Spain. *South African Journal for Research in Sport, Physical Education and Recreation*, 35(2), 1-13.
- Barbero, I. (1996). Cultura profesional y currículo (oculto) en educación física. Reflexiones sobre las (im)posibilidades del cambio. *Revista de Educación*, 311, 28-34. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre311/re3110200458.pdf?documentId=0901e72b81272f74>.
- Barbero, I. (2005). La escolarización del cuerpo: reflexiones en torno a la levedad de los valores del capital «cuerpo» en Educación Física. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39, 25-51.
- Bardín, L. (2002). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Blández, J., Fernández, E., & Sierra, M.A. (2007). Estereotipos de género, actividad física y escuela: La perspectiva del alumnado. Profesorado. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 11, 22-23.
- Castillo-Andrés, O., Romero, S., González, T., & Campos, M.C. (2012). Gender Equity in Physical Education: The Use of Information. *Sex Roles*, 67(1-2), 108-121.
- Chan-Vianna, A.J., Moura, D.L., & Mourão, L. (2010). Educación Física, género y escuela: un análisis de la producción académica. *Movimento*, 16(2), 149-166.
- González, J., Garcés, E., & García, A. (2012). Indicadores de bienestar psicológico percibido en alumnos de educación física. *Revista de Psicología del Deporte*, 1(1), 183-187. Recuperado de <http://www.rpd-online.com/article/view/1107/844>.
- Heinemann, K. (2003). *Introducción a la metodología de la investigación empírica*. Barcelona: Paidotribo.
- Hellín, P., Moreno, J.A., & Rodríguez, P.L. (2006). Relación de la competencia motriz percibida con la práctica físico-deportiva. *Revista de Psicología del deporte*, 15(2), 219-231. Recuperado de <http://www.rpd-online.com/article/view/232/232>.
- Hernández-Álvarez, J.L., López-Crespo, C., Martínez-Gorroño, M.E., López-Rodríguez, A., & Álvarez-Barrio, M.J. (2010). Percepción del alumnado sobre los comportamientos instructivos del profesorado y satisfacción con la Educación Física: ¿una cuestión de género? *Movimento*, 16(4), 209-225.
- Hibbard, D.R., & Buhmester, D. (2010). Competitiveness, Gender, and Adjustment Among Adolescents. *Sex Roles*, 63 (5), 412-424. Doi: 10.1007/s11199-010-9809-z
- Hills, L. (2007). Friendship, physicality, and physical education: an exploration of the social and embodied dynamics of girls' physical education experiences. *Sport education and society*, 12(3), 335-354.
- Lentillon-Kaestner, V., & Patelli, G. (2016). Effects of grouping forms, student gender and ability level on the pleasure experienced in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 35(3), 251-262.
- Krane, V. (2001). We can be athletic and feminine, but do we want to? Challenging hegemonic femininity in women's sport. *Quest*, 53(1), 115-133.
- Krippendorff, K. (2002). *Metodología de análisis de contenido: teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Méndez-Giménez, A., Fernández-Rio, J., & Cecchini, J.A. (2013). Papel importante del alumnado, necesidades psicológicas básicas, regulaciones motivacionales y autoconcepto físico en educación física. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 13(1), 71-82.
- Moreno-Murcia, J.A. & Vera, J.A. (2011). Modelo causal de la satisfacción con la vida en adolescentes de educación física. *Revista de Psicodidáctica*, 16(2), 367-380.
- Moya, I., Ros, C., Bastida, A., & Menescardi, C. (2013). Estereotipos de sexo y raza en las imágenes de los libros de texto de educación física en primaria. *Retos. Nuevas tendencias en Educación física, Deporte y Recreación*, 23, 14-18.
- Reguera, X., Gutiérrez-Sánchez, A., & Portela-Pino, I. (2016). Self-concept and cooperative work: Assessment of a program. *International Journal of Assessment and Evaluation*, 23(1), 11-26.
- Romero-Martín, M.R., Dieste, S., & Chivite, M. (2016). La autoevaluación en expresión corporal en formación inicial del profesorado de educación física: un ejemplo de buena práctica. *Retos. Nuevas tendencias en Educación física, Deporte y Recreación*, 29, 236-241.
- Ponzán, A. (2013). *Grado de satisfacción percibido por el alumnado de la E.S.O. en situaciones motrices de iniciación al béisbol*. Trabajo fin de grado. Universidad de Zaragoza, Zaragoza. Recuperado de <http://zaguan.unizar.es/record/11390/files/Memoria.pdf>.
- Rink, J. (2006). *Teaching physical education for learning*. McGraw-Hill: New York.
- Rus, C.M., Radu, L.E., & Vanvu, G.I. (2016). Motivation for Participating to Sports competitions in School. *Revista de cercenare si intervine sociala*, 52, 195-203.
- Shen, B. (2015). Gender Differences in the Relationship Between Teacher Autonomy Support and Amotivation in Physical Education. *Sex Roles*, 72(3-4), 163-172.
- Soler, S. (2009). Los procesos de reproducción, resistencia y cambio de las relaciones tradicionales de género en la Educación Física: el caso del fútbol. *Cultura y Educación*, 21(1), 31-42. doi:10.1174/113564009787531253
- Táboas-Pais, M.I., & Rey-Cao, A. (2012). Gender differences in physical education textbooks in Spain: A content analysis of photographs. *Sex roles*, 67(7-8), 389-402.
- Vidiella, J., Herraiz, F., Hernández, F., & Sancho, J.M. (2010). Masculinidad hegemónica, deporte y actividad física. *Movimento*, 16(4), 93-115. Recuperado de <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/15031/10861>.
- Vicente, M. (2010). Educación física e ideología. Creencias pedagógicas y dominación cultural en las enseñanzas escolares del cuerpo. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 17, 76-85.
- Velázquez, C. (2012). El aprendizaje cooperativo en Educación Física. La formación de los grupos y su influencia en los resultados. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 39, 75-84.
- Vera, J.A., Moreno, R., & Moreno, J.A. (2009). Relaciones entre la cesión de responsabilidad en la evaluación y la percepción de igualdad en la enseñanza de la educación física escolar. *Cultura ciencia educación*, 41, 25-31.