

Comprensión de la habilidad desde la perspectiva del futuro profesorado de Educación Física Future Physical Education teachers' perspective on the understanding of abilities

*Itsaso Nabaskues Lasheras, *Oidui Usabiaga Arruabarrena, **Daniel Martos-García, ***Øyvind Fjørland Standal
*Universidad del País Vasco (España), **Universidad de Valencia (España), ****Oslo Metropolitan University (Noruega)

Resumen: El objetivo de esta investigación fue explorar y comprender la percepción del alumnado del Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (CAFD) sobre el concepto de habilidad en Educación Física (EF). Para tal fin, se realizaron 7 grupos focales con 14 estudiantes de diferentes cursos del Grado en CAFD. Los resultados revelaron que los y las futuras docentes muestran nociones de habilidad que podrían resultar problemáticas a la hora de fomentar ambientes de aprendizaje inclusivos en EF. Además, a pesar de manifestar actitudes positivas hacia la inclusión, la terminología empleada al respecto resultó limitante. En esta línea, el alumnado confesó no sentirse preparado para educar al alumnado con diversas habilidades y denunció la escasa formación recibida al respecto a lo largo del Grado. Se concluye que es necesario que el alumnado goce de un espacio para la reflexión crítica en la formación inicial con el fin de desafiar las nociones arraigadas, reconceptualizar la EF y desarrollar competencias profesionales que posibiliten la construcción de entornos de aprendizaje que faciliten el acceso al reconocimiento de un mayor número de alumnado.

Palabras clave: Educación Física, Habilidad, Inclusión, Formación Inicial, Percepción de Estudiantes, Perspectiva Sociocultural.

Abstract: The aim of this study was to explore the understanding of Physical Education (PE) abilities in students from the Bachelor's Degree in Physical Activity and Sport Sciences (PASS). For this purpose, 7 focus groups were carried out with 14 students from different courses of the Bachelor's Degree in PASS. Results revealed that future teachers' notions of ability could be problematic when promoting inclusive learning environments in PE. In addition, despite demonstrating positive attitudes towards inclusion, the terminology used in this regard was considered restrictive. In this line, students revealed not to feel prepared to educate pupils with diverse abilities and addressed the scarce formation received throughout the Bachelor's Program. In conclusion, it is necessary to provide students with a space for critical reflection during their initial training, so to challenge deeply rooted notions, to reconceptualize PE, and to develop professional competencies enabling the construction of learning environments that facilitate access to recognition of a greater number of students.

Keywords: Physical Education, Ability, Inclusion, Initial Training, Students' Perceptions, Sociocultural Perspective.

Introducción

Este estudio se centra en las creencias del alumnado del Grado en CAFD sobre la noción de habilidad en el ámbito de la EF con la finalidad de explorar y comprender su percepción y las consecuencias de la misma a la hora de promover un ambiente de aprendizaje inclusivo.

El concepto de inclusión educativa, en este trabajo, se concibe como el derecho de todas las personas a ser educadas en su escuela local (Flem & Keller, 2010) sintiéndose partícipes, reconocidas y aceptadas (Reid, 2003) y gozando de la oportunidad de desarrollar competencias individuales en y a través de experiencias motrices (Evans & Penney, 2008). Siguiendo a Standal (2015), defendemos que la inclusión en EF pasa por celebrar las diferencias individuales, otorgar a todo el alumnado la posibilidad de adquirir reconocimiento y renunciar a categorizaciones simplistas que posicionan al alumnado en grupos restrictivos en base a constructos sociales como el género o la diversidad funcional.

A pesar de que las leyes educativas respalden la inclusión educativa tanto en España (Martos-García & Valencia-Peris, 2016; Ríos, 2009) como a nivel internacional (Penney, Jeanes, O'Connor & Alfrey, 2018) desde hace más de una década, en la actualidad existe una preocupación generalizada por la brecha existente entre la ideología y la práctica. En esta línea, se indica que el profesorado, quien juega un papel determinante en el desarrollo de la inclusión educativa (Coates, 2012), muestra dificultades a la hora de crear entornos «habitables» (Standal, 2015) que respondan a las

condiciones internas (intereses, deseos, capacidades) del alumnado con diversas habilidades. Por consiguiente, las experiencias de exclusión son patentes entre el alumnado «menos hábil» en EF (Martos-García, 2018).

La habilidad es un término complejo que se define de diversas formas en la literatura y que lleva asociada diferentes significados implícitos dependiendo del idioma y del contexto cultural (Standal, 2015). Por ejemplo, en inglés, el término *disability* indica carencia de habilidad y, al mismo tiempo, se emplea para referirse a las personas con diversidad funcional, ya que, bajo la atribución del modelo médico, se reconoce que tienen menor habilidad a causa de su «problema», lo que nos hace percibir a estas personas como inferiores (Fitzgerald, 2005). De acuerdo con Wright y Burrows (2006), se distinguen tres perspectivas a la hora de concebir la habilidad en EF, como son: (1) la perspectiva biológica, donde la habilidad se considera un talento natural e innato de la persona; (2) la perspectiva socio-psicológica, que comprende la habilidad como algo incremental o estático, donde la motivación y el esfuerzo juegan un papel fundamental; y, (3) la perspectiva sociocultural, que defiende que la habilidad es una construcción social y portadora de diferentes formas de capital o reconocimiento accesible sólo para el alumnado «hábil» (Evans, 2004). En este sentido, la mirada sociocultural, en contraste con las otras dos perspectivas, busca comprender quién se beneficia del discurso y las estructuras que prevalecen en el campo de interés, principalmente a través de conceptos fundados por el sociólogo Pierre Bourdieu (2000), como son *habitus*, capital, campo y violencia simbólica. En concreto el *habitus* contempla las disposiciones, los esquemas, las formas de conocimiento y competencia que se corporeizan por debajo del umbral de la conciencia. De este modo, solo el alumnado cuyo *habitus* concuerda con las disposiciones legitimadas en un contexto determinado

por agentes en posiciones de poder adquiere acceso a diferentes formas de capital (Hunter, 2004). No obstante, este sistema de reproducción genera, al mismo tiempo, experiencias de violencia simbólica o discriminación invisible e irrefutable (Bourdieu, 2000) entre el alumnado «no hábil», limitando las posibilidades de aprendizaje y la participación en actividades físicas a lo largo de la vida (Wilkinson, Littlefair & Barlow-Meade, 2013). Además, cabe destacar la complejidad de este objeto de estudio en el que influyen de forma simultánea diferentes identificadores, como son el género, la diversidad funcional, la sexualidad, la raza o la clase social (Flintoff, Fitzgerald & Scraton, 2008). Éstas sirven para categorizar y vigorizar las diferencias entre el alumnado en base a discursos hegemónicos, deportivos y de rendimiento que dominan en el contexto social, y que se acaban transmitiendo en EF a través de un modelo pedagógico vertical que favorece a personas con un cuerpo y unos gustos determinados (Evans & Penney, 2008; Hunter, 2004).

En esta línea, se constata que la noción de habilidad del docente de EF es determinante a la hora de fomentar la inclusión en las aulas (Evans & Penney, 2008), ya que ésta podría influir en las decisiones que comunican qué es relevante en EF (Hay & Iisahunter, 2006). Esta influencia se observa, por ejemplo, en la interpretación del currículo, el sistema de evaluación y el modelo pedagógico. Sin embargo, la habilidad se sigue definiendo de forma simplista por el profesorado (Hay & Iisahunter, 2006; Hay & Macdonald, 2010a), lo que trae como consecuencia que las experiencias que padece el alumnado que ocupa posiciones desfavorecidas en EF sean negativas, como pasa habitualmente con las personas con diversidad funcional (Fitzgerald, 2005) y de género femenino (Domangue & Solmon, 2012; Hay & Macdonald, 2010b; Hunter, 2004; Hills, 2007). Además, estas situaciones de violencia simbólica se reproducen a menudo a través del ambiente competitivo-deportivo y el sistema de evaluación basado en criterios determinados y comunes característicos de la asignatura y que, entre otros aspectos, obstaculizan la inclusión en el aula (Canales, Aravena, Cárcamo-Oyarzun, Lorca, & Martínez-Salazar, 2018). A pesar de ello, la escasez de atención a esta temática resulta preocupante (Evans, 2004; Hay & Iisahunter, 2006). A este respecto, las creencias y percepciones del profesorado se ven influenciadas y reforzadas por experiencias previas en el ámbito de la EF y la formación inicial (Evans & Penney, 2008). En este sentido, se reclama que los programas de formación inicial, como son, en este caso, los Grados de CAFD y de Magisterio con itinerario en EF, pueden y deben contribuir a la reconceptualización de la noción de habilidad del futuro profesorado. Asimismo, la formación inicial se considera un espacio idóneo para estimular la reflexión y desafiar creencias con las que llega el alumnado a nuestras Facultades (Barber, 2018; Carreiro da Costa, González & González, 2018). Esta propuesta podría ayudar al alumnado a disputar los procesos socioculturales incuestionados (Mordal-Moen, 2011) y favorecer una visión más dinámica y flexible del concepto de habilidad (Evans, 2004), mejorando así, la formación del futuro profesorado para la inclusión en EF.

No obstante, son escasos los estudios que han examinado las creencias asociadas al concepto de habilidad del alumnado de formación inicial en EF (Barber, 2018; O'Connor,

Penney, Alfrey, Phillipson & Phillipson, 2016). Por ello, el presente estudio trata de cubrir la escasez de investigación y comprender la percepción del alumnado del Grado en CAFD sobre el concepto de habilidad en EF, respondiendo a las siguientes preguntas: (1) ¿Cómo concibe el alumnado del Grado en CAFD el concepto de habilidad en EF y cuáles son sus consecuencias para la inclusión?; (2) ¿Considera el alumnado del Grado en CAFD que está preparado para la inclusión y qué efecto tiene sobre las experiencias su futuro alumnado de EF?

Metodología

Participantes

Aproximadamente unos 300 alumnos y alumnas del Grado en CAFD de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU), los estudios previos al postgrado de habilitación docente, fueron invitados a participar por parte de la investigadora principal. Finalmente, participaron 14 estudiantes (siete mujeres y siete hombres), que al iniciar las entrevistas (curso académico 2016/2017) cursaban primero, segundo o tercero, y durante las últimas entrevistas (años 2017/2018) estudiaban un curso superior. En este sentido, tanto la Facultad como las personas participantes fueron elegidas mediante un muestreo intencionado no probabilístico (Patton, 2002).

Métodos

Para atender al objetivo de esta investigación, se realizaron siete entrevistas semi-estructuradas empleando la técnica de grupo focal, un método adecuado para indagar en las percepciones y creencias de las personas participantes, para los cuales se elaboró un guion semi-estructurado a partir de las preguntas de investigación (Kvale, 1996). Tal y como se puede observar en la Tabla 1, en total se efectuaron entrevistas en tres momentos diferentes con grupos de entre tres y cinco participantes, en la que cada entrevista tuvo una finalidad distinta relacionada con la anterior. Todas las entrevistas fueron grabadas con previo consentimiento por parte de las personas participantes.

Tabla 1.
Resumen de las entrevistas efectuadas.

Entrevistas (curso)	Nº de grupos focales (Nº de participantes)	Finalidad
1 (2016/17)	1(5) 1(5) 1(3)	Explorar las creencias del alumnado del Grado en CAFD sobre el concepto de habilidad en EF mediante preguntas como, ¿qué es ser hábil en EF? o ¿podrías categorizar al alumnado en base a su habilidad?
2 (2016/17)	1(5) 1(4) 1(3)	Debatir sobre cuestiones claves que emergieron en las entrevistas efectuadas como: dificultades para la inclusión, la perspectiva de género y el sistema de evaluación en EF.
3 (2017/18)	1(6)	Generar debate y reflexión crítica tras la lectura de artículos de referencia sobre la perspectiva sociocultural para profundizar a cerca de aspectos relevantes como acceso al capital, experiencia de violencia simbólica y el modelo pedagógico.

Procedimiento

Los grupos focales se realizaron durante los periodos lectivos 2016-2017 y 2017-2018 en dependencias de la Facultad, tras obtener la aceptación del comité de ética de la UPV/EHU y reunir los consentimientos informados del alumnado. Estos explicitaban su carácter voluntario y el compromiso de confidencialidad y anonimización de los datos obtenidos. El día y la hora de las entrevistas se consensuó con las personas participantes.

Al comienzo de cada entrevista se informó al alumnado del objetivo de la misma. La mayoría de las entrevistas fueron moderadas por dos personas del equipo investigador y autoras de este trabajo que eran, además, docentes de la Facultad. Sin embargo, a lo largo del proyecto de investigación no impartían clase al alumnado participante. La duración de cada sesión fue de entre 60 y 90 minutos. Las entrevistas fueron transcritas y, posteriormente, se trianguló esta información con el diario reflexivo elaborado por la investigadora principal, en el cual se fueron recogiendo ideas a lo largo de todo este proceso (Bogdan & Biklen, 2003).

Análisis de datos

Las entrevistas con el alumnado fueron analizadas usando métodos de inducción analítica (van Manen, 1997) con el objetivo de identificar temas emergentes en relación a las preguntas de investigación. En primer lugar, las transcripciones fueron leídas y re-leídas, al igual que el diario de investigación, reduciendo la información no significativa. Posteriormente, mediante comparaciones constantes, se establecieron categorías y subcategorías a partir del agrupamiento de distintas respuestas que fueron previamente codificadas. Tras identificar las categorías de análisis, los datos fueron analizados de nuevo mediante un constante proceso reflexivo y la discusión entre el equipo investigador con el propósito de identificar discrepancias o malas interpretaciones (Patton, 2002). Finalmente, tuvo lugar el proceso de interpretación para dotar de significado las voces del alumnado.

Resultados y discusión

Del análisis de los grupos focales se identificaron los siguientes cuatro temas principales que contribuyen a explorar las preguntas de investigación: (1) el alumnado «hábil» en EF, (2) la experiencia del alumnado «no hábil» en EF, (3) estrategias para (re)configurar las experiencias del alumnado y, (4) la percepción del alumnado sobre su preparación para la inclusión en EF. Mientras que los primeros dos temas exploran la primera pregunta de investigación, los dos últimos examinan la segunda pregunta planteada.

Con el fin de mantener el anonimato del alumnado se emplean nombres de pila, seguidos por un número que indica el curso al que pertenecía cada participante cuando comenzó la investigación.

El alumnado hábil en EF

Según las experiencias previas en EF, las personas participantes indicaron sin dificultad que el alumnado «hábil» eran aquellas personas que se desenvolvían con facilidad en las actividades propuestas por el profesorado. Entre estas, sobre todo, encontramos deportes como el fútbol, el baloncesto o la pelota a mano, actividades consideradas prácticas masculinizadas (Sevil, Abós, Julian, Murillo & García-González, 2015). En esta línea, no es de extrañar que «*el chico que era bueno en gimnasia [artística] no adquiriría el mismo reconocimiento. Eso no estaba bien visto, ese no era hábil*» (Josu-1). Así, la habilidad se asoció a chicos, sin diversidad funcional, rápidos y físicamente fuertes. A este respecto, el alumnado indicaba que ser «hábil» era dependiente del contexto social y, en su caso, se vinculaba, especialmente, con ser bueno en fútbol. Varios alumnos también destacaron que, a diferencia de las chicas, ellos tenían una buena actitud en EF: «*Lo dábamos todo, acabamos sudando*» (Pablo-1), aspecto que valoraban positivamente.

Estos resultados son congruentes con estudios previos (Hay & Macdonald, 2010b; Hunter, 2004) en los que se avala que el alumnado hábil en EF son aquellas personas que poseen las disposiciones físicas y actitudinales «adecuadas» fundadas en discursos hegemónicos, deportivos y de rendimiento que privilegian características masculinizadas. Las disposiciones físicas hacen principalmente referencia a las destrezas motrices y cuerpo atlético, mientras que las características actitudinales se relacionan con la capacidad de exhibir conductas competitivas y agresivas (Hunter, 2004), tener una actitud positiva hacia la asignatura (Redelius, Fagrell & Larsson, 2009), demostrar entusiasmo hacia el deporte (Hay & Macdonald, 2010a), esforzarse y mostrar cualidades de líder (Redelius & Hay, 2009).

Según lo expuesto por las personas participantes, la jerarquía entre las habilidades del alumnado se nutre y reproduce a través de ciertas realidades vigentes en EF, como, por ejemplo: el *ethos* competitivo, las estrategias empleadas para agrupar al alumnado, la escasa variedad de actividades deportivas y, finalmente, el sistema de evaluación. En relación a esto último, el alumnado criticaba la relevancia que adquirían los test físicos en la calificación de la asignatura. En efecto, esta realidad podría resultar problemática teniendo en cuenta que el sistema de evaluación es una herramienta pedagógica que informa sobre cuáles son las disposiciones que otorgan capital (Domangue & Solmon, 2012) y, por lo tanto, influye de forma notoria en la construcción de la habilidad y en las experiencias de alineación del alumnado «menos hábil» en EF (Redelius et al., 2009).

Por lo que respecta al uso de la competición, en línea con estudios previos (por ejemplo, Harvey & O'Donovan, 2013), las personas entrevistadas no estimaron oportuno suprimir la idiosincrasia competitiva de la asignatura dado que, a su parecer, aprender a competir era uno de los objetivos de la EF, entre otros motivos, porque la competición juega un papel importante en la preparación del alumnado para la vida. En relación a la tentación del alumnado por continuar protegiendo el discurso competitivo en EF, a pesar de que declaraban que en ciertos casos puede ser excluyente, manifestaron que el verdadero problema de la competición radica en la orientación individual y en el obsesivo interés por el resultado, y así lo argumentaban: «*La competición es buena. Seguiría haciendo actividades competitivas en EF, pero no como se ha hecho hasta ahora, tan, tan tan...*» (Ane-1). A este respecto, añaden que en las actividades competitivas también tiene cabida la cooperación, la cual, en su opinión, facilita la promoción de relaciones más horizontales y la participación de todo el alumnado afirmando y valorando positivamente que «*de esta manera, los buenos le ayudarán al malo porque quieren ganar*» (Unai-1). No obstante, este mismo participante reveló un conflicto que podría surgir en una actividad competitiva: «*Puede ser complicado pasarle el balón a alguien malo en un partido de fútbol sólo por ayudarlo, porque tu objetivo es ganar y el malo no te va a ayudar a cumplir ese objetivo*», insinuando que proponer una competición cooperativa podría resultar una falacia. Sin embargo, una alumna destacó que eso dependía del discurso del profesorado:

El docente es quien debe establecer que el objetivo no es ganar sino ayudar al resto valorando aspectos actitudinales por encima de las competencias motrices, como el trabajo en equipo o hacer un pequeño sacrificio para ayudar a las personas que lo necesitan (Irati-1).

El debate en torno a la adecuación de la competición en el currículo de la EF es patente en la literatura. En consonancia con Harvey y O'Donovan (2013), parece aceptarse la

competición en EF como algo natural y esencial de la asignatura, a pesar de que el alumnado consideraba necesario lidiar con la competición de una manera alternativa para derogar su efecto excluyente. No obstante, su visión sobre la naturaleza de la competición se estima limitante dado que, de acuerdo con Aggerholm, Standal y Hordvik (2018), ésta podría resultar problemática para atender las heterogeneidades que presenta el alumnado por dos motivos principales. Por una parte, su percepción sobre la competición se reduce a ganar o a perder y, por otro lado, presuponen que para fomentar la participación de las personas «no hábiles» en actividades competitivas basta con adaptaciones metodológicas por parte del docente y una actitud favorable del alumnado «hábil».

De las experiencias del alumnado se desprende cómo en la EF persiste el discurso competitivo deportivo el cual sustenta una clasificación jerárquica entre las habilidades del alumnado (Aggerholm et al., 2018). Sin embargo, este modelo supone una barrera para celebrar las diferencias con las que, indudablemente, llega el alumnado a nuestras escuelas y, por lo tanto, resulta inapropiado para fomentar un ambiente de aprendizaje inclusivo en EF (Standal, 2015). Además, teniendo en cuenta las nociones tradicionales sobre la competición que exhibieron las personas participantes en el ámbito de la EF, se considera fundamental reformular y transformar sus creencias desde los programas de formación inicial para facilitar el desarrollo de concepciones alternativas sobre la naturaleza de la EF (Carreiro da Costa et al., 2018; Harvey & O'Donovan, 2013), siendo ésta una tarea esencial para la reconceptualización de la habilidad en el campo de interés.

La experiencia del alumnado «no hábil» en EF

Las personas entrevistadas no mostraron dificultad a la hora de establecer los grupos del alumnado «hábil» y «no hábil». Así, indicaron que esto era algo evidente, entre otras cosas porque, generalmente, la nota se establecía en base a los «buenos». Además, se mostraron de acuerdo en que las competencias motrices daban acceso a un mayor estatus y reconocimiento por parte de los y las compañeras de clase, lo cual influía en la posición y experiencia del alumnado. En esta línea, señalaron que las experiencias del alumnado «hábil» y «no hábil» eran indudablemente diferentes: «Las personas que no eran hábiles en las actividades que se realizaban en EF lo pasaban mal. En general, tenían una experiencia negativa en EF» (Paula-3). Otro participante añadía que «estas personas acababan odiando la asignatura porque eran malas» (Unai-1), lo cual desencadenaba menor participación y confianza en EF y, por consiguiente, hábitos inapropiados en el futuro. Además, se aludió al hecho de que, normalmente, el colectivo de las personas «no hábiles» sacaban mala nota en EF, lo que desinflaba su motivación y les hacía rehuir de las clases de EF, situación que el alumnado consideró problemática ya que limita las posibilidades de mejorar sus competencias motrices y la participación en actividades físico-deportivas en el futuro.

De las voces del alumnado se percibe cierta conciencia sobre la violencia simbólica a la que se exponía el alumnado «no hábil» en EF. A su vez, eran capaces de identificar algunas consecuencias educativas al respecto en consonancia con estudios previos (Fitzgerald, 2005; Hay & Lisahunter, 2006; Hay & Macdonald, 2010a; Sánchez-Hernández, Martos-García, Soler & Flintoff, 2018). Sus declaraciones re-

velan que la habilidad sigue jugando un papel fundamental en las experiencias y posicionamiento del alumnado en EF en la que sobresale, una vez más, la influencia del sistema de evaluación. Por ende, se cuestiona la efectividad de la EF para alcanzar principios de equidad e inclusión (Redelius & Hay, 2009). Igualmente, en congruencia con Hills (2007), se observa que las habilidades físicas son las disposiciones más apreciadas en EF, las cuales facilitan el acceso a diferentes tipos de capital, como el reconocimiento y respeto del resto de agentes o la consecución de altas calificaciones.

En base a las experiencias previas del alumnado participante, el grupo de las personas «no hábiles» lo conformaban mayoritariamente chicas, personas con sobrepeso o muy delgadas, las que no eran físicamente muy fuertes, gente pequeña, personas que no practicaban ningún deporte fuera de la escuela y aquellas que tenían dificultades para relacionarse. Una de las variables más influyentes fue la del género ya que las chicas, a pesar de haber algunas muy hábiles, se ubicaron por regla general en el grupo de las «no hábiles», principalmente, por falta de motivación hacia la asignatura: «Preferían quedarse sentadas o eliminarse cuanto antes en el juego, mientras que nosotros lo dábamos todo. Éramos más participativos, acabábamos sudando, nos esforzábamos más en cualquier tipo de actividad como fútbol o pelota a mano» (Unai-1). En definitiva, la actitud de las chicas era percibida inapropiada por parte de algunos participantes de género masculino. Unai, de primero, relataba lo siguiente:

– Un día les pregunté: ¿pero por qué no queréis jugar? Me contestaron que no querían jugar con nosotros porque les daba vergüenza.

– ¿Y tú cómo lo ves? (Entrevistadora).

– No sé, es que nosotros lo pasábamos genial. El profesor decía: hoy hacemos esto. Y nosotros lo dábamos todo, fuera lo que fuera: fútbol, pelota a mano, balonmano....

– ¿Crees que las actividades que se proponían influían en la participación de las chicas? (Entrevistadora).

– Puf, yo creo que más que la actividad era que nos veían a nosotros jugar como burros y pensaban: yo no me meto ahí a jugar.

Por otra parte, cabe destacar que las situaciones de desigualdad y violencia simbólica identificadas por el alumnado en el ámbito de la EF se ubicaron, de igual manera, en torno a escenarios de discriminación sufridas por el alumnado con diversidad funcional: «Se quedaban sentados en las gradas. Nunca he visto a ningún docente adaptar la actividad para meter a esos [las personas con diversidad funcional] en EF» (Josu-1). A este respecto, cabe destacar como, mientras la mayoría de las personas participantes mostraron su desacuerdo hacia dichas experiencias de exclusión, hubo quien trato de naturalizar esta situación: «Al fin y al cabo, él [la persona con diversidad funcional] ha tenido ese problema de crecimiento desde siempre, así que, bueno, era normal que se quedara sentado». En añadidura, nos parece relevante poner de manifiesto que el alumnado con diversidad funcional, excluido en las sesiones de EF, participaba en los partidos de fútbol durante el recreo, aunque fuera de guardameta. Gracias a la buena actitud del resto de compañeros, el alumnado con diversidad funcional gozaba de una experiencia positiva: «Nos dejábamos disimuladamente y tratábamos de pasarle para que fuera él quien metiera el gol. Se lo pasaba genial» (Unai-1).

Llama la atención cómo la atribución de responsabilidad

difiere entre el colectivo de personas con diversidad funcional y las chicas. El alumnado entrevistado culpabilizaba a las alumnas de falta de motivación y de una mala actitud hacia la asignatura, mientras que la poca participación de las personas con diversidad funcional era achacable a la escasa capacidad del profesorado para adaptar la actividad o disputar los discursos dominantes. Sin embargo, la literatura constata que la desigualdad existente para acceder a los atributos valorados en EF entre el alumnado de diferente género es consecuencia de las inequidades de género vigentes en las aulas de EF que se reproducen, principalmente, a través de las decisiones pedagógicas, creencias e interacciones del profesorado en el día a día (Hay & Macdonald, 2010b; Sánchez-Hernández, Martos-García & Soler, 2018; Valencia-Peris & Lizandra, 2018).

En esta línea, resulta llamativo que el profesorado de EF no fuera identificado como agente que (re)produce el orden de género. Dicha creencia podría estar relacionada con la falta de concienciación sobre cuestiones de género por parte de las personas participantes, de forma que naturalizan equivocadamente las actitudes y conductas de las chicas. Por consiguiente, las estructuras y relaciones de poder hegemónicas instauradas en el entorno permanecen incuestionadas (Camacho-Miñano & Girela-Rejón, 2016; Serra, 2016). Esta realidad resulta coherente con la falta de formación en los planes de estudio de CAFD en materia de género, limitando así el desarrollo de la conciencia crítica del futuro profesorado.

Además, cabe destacar que, en consonancia con Sánchez-Hernández et al. (2018), el alumnado manifestó haber vivido una experiencia positiva en EF y mostró su pasión por la práctica deportiva, lo que se encuentra entre los motivos principales para inscribirse en el Grado en CAFD. De esta manera, se constata el *habitus* deportivizado y competitivo del futuro profesorado. Siguiendo a Camacho-Miñano y Girela-Rejón (2016), la privilegiada posición que ha ocupado este colectivo en EF podría limitar la capacidad para detectar experiencias de violencia simbólica por cuestiones de género en EF.

Estrategias para (re)configurar las experiencias del alumnado

Todos los grupos confesaron su incapacidad para imaginar una EF exenta de una relación vertical entre el alumnado «hábil» y «no hábil», argumentando que siempre existirán esos grupos si la actividad es competitiva. Además, manifestaron que en clases de EF se genera ese ambiente competitivo prácticamente en cualquier actividad: «*Esos grupos siempre han existido en clase de EF. No me imagino una clase sin esa categorización. Lo veo imposible, utópico*» (Aitor-3). En la misma línea, este mismo alumno afirmó que la sociedad juega un papel fundamental en la transmisión de las habilidades que se valoran en EF y, por lo tanto, en la diferenciación del alumnado en base a sus habilidades. La literatura coincide con las percepciones del alumnado afirmando que los discursos que provienen del contexto social como, por ejemplo, la cultura del rendimiento o la hegemonía masculina, se instauran implícitamente en EF (Fitzgerald, 2005). Sin embargo, el alumnado no parecía ser consciente del rol del profesorado en la transmisión de dichos discursos mediante la práctica pedagógica, invisibilizando, nuevamente, su influencia en designar las habilidades legítimas en EF

(Evans, 2004; Hay & Lisahunter, 2006; Hay & Macdonald, 2010b).

En este sentido, se identificaron otros aspectos que contribuían a determinar la posición que ocupaba cada alumno o alumna en clase de EF, como, por ejemplo: puntuar en un partido o realizar la acción que lleve al equipo a conseguir la victoria, no ser elegido el o la última a la hora de hacer los equipos, que los y las compañeras te pasen el balón en las actividades de oposición, la calificación obtenida y ser capaz de alcanzar el objetivo establecido en la actividad. Por lo tanto, de las voces del alumnado se desprende que éstas podrían ser cuestiones a (re)considerar a la hora de proponer actividades con el fin de evitar la jerarquización según las habilidades del alumnado.

A colación de esto, la naturaleza de las actividades que se proponen influye enormemente en las experiencias del alumnado, como atestiguaron dos participantes, a pesar de que «*hay gente que se desenvuelve bien en todas las actividades y otras son torpes en todo*» (Unai-1). En esta línea, indicaron que para fomentar que el alumnado «no hábil», como por ejemplo el colectivo de las chicas, pudiera adquirir acceso al reconocimiento, sería conveniente promover diversas actividades, como, bailes, comba, patines o natación. En esta línea, aseguraron que sin duda se desarrollarían mejor en este tipo de actividades. Sin embargo, varios participantes consideraron problemática dicha estrategia, ya que realizar «otro tipo de actividades» ubicaría a los y las actualmente «hábiles» –mayoritariamente chicos– en posiciones desfavorecidas. Por otro lado, una participante mostró su desacuerdo recalando que esa proposición no resultaría interesante para todo el conjunto de las chicas. Ella, por ejemplo, elegiría fútbol o pelota a mano, por lo que propuso que lo más apropiado sería preguntar al propio alumnado. A este respecto, resulta llamativo que la mayoría de participantes de género femenino no mostraran su desacuerdo hacia las ideas expuestas por varios chicos respecto a las estrategias planteadas para facilitar una mayor participación de éstas. Podría ser que las mujeres entrevistadas tuvieran la misma opinión que sus pares de género masculino, como han puesto de manifiesto Sánchez-Hernández et al. (2018) en un estudio con profesoras de EF, o que no se sintieran cómodas para exponer una idea diferente. A este respecto, sería interesante realizar entrevistas sólo con participantes de género femenino asegurando un espacio de confianza donde poder expresar sus experiencias y visiones.

Otra de las estrategias que mencionaron para evitar la jerarquización del alumnado consistía en cambiar las reglas del juego para poder igualar las destrezas del alumnado: «*Si estamos jugando a fútbol, diría al alumnado hábil que jugaran solo con su pierna mala*» (Jaime-2). No obstante, esta sugerencia resultaba problemática para un alumno, ya que «*si pones esa condición al alumnado hábil, estás haciendo entender que ellos son mejores*» (Maidier-2), de forma que la jerarquización entre las habilidades del alumnado seguiría intacta.

Un análisis en profundidad de las estrategias de intervención que el alumnado planteó para la reconfiguración de los grupos de las personas «hábiles» y «no hábiles», revela dos aspectos destacados. La primera, que la mayoría de las estrategias se centraban en la modificación de las reglas y el cambio de actividades. En relación a la modificación de las

reglas, las adaptaciones planteadas provienen de un enfoque hacia la competición que asume que adaptar las actividades favorece que el ambiente competitivo resulte igualitario y participativo para todo el alumnado (Aggerholm et al., 2018). Sin embargo, si estas modificaciones se realizan en las modalidades deportivas «de siempre», el contexto seguirá siendo desigual entre el alumnado con diferente bagaje motor. En cuanto al cambio de actividades, se identificaron propuestas que podrían contribuir a (re)producir, en vez de desafiar, los estereotipos de género en EF. En este sentido, urge la necesidad de debatir sobre estas cuestiones en los programas de formación inicial que permitan cuestionar a quién beneficia la naturaleza de las actividades que se proponen en EF (Evans, 2004) con el fin de proponer estrategias pedagógicas efectivas para favorecer la participación y el aprendizaje del alumnado con diversas habilidades. La segunda, implica la escasa atención a aspectos de notoria influencia como los contenidos o la evaluación. En esta línea, se constata que algunas de las soluciones planteadas se basan en creencias erróneas que podrían vigorizar, en vez de cambiar, la clasificación entre las habilidades del alumnado.

Además, cabe destacar que la visión del alumnado entrevistado guarda estrecha relación con la perspectiva biológica de habilidad, a pesar de que tres participantes mostraron cierta sensibilidad respecto a la influencia del contexto sociocultural en el *ethos* de la asignatura. No obstante, se identificaron creencias estereotipadas sobre las habilidades según el género, en consonancia con el estudio realizado por Domangue y Solmon (2012) con el alumnado de EF.

La percepción del alumnado sobre su preparación para la inclusión en EF

El alumnado del Grado en CAFD expresó que no se siente preparado para ofrecer una EF que responda a las necesidades del alumnado con diversas habilidades: «*No me veo capaz de dar una clase, tendría dudas por todas partes*» (Paula-3). Además, la percepción sobre su preparación era menor en el caso de que hubiera alumnado con diversidad funcional. En esta línea, un alumno confesó que «*nunca hemos vivido ese problema, por lo tanto, no sabríamos qué hacer en esos casos*» (Jaime-2). Una alumna con experiencia previa indicó que «*es muy difícil, porque muchas veces no sabemos cómo comportarnos o cómo responder*» (Ane-3). Además, manifestaron el deseo de querer aprender más al respecto, ya que la mayoría no han tenido la oportunidad «*de estar con alguien con discapacidad o que necesite ser incluido*» (Alberto-2).

A su vez, constataron con cierta preocupación que en el Grado no se les había proporcionado suficiente formación ni teórica ni práctica sobre temáticas relacionadas con la inclusión o la diversidad funcional. Estas quejas coinciden con lo manifestado por Hardin (2005) quien relata como la manera tradicional de preparar al profesorado de EF para la inclusión ha sido mediante asignaturas aisladas. Este enfoque resulta problemático ya que refuerza las diferencias y no proporciona una adecuada preparación, experiencia y conocimiento al futuro profesorado para atender de forma efectiva la diversidad que presenta el alumnado. Además, la escasa experiencia práctica durante la formación inicial es congruente con estudios previos (Coates, 2012; Hardin, 2005; Martos-García & Valencia-Peris, 2016), en los que se avala que la experiencia práctica en entornos inclusivos a lo largo de la formación inicial podría influir positivamente en la preparación percibida, nivel de confianza y la percepción hacia el alumnado con

diversidad funcional.

La escasa formación que percibió el alumnado participante resulta coherente con la posición marginal de la inclusión en los planes de estudio de formación inicial para docentes de EF en España (Ríos, 2009) y a nivel internacional (Standal, 2015). La literatura apunta a que esto podría ser a causa del conocimiento técnico-racional que se sigue transmitiendo desde el Grado en CAFD sustentado en discursos hegemónicos, deportivos y normativos (Serra, 2016) alejándose de contenidos asociados como la inclusión y la justicia social. Esta realidad podría llevar al futuro profesorado a: (1) ignorar por completo su influencia como docentes en la construcción y reproducción de las estructuras dominantes en EF, (2) a desconocer estrategias a aplicar para mediar de forma efectiva ante escenarios de disparidad entre el alumnado, y, por consiguiente, (3) a adquirir una pobre preparación para trabajar de forma efectiva ante la diversidad que presenta el alumnado. Por lo tanto, urge la necesidad de replantear los planes de estudio de formación inicial para que el futuro profesorado de EF se sienta más preparado para afrontar los retos educativos del paradigma inclusivo (Petrie, Devcich & Fitzgerald, 2018).

A pesar de esta tendencia, el alumnado mostró una actitud positiva hacia la inclusión. No obstante, la terminología empleada en varias ocasiones ilustraba que los conceptos de inclusión e integración se usaban de forma intercambiable. Este es un problema de conceptualización que, precisamente, se identifica como una de las limitaciones para la inclusión (Svendby & Dowling, 2012). Es relevante destacar que cuando se presentó la temática de la inclusión, la mayoría del alumnado enseguida hizo referencia a las personas con diversidad funcional, vinculando la inclusión con personas que tienen «*algún tipo de problema*» (Ane-3), evidenciando una concepción epistemológica dominante por la que la inclusión se reduce a tratar de integrar al alumnado con «necesidades educativas especiales» (Ríos, 2009). En esa misma línea, tal y como evidencian varias de las citas expuestas, la terminología empleada para referirse a las personas con diversidad funcional se sustentaba en el modelo médico de la discapacidad. Este enfoque etiqueta al individuo con diversidad funcional en base a su «discapacidad» o «problema», a quien dota de responsabilidad para adaptarse a su entorno normalizado, alejándose de la filosofía inclusiva (Flintoff et al., 2008).

En definitiva, los resultados de este estudio muestran que el debate en torno al concepto de habilidad es inexistente en el Grado en CAFD, lo que dificulta desafiar las nociones más arraigadas con las que llega el alumnado (Mordal-Moen, 2011). Teniendo en cuenta que el profesorado de EF es un agente que contribuye, a menudo de forma inconsciente, a reproducir las desigualdades entre el alumnado (Camacho-Miñano & Girela-Rejón, 2016; Hay & Macdonald, 2010b), urge la necesidad de introducir debates en la formación inicial sobre cuestiones críticas que desafíen los supuestos que sustentan las prácticas actuales, con el fin de reconceptualizar la EF de forma diferente (Evans, 2004; Penney et al., 2018; Petrie et al., 2018). A este respecto, se reclaman espacios para la reflexión crítica como primer paso para transformar, en vez de silenciar, los discursos y las creencias dominantes en el campo (Barber, 2018; Harvey & O'Donovan, 2013). Ello conllevaría la mejora de la preparación percibida del futuro profesorado a la hora de proporcionar a todo el alumnado actividades equitativas e inclusivas (Petrie et al., 2018; Standal, 2015).

En línea con Valencia-Peris y Lizandra (2018), se conside-

ra vital reconfigurar los planes de estudio de la formación inicial del futuro profesorado de EF para el cumplimiento de la legislación vigente. Esto requiere ir más allá de ofrecer asignaturas aisladas en los planes de estudio y dotar simplemente de estrategias pragmáticas y pedagógicas en forma de receta al futuro profesorado. No en vano, estas se centran en las diferencias y adaptaciones necesarias, lo que constituye un enfoque insuficiente para una inclusión efectiva (Evans, 2004; Petrie et al., 2018). Como punto de partida para revertir esta situación se propone la infusión de una pedagogía inclusiva en dichos estudios y la incorporación de conocimiento sobre el paradigma inclusivo a lo largo de diferentes asignaturas del programa (Dowling, 2006; Hardin, 2005).

Como limitaciones de este estudio cabe señalar que hubiera sido interesante ahondar en las diferentes percepciones según las identidades de género y lograr una triangulación de los datos recogiendo información de participantes de interés como, el profesorado y el alumnado de otros programas de formación inicial en EF.

Conclusiones

La presente investigación se centró en las perspectivas del alumnado del Grado en CAFD sobre el concepto de habilidad en EF, en su preparación percibida para la inclusión en EF y en las consecuencias educativas de las mismas. En base a los resultados interpretados a través de la perspectiva sociocultural, se concluye que el alumnado participante muestra nociones estáticas y simplistas en relación al concepto de la habilidad en EF con raíces en las perspectivas biológica y socio-psicológica que podrían resultar problemáticas a la hora de construir entornos de aprendizaje inclusivos. A pesar de ello, algunas personas parecieron ser conscientes de la influencia del contexto en la construcción de la habilidad en EF en línea con la perspectiva sociocultural.

Además, las personas participantes no se sintieron preparadas para asumir el reto que supone educar al alumnado con diversas habilidades en EF. A pesar de que su actitud fuera positiva hacia la inclusión y, en particular, hacia las personas con diversidad funcional, se identificaron enfoques limitantes en relación a la inclusión, la diversidad funcional, la perspectiva de género y la naturaleza de la propia asignatura. En esta línea, resulta alarmante que el alumnado hubiera demostrado cierto desconocimiento hacia los temas expuestos en los grupos focales, lo cual apunta a la ausencia, escasez o ineficacia de estas temáticas en su formación universitaria. Por consiguiente, se cuestiona la efectividad de los planes de estudio del Grado en CAFD para preparar al futuro profesorado para la inclusión. Siguiendo a Evans (2004), defendemos que alcanzar principios de inclusión puede ser dificultoso sin debates en torno al concepto de habilidad en las Facultades de formación inicial para docentes de EF.

En el futuro, habría que ampliar este trabajo a otras titulaciones universitarias de formación inicial, como son el Grado de Magisterio con itinerario en EF o el Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria, con el fin de alcanzar una imagen más precisa de la percepción del futuro profesorado respecto a la noción de habilidad en EF. Además, conocer las creencias con las que llega el alumnado a nuestras Facultades posibilitaría adecuar el currículo y diseñar estrategias pedagógicas para poder así desafiar nociones que, en caso contrario, difícilmente serán cuestionadas. Teniendo en cuenta que el profesorado del

Grado en CAFD juega un papel relevante en la transmisión de conocimiento, sería interesante explorar sus creencias asociadas a esta temática. Se considera que las implicaciones prácticas y futuras investigaciones propuestas en este estudio podrían finalmente mejorar las experiencias del alumnado en EF.

Referencias

- Aggerholm, K., Standal, Ø., & Hordvik, M. (2018). Competition in Physical Education: Avoid, Ask, Adapt or Accept? *Quest*, 70(3), 385-400.
- Barber, W. (2018). Inclusive and accessible physical education: rethinking ability and disability in pre-service teacher education. *Sport, Education and Society*, 23(6), 520-532.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2003). *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theories and Methods* (4ª ed.). New York: Pearson Education Group.
- Bourdieu, P. (2000). La dominación masculina. Barcelona: Anagrama.
- Camacho-Miñano, M. J., & Girela-Rejón, M. J. (2017). Evaluación de una propuesta formativa sobre género en Educación Física para estudiantes de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 12, 195-203.
- Canales, P., Aravena, O., Cárcamo-Oyarzun, J., Lorca, J., & Martínez-Salazar, C. (2018). Prácticas pedagógicas que favorecen u obstaculizan la inclusión educativa en el aula de educación física desde la perspectiva del alumnado y profesorado. *Retos*, 34, 212-217.
- Carreiro da Costa, F., González, M. A., & González, M. F. (2016). Innovación en la formación del profesorado de educación física. *Retos*, 29, 251-257.
- Coates, J. K. (2012). Teaching inclusively: Are secondary physical education student teachers sufficiently prepared to teach in inclusive environments? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 17(4), 349-365.
- Domangue, E. A., & Solmon, M. A. (2012). Fitness testing: How do students make sense of the gender disparities? *Sport, Education and Society*, 17(2), 207-224.
- Dowling, F. (2006). Physical Education teacher educators' professional identities, continuing professional development and the issue of gender equality. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 11(3), 247-263.
- Evans, J. (2004). Making a difference? Education and «ability» in physical education. *European Physical Education Review*, 10(1), 95-108.
- Evans, J., & Penney, D. (2008). Levels on the playing field: the social construction of physical «ability» in the physical education curriculum. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13(1), 31-47.
- Fitzgerald, H. (2005). Still feeling like a spare piece of luggage? Embodied experiences of (dis)ability in physical education and school sport. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 10(1), 41-59.
- Flem, A., & Keller, C. (2010). Inclusion in Norway: a study of ideology in practice. *European Journal of Special Needs Education*, 15(2), 188-205.
- Flintoff, A., Fitzgerald, H., & Scraton, S. (2008). The challenges of intersectionality: researching difference in PE.

- International Studies in Sociology of Education*, 18(2), 73-85.
- Hardin, B. (2005). Physical Education Teachers' reflections on preparation for inclusion. *The physical educator*, 62(1), 44-56.
- Harvey, S., & O'Donovan, T. M. (2013). Pre-service physical education teachers' beliefs about competition in physical education. *Sport, Education and Society*, 18(6), 767-787.
- Hay, P. J., & Lisahunter (2006). «Please, Mr Hay, what are my poss(abilities)?»: legitimization of ability through physical education practices. *Sport, Education and Society*, 11(3), 293-310.
- Hay, P. J., & Macdonald, D. (2010a). Evidence of the social construction of ability in physical education. *Sport, education and society*, 15(1), 1-18.
- Hay, P. J., & Macdonald, D. (2010b). The gendering of abilities in Senior PE. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 15(3), 271-285.
- 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), 317-336.
- Hunter, L. (2004). Bourdieu and the social space of the PE class: reproduction of Doxa through practice. *Sport, Education and Society*, 9(2), 175-192.
- Kvale, S. (1996). *Interviews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Martos-García, D. (2018). Las diversidades funcionales en educación física: propuestas críticas para la provocación y la inclusión. En E. Lorente-Catalán & D. Martos-García (Eds.), *Educación Física y pedagogía crítica* (pp. 141-165). Lleida/València: Universitat de Lleida/Universitat de València.
- Martos-García, D., & Valencia-Peris, A. (2016). Osteogénesis imperfecta y educación física. Un caso inédito de inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos*, 42(1), 159-175.
- Mordal-Moen, K. (2011). «Shaking or stirring»? A case-study of physical education teacher education in Norway (Tesis doctoral). Norwegian School of Sport Science, Norway.
- O'Connor, J. P., Penney, D., Alfrey, L., Phillipson, S., & Phillipson, S. N. (2016). The Development of the Stereotypical Attitudes in HPE Scale. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(7), 70-87.
- Patton, M. (2002). *Qualitative Research and Evaluation methods* (3ª ed.). Beverly Hills, California: Sage.
- Penney, D., Jeanes, R., O'Connor, J., & Alfrey, L. (2018). Re-theorising inclusion and reframing inclusive practice in physical education. *International Journal of Inclusive Education*, 22(10), 1062-1077.
- Petrie, K., Devcich, J., & Fitzgerald, H. (2018). Working towards inclusive physical education in a primary school: 'some days I just don't get it right'. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(4), 345-357.
- Redelius, K., Fagrell, B., & Larsson, H. (2009). Symbolic capital in physical education and health: to be, to do or to know? That is the gendered question. *Sport, Education and Society*, 14(2), 245-260.
- Redelius, K., & Hay, P. (2009). Defining, acquiring and transacting cultural capital through assessment in physical education. *European Physical Education Review*, 15(3), 275-294.
- Reid, G. (2003). Defining adapted physical activity. En R. D. Steadward, G. D. Wheeler & E. J. Watkinson (Eds.), *Adapted physical activity* (pp. 11-25). Edmonton, Canada: University of Alberta Press.
- Ríos, M. (2009). La inclusión en el área de Educación Física en España. Análisis de las barreras para la participación y aprendizaje. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 9, 83-114.
- Sánchez-Hernández, N., Martos-García, D., & Soler, S. (2018). La (re)construcción de la identidad profesional de las profesoras de EF: de la complicidad y la reproducción de las relaciones de género a la disposición al cambio educativo. *Revista Complutense de Educación* (en prensa).
- Sánchez-Hernández, N., Martos-García, D., Soler, S., & Flintoff, A. (2018). Challenging gender relations in PE through cooperative learning and critical reflection. *Sport, Education and Society*, 23(8), 812-823.
- Serra, P. (2016). *La perspectiva de género en los estudios de ciencias de la actividad física y el deporte* (Tesis doctoral). Universitat de Barcelona, España.
- Sevil, J., Abós, A., Julian, J. A., Murillo, B., & García-González, L. (2015). Género y motivación situacional en Educación Física: claves para el desarrollo de estrategias de intervención. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 41(11), 281-296.
- Standal, Ø. F. (2015). *Phenomenology and pedagogy in physical education*. Londres: Routledge.
- Svendby, E. B., & Dowling, F. (2012). Negotiating the discursive spaces of inclusive education: narratives of experience from contemporary Physical Education. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 15(4), 361-378.
- Valencia-Peris, A., & Lizandra, J. (2018). Cambios en la representación social de la educación física en la formación inicial del profesorado. *Retos*, 34, 230-235.
- van Manen, M. (1997). *Researching lived experience: human science for an action sensitive pedagogy*. Londres: The Athlouse Press.
- Wilkinson, S., Littlefair, D., & Barlow-Meade, L. (2013). What is recognised as ability in physical education? A systematic appraisal of how ability and ability differences are socially constructed within mainstream secondary school physical education. *European Physical Education Review*, 19(2), 147-164.
- Wright, J., & Burrows, L. (2006). Re-conceiving ability in physical education: a social analysis. *Sport Education and Pedagogy*, 11(3), 275-291.

