



REVISTA DE EDUCACIÓ FÍSICA I ESPORTS

Apunts Educación Física y Deportes

ISSN: 1577-4015

ISSN: 2014-0983

info@revista-apunts.com

Institut Nacional d'Educació Física de Catalunya
España

Martos-García, Daniel; Valencia-Peris, Alexandra; Saenz-Macana, Angelica Maria
La experiencia del alumnado LGB en Educación Física: explorando el contexto español
Apunts Educación Física y Deportes, vol. 40, núm. 157, 2024, Julio-Septiembre, pp. 09-18
Institut Nacional d'Educació Física de Catalunya
Barcelona, España

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=551678431008>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de revistas científicas de Acceso Abierto diamante
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la academia



La experiencia del alumnado LGB en Educación Física: explorando el contexto español

Daniel Martos-García¹ , Alexandra Valencia-Peris¹  y Angelica Maria Saenz-Macana^{2*} 

¹ Departamento de Didáctica de la Educación Física, Artística y Música, Facultad de Magisterio, Universidad de Valencia (España).

² Escuela de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades - ECSAH, Universidad Nacional Abierta y a Distancia (Colombia).



Citación

Martos-García, D., Valencia-Peris, A. & Saenz-Macana, A. M. (2024). The experience of LGB students in Physical Education: exploring the Spanish context. *Apunts Educación Física y Deportes*, 157, 9-18. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2024/3\).157.02](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2024/3).157.02)

Editado por:

© Generalitat de Catalunya
Departament de la Presidència
Institut Nacional d'Educació
Física de Catalunya (INEFC)

ISSN: 2014-0983

*Correspondencia:

Angelica Maria Saenz-Macana
angelica.saenz@unad.edu.co

Sección:

Educación física

Idioma del original:

Español

Recibido:

12 de diciembre de 2023

Aceptado:

29 de febrero de 2024

Publicado:

1 de julio de 2024

Portada:

Boat Zero y Patriot navegando
bajo el esplendor de Barcelona.
© Ugo Fonollá / America's Cup

Resumen

A pesar de los avances legales y de respeto hacia las personas LGTBI, su situación en el sistema educativo es todavía problemática, pues sufren discriminaciones de diversa índole. Este clima escolar homofóbico es todavía más intenso en Educación Física, dadas las peculiaridades de esta asignatura, sobre todo por su orientación técnica y afinidad por los contenidos deportivos con alta carga hacia la masculinidad hegemónica. Este estudio tuvo, por ello, el objetivo de recoger datos sobre el recuerdo de las experiencias del alumnado atendiendo especialmente al acoso recibido en el contexto escolar, la participación en la asignatura de Educación Física y sus preferencias de contenido. Para este fin se usó un cuestionario *online*, mediante el que se recogieron datos de 989 personas, de las que un 47.5 % eran gays, un 21.3 % lesbianas, un 18.6 % bisexuales y el resto, un 12.5 %, heterosexuales. Los resultados constataron una percepción de acoso mayor para el alumnado LGB que para el heterosexual (mayormente de tipo verbal), sobre todo entre los gays, quienes presentaron resultados muy desfavorables en prácticamente todos los ítems analizados. Asimismo, los alumnos gays manifestaban no ser elegidos en actividades ni utilizar los vestuarios al finalizar las sesiones de clase, en comparación con sus compañeras lesbianas o el alumnado heterosexual. Ante estos resultados, se concluye la necesidad de atender todas las vejaciones, además de reorientar la asignatura para dar cabida a la manifiesta diversidad del alumnado. Una postura crítica ante las decisiones del profesorado y más formación docente parecen hoy pertinentes.

Palabras clave: acoso escolar, discriminación, diversidad, formación docente, heteronormatividad, homofobia.

Introducción

La protección legal en diversos ámbitos de las personas con orientación afectivo-sexual e identidad de género diversa ha mejorado en España en las últimas décadas (Piedra et al., 2014). Estos avances legislativos, entre otros factores, han propiciado el aumento de la visibilidad del colectivo LGTBI (lesbianas, gais, transgénero, bisexuales, intersexuales) en diversos contextos socioculturales, lo cual ha despertado el interés como fenómeno investigativo (Córdoba, 2021; Landi et al., 2020).

No obstante, y a pesar de los avances en materia legislativa, las discriminaciones hacia las personas LGTBI persisten, siendo esta condición una de las razones más comunes en los delitos de odio en España (Ministerio del Interior de España, 2021). La principal causa de esta situación son los discursos heteronormativos que se mantienen en la mayoría de las instituciones sociales (López Corlett et al., 2021), también en el deporte (Rovira-Font y Vilanova-Soler, 2022). El término “heteronormatividad” hace referencia a la posición privilegiada que tiene la cultura heterosexual en las sociedades occidentales, naturalizando a su vez este dominio e invisibilizando a las personas de disidencia sexual, etiquetándolas como anormales (Warner, 1991). Por ende, la heteronormatividad constituye una táctica de vigilancia social que produce la discriminación y subalternidad de quienes se alejan del heterocentrismo, generando barreras, opresiones e inequidades hacia las personas no-heterosexuales (Madureira y Branco, 2015). Además, esta condiciona las expectativas de género hasta el punto de moldear la expresión estereotipada de la feminidad y la masculinidad suponiendo, por ello, diferentes implicaciones para hombres y mujeres en el deporte (Lenskyj, 2013; Soler-Prat et al., 2022).

La heteronormatividad está profundamente arraigada en diversas instituciones sociales, y las escuelas desafortunadamente no están exentas de esta influencia (Dornelles y Dal’Igna, 2015; Wilkinson y Pearson, 2009). Siendo así, la escuela asume que el alumnado es heterosexual y rechaza con actitudes hostiles a quienes no se enmarcan en los estándares de género y sexualidad hegemónicos (Madureira y Branco, 2015; Prado y Ribeiro, 2016). Múltiples publicaciones que relacionan escolaridad con alumnado LGB (lesbianas, gais, bisexuales) han demostrado que son uno de los grupos minoritarios que experimentan niveles más elevados de violencia, acoso y discriminación en las instituciones educativas (Birkett et al., 2009; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2019). En los resultados de un metaanálisis realizado por Toomey y Russell (2016) sobre el papel de la orientación sexual en la victimización escolar, se indica que las minorías sexuales experimentan altos niveles de victimización durante las etapas de primaria y secundaria en comparación con sus pares heterosexuales.

Estos datos concuerdan con la situación en España, como han puesto de manifiesto Elipe et al. (2018).

En Educación Física (EF), la heteronormatividad prevalece más que en otras asignaturas (Clarke, 2012; Hortigüela-Alcalá et al., 2022; Larsson et al., 2011; Lynch et al., 2022). Esto se debe no solo a la separación sexual en el desarrollo del currículo (Clarke, 2012), muy predominante en otros países, sino al refuerzo de los estereotipos masculinos y femeninos que proporciona una EF asociada al deporte (Devís-Devís et al., 2005; Sánchez-Hernández et al., 2022). Asimismo, esta asignatura alberga constantemente actitudes negativas hacia el amplio grupo de personas LGB, debido a la reproducción de valores heteronormativos y las actitudes conservadoras que resultan excluyentes, hostiles y sexistas (Ayvazo y Sutherland, 2009; Landi et al., 2020; Larsson et al., 2011; Sáenz-Macana y Devís-Devís, 2020). Sin embargo, dentro del conjunto LGB, se ha evidenciado cómo las experiencias por parte de las estudiantes lesbianas tienden a ser menos negativas que las de los alumnos gais (Landi et al., 2020; Müller y Böhlke, 2023).

En este sentido, la fuerte influencia de las actividades de base deportiva en la EF privilegia la masculinidad hegemónica y aquellas actividades en las que los adolescentes y hombres jóvenes suelen destacar (Gill et al., 2010; Lisahunter, 2019). La feminidad, en cambio, queda relegada a un segundo plano en una EF donde la enseñanza no está orientada a las adolescentes mujeres y al alumnado no hegemónico (Berg y Kokkonen, 2022; Forestier y Larsson, 2023).

Desde esta perspectiva, la homofobia resultante de la heteronormatividad no solo afecta al alumnado LGB, sino también a todos los adolescentes hombres que desafían los estereotipos convencionales de su género, amenazando con degradarlos al estatus de “maricas” o “nenazas” (De Stéfano, 2017). Por su parte, todas las mujeres que destacan en las clases de EF son consideradas “marimachos” y “machorras” (Devís-Devís et al., 2005). Como resultado, el alumnado LGB e incluso el alumnado heterosexual no hegemónico tiene argumentos para temer ser acosado o discriminado, lo que puede resultar en su exclusión y marginación en el contexto de la EF (De Stéfano, 2017). En este punto, es pertinente señalar cómo el uso de comentarios e insultos homofóbicos en EF es recurrente, así como el uso de palabras hirientes y ofensivas con connotación sexual (Gill et al., 2010; Piedra et al., 2013). En el caso de las alumnas, específicamente, las estudiantes lesbianas tienden a experimentar estos insultos más por su condición de mujeres que por su orientación sexual (Müller y Böhlke, 2023).

Las consecuencias de este clima homofóbico son significativas para el desarrollo de la EF. Así, las últimas encuestas nacionales de clima escolar desarrolladas en Estados Unidos por la Red de Educación de Gais, Lesbianas y Heterosexuales (GLSEN, por sus siglas en inglés), enuncian

que el porcentaje del alumnado LGTBI que evita las clases de EF alegando sentirse incómodo o inseguro ha aumentado constantemente del 31.9 % en 2013 al 40.2 % en 2019 (Kosciw et al., 2013; Kosciw et al., 2020). En el contexto británico, los datos señalan que un 14 % del alumnado LGB se siente acosado durante las clases de EF (Bradlow et al., 2017). Específicamente en España, el estudio a nivel estatal que analizó la situación del alumnado LGB en las instituciones educativas evidenció que el acoso escolar homofóbico lleva al 43 % del alumnado a pensar en el suicidio, más de la mitad (56 %) a hacerlo continuamente, y al 27 % a hacerlo de forma sostenida en el tiempo (Generelo, 2012). En lo que respecta a la EF, Piedra et al. (2013) constataron comportamientos homofóbicos, datos que han sido refrendados recientemente por Hortigüela-Alcalá et al. (2022).

En otras palabras, el clima escolar que experimenta el alumnado LGB está repleto de burlas constantes, insultos y exclusión (De Stéfano, 2017). Este acoso escolar homofóbico está considerado como una agresión prolongada en el tiempo, que se realiza con la intención de hacer daño a la víctima, por uno o más escolares que detentan una relación de poder asimétrica, mientras la víctima tiene dificultad para defenderse ya que está, en cierto modo, desvalida frente a quienes le hostigan (Olweus, 1998).

En esta tesitura, el poder e influencia que ejerce la escuela en la formación del carácter y la personalidad del alumnado es notable. Por tanto, es esencial que el sistema educativo y el profesorado tome medidas para eliminar las barreras, la discriminación y el acoso escolar homofóbico que aún sufre el alumnado LGB (Hortigüela-Alcalá et al., 2022; Piedra et al., 2014), siendo prioritario que la EF deje de reforzar el marco heteronormativo. A pesar de esta situación, la experiencia del alumnado LGB en el contexto español no ha recibido la atención académica que merece, por lo que se hace necesario desarrollar investigaciones que arrojen luz sobre este hecho. En esto radica la pertinencia de este estudio, el cual tiene como objetivo recopilar e interpretar las experiencias de alumnado LGB en EF, comparándolas con sus pares heterosexuales, y atendiendo especialmente a los tipos de acoso, frecuencia, participación y preferencia por los contenidos.

Metodología

Participantes

En este estudio participaron un total de 1,659 personas de entre 18 y 74 años de distintas regiones de España. Los datos se recogieron durante 2019 y 2020 y forman parte de un proyecto más amplio diseñado para evaluar las experiencias del colectivo LGTBI en diferentes contextos de su vida cotidiana. Del total de participantes, se eliminaron 670 casos por: a) no haber contestado a las preguntas de interés; b) identificarse como transgénero, persona no binaria, o cisgénero con una orientación sexual diferente a homosexual (gay o lesbiana), heterosexual o bisexual. Por tanto, la muestra final se compuso por 989 participantes con una edad media de 33.5 años (DT = 11.1; Rango: 18-74) (Tabla 1). A efectos comparativos de este trabajo, todas las personas fueron cisgénero y se establecieron 4 subgrupos en función de su orientación sexual: lesbianas, gais, bisexuales y heterosexuales. Mientras que existe un equilibrio en relación con el número de hombres y mujeres participantes, se observan diferencias entre la representatividad según la orientación sexual. El grupo más numeroso es el de gais (47.5 %), que dobla al colectivo de lesbianas (21.3 %) y al de personas bisexuales (18.6 %). El grupo de personas heterosexuales es minoritario (12.5 %) ya que la encuesta estaba dirigida principalmente al colectivo LGTBI.

Materiales e instrumentos. Procedimiento

Para la obtención de datos se elaboró un cuestionario *online* en LimeSurvey (versión 2.73.1+) con distintas cuestiones psicosociales relacionadas con las experiencias de las personas LGTBI. A efectos de este trabajo solo se recogieron datos de preguntas de recuerdo relacionadas con el acoso recibido en el contexto educativo, así como los tipos (físico, verbal, gestual, material o cibernético), y con diversas experiencias acontecidas en la asignatura de EF durante toda su etapa de escolarización. El acoso se refiere a las agresiones recibidas de otras personas que van desde la molestia al abuso grave y que pueden ser intimidatorias o atentar contra la dignidad personal.

Tabla 1
Participantes en el estudio (n = 989).

	Mujer	Hombre	Total
	n (%)	n (%)	n (%)
Lesbiana	211 (21.3)	-	211 (21.3)
Gay	-	470 (47.5)	470 (47.5)
Bisexual	144 (14.5)	41 (4.2)	185 (18.7)
Heterosexual	76 (7.7)	47 (4.8)	123 (12.5)
Total	431 (43.5)	558 (56.4)	989 (100)

Por su parte, en relación con las experiencias en EF, debían contestar según una escala Likert sobre la frecuencia en que se daban determinadas experiencias (1-Nunca hasta 5-Siempre) y el grado de acuerdo con diferentes afirmaciones (1-Totalmente en desacuerdo hasta 5-Totalmente de acuerdo). Por ejemplo, se preguntaba sobre la utilización de los vestuarios, sobre las estrategias para evitar o participar en la asignatura o sobre las estrategias metodológicas que aplicaba el profesorado. También se les preguntó por el contenido que consideraban más atractivo en las clases de EF, dando a elegir entre deportes, juegos, expresión corporal, actividades en la naturaleza, condición física y salud o ninguno.

Tal y como se describe en un estudio anterior (Devís-Devís et al., 2022), se accedió a la muestra mayoritariamente a través de ~200 asociaciones activistas LGTBI españolas, que están comprometidas con evitar la discriminación, promover la visibilidad y proteger sus derechos. A estas asociaciones se les envió un correo electrónico en el que se explicaba el objetivo del estudio y que contenía un enlace para que, a su vez, lo redistribuyeran entre sus integrantes y personal laboral.

El cuestionario, totalmente anónimo y voluntario, también se difundió mediante anuncios en redes sociales (por ejemplo, Twitter y Facebook). Los materiales y procedimientos fueron aprobados por el Comité de Ética del Consejo Catalán del Deporte (023/CEICGC/2021) como parte de un proyecto conjunto entre grupos de investigación de diferentes instituciones, para garantizar los principios éticos en la investigación social sobre seres humanos. El

formulario de consentimiento informado que autoriza al equipo de investigación a publicar los datos recogidos fue aprobado en línea por las personas participantes antes de acceder al cuestionario.

Análisis de los datos

Los datos se analizaron con el programa estadístico IBM SPSS Statistics 28.0. El análisis estadístico consistió en el cálculo de frecuencias y porcentajes y pruebas Chi-cuadrado de independencia para revelar la existencia de diferencias significativas ($p < .05$) según la orientación sexual de la muestra entre las variables de estudio. Se calcularon los residuos tipificados corregidos para identificar las categorías con diferencias significativas (± 1.96). Para determinar el tamaño del efecto se utilizó el coeficiente V de Cramer como medida de la fuerza de la asociación, donde $\geq .1$, $\geq .3$ y $\geq .5$ representan una asociación débil, moderada o fuerte, respectivamente.

Resultados

Acoso en el contexto educativo

La Tabla 2 enseña los porcentajes de acoso recibidos por toda la muestra y en función de su orientación sexual. A nivel global, un 48.9 % ha sufrido acoso en algún momento de su vida y un 39.9 % lo ha sufrido en el ámbito educativo.

Tabla 2

Acoso recibido por las personas participantes en función de su orientación sexual.

	Toda la muestra <i>n</i> (%)	Lesbianas <i>n</i> (%)	Gais <i>n</i> (%)	Bisexuales <i>n</i> (%)	Heterosexuales <i>n</i> (%)	χ^2	<i>p</i>	<i>V</i> Cramer
Acoso	473 (48.9)	100 (48.3)	279 (60.1)	79 (43.6)	15 (12.9)	87.505	<.001	.297
Acoso educativo	386 (39.9)	66 (31.9)	251 (54.1)	61 (33.7)	8 (6.9)	100.145	<.001	.322
Acoso educativo físico	120 (12.4)	9 (4.3)	91 (19.6)	20 (11)	0 (0)	51.310	<.001	.230
Acoso educativo verbal	327 (33.8)	46 (22.2)	222 (47.8)	52 (28.7)	7 (6)	95.378	<.001	.314
Acoso educativo gestual	300 (31)	45 (21.7)	199 (42.9)	51 (28.2)	5 (4.3)	78.273	<.001	.284
Acoso educativo material	72 (7.4)	6 (2.9)	49 (10.6)	17 (9.4)	0 (0)	23.091	<.001	.154
Acoso educativo cibernético	60 (6.2)	8 (3.9)	33 (7.1)	18 (9.9)	1 (0.9)	12.656	.005	.114

Residuos tipificados corregidos ± 1.96 en negrita.

En este contexto, el acoso que más se produce es el verbal, seguido del gestual, el físico y, de forma más residual, el material o el cibernético. En relación con la orientación sexual, se han encontrado diferencias significativas en todos los tipos de acoso en donde el alumnado heterosexual siempre muestra porcentajes menores (en algunos casos inexistente, como en el acoso educativo de tipo físico o el educativo material) en comparación con el resto de subgrupos con una orientación sexual LGB. Mientras que en el acoso general las diferencias se dan entre alumnado heterosexual y gay (47 puntos porcentuales más), en el acoso educativo (y todos los subtipos excepto en el cibernético) las diferencias se dan entre alumnado heterosexual (quienes menos lo sufren), alumnas lesbianas (que lo sufren en cierta medida) y alumnos gays (quienes más lo sufren). Por último, en el acoso cibernético las diferencias se dan entre el alumnado bisexual (lo sufre un 9.9 %) y heterosexual (solo lo sufre un 0.9 %).

Experiencias en Educación Física

Los análisis llevados a cabo para identificar diferencias en las experiencias en EF (discriminación, acoso o elusión) del alumnado participante en función de su orientación sexual resultaron significativos en todos los ítems menos en uno (preferencias sobre el contenido de Expresión Corporal) (Tabla 3). Las diferencias siempre se dan entre el colectivo LGB y las personas heterosexuales, lo cual demuestra que las discriminaciones, el acoso o evitar la asignatura siempre afectaban más a este colectivo que al alumnado con una condición sexual heteronormativa. El colectivo con experiencias más negativas es el de los gays, quienes presentan resultados muy desfavorables en prácticamente todos los ítems. Por el contrario, los datos obtenidos por las alumnas lesbianas quedan muy cerca o incluso son superiores en alguna ocasión a los declarados por las personas heterosexuales.

¿Qué ocurría en los vestuarios?

En relación con el uso de los vestuarios, el 31.1 % del alumnado gay nunca los usaba al finalizar las sesiones, en comparación con el 17.9 % de alumnado heterosexual. Además, mientras que prácticamente el 65 % del alumnado heterosexual se desvestía siempre o casi siempre delante de sus compañeros y compañeras, en el caso del alumnado LGB este porcentaje no supera el 48.1%.

¿Quién evitaba la EF en mayor medida?

En general, el colectivo LGB era más propenso a presentar excusas o motivos para evitar la práctica en la asignatura de EF, en comparación con el resto de compañeros y compañeras heterosexuales, aunque existen excepciones. Por ejemplo, los porcentajes de alumnado heterosexual (76.4 %) y de alumnas

lesbianas (71.6 %) que nunca fingían tener una lesión para evitar la asignatura son significativamente mayores que para el colectivo de alumnos gays (59.4 %) o alumnado bisexual (56.2 %). Olvidar el material también era otra estrategia para evitar hacer EF que resulta estadísticamente significativa entre lesbianas, gays y bisexuales. Un 3.8 % de los alumnos gays declaran haberla utilizado siempre o casi siempre mientras que un 28.9 % de las alumnas lesbianas y un 45.9 % del alumnado bisexual la utilizaba de vez en cuando. Entre aquellas personas que sí empezaban las sesiones, también había un porcentaje que claudicaba y acababa antes de finalizarlas. Esta estrategia era significativamente más utilizada de vez en cuando por el alumnado gay (en un 45.5 % de los casos) que por las alumnas lesbianas (en un 26.5 % de los casos). Sin embargo, algunas de las personas participantes de este estudio preferían evitar el enfrentamiento con el o la docente de EF, optando directamente por hacer novillos para no acudir presencialmente a las clases. En este caso, las diferencias se dan entre quienes lo hacían de vez en cuando, concretamente, entre los alumnos gays (en un 27.9 % de los casos) y las alumnas lesbianas (en un 14.7 % de los casos). Además, en relación con los porcentajes de participación en excursiones y actividades extraescolares relacionadas con la EF, mientras que el 74.8 % del alumnado heterosexual y el 72.5 % de las alumnas lesbianas asistía prácticamente siempre, los porcentajes para este ítem se reducen al 65.9 % para el alumnado bisexual y al 44.9 % para los alumnos gays. Todas estas estrategias y ausencias acometidas para evitar participar en la asignatura podrían influir en cierto modo en los porcentajes de suspenso señalados por la muestra estudiada. Mientras que para el 84.3 % del alumnado heterosexual y para el 82.9 % de las lesbianas suspender EF no ocurría nunca, para los alumnos gays este porcentaje era del 64.9 %. De hecho, para un 31.1 % era habitual suspender EF de vez en cuando.

¿Cómo influía la práctica docente en el alumnado?

Existen también aspectos metodológicos concernientes a las prácticas pedagógicas llevadas a cabo por el profesorado de EF que discriminaban al colectivo LGB. El profesorado seleccionaba menos al alumnado gay que al heterosexual o a alumnas lesbianas para realizar demostraciones de las actividades. Concretamente, un 25.2 % del alumnado heterosexual y un 23.2 % de las alumnas lesbianas declara haber sido elegido siempre o casi siempre en comparación con el 6.8 % del alumnado gay. En este caso, el 37 % del alumnado gay declara que nunca era elegido. Además, también se encuentran diferencias entre el propio alumnado a la hora de ofrecerse voluntario para realizar las demostraciones. En este sentido, un 39.8 % del alumnado heterosexual y un 37 % de las alumnas lesbianas se ofrecía siempre o casi siempre, mientras que solo lo hacía el 18.7 % del alumnado gay.

Tabla 3
Diferencias en la frecuencia en que experimentaban diversas situaciones en Educación Física según la orientación sexual del alumnado.

	Lesbianas			Gais			Bisexuales			Heterosexuales			X²	p	V de Cramer
	Nunca	Rara vez/ Algunas veces	Casi siempre/ Siempre	Nunca	Rara vez/ Algunas veces	Casi siempre/ Siempre	Nunca	Rara vez/ Algunas veces	Casi siempre/ Siempre	Nunca	Rara vez/ Algunas veces	Casi siempre/ Siempre			
	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)			
Vestuarios															
Me aseaba en los vestuarios del centro al finalizar cada sesión	52 (24.6)	75 (35.5)	84 (39.8)	146 (31.1)	156 (33.2)	168 (35.7)	40 (21.6)	71 (38.4)	74 (40)	22 (17.9)	37 (30.1)	64 (52)	17.525	.008	.094
Me desvestía delante de los compañeros/as en el vestuario del centro	47 (22.3)	73 (34.6)	91 (43.1)	121 (25.7)	134 (28.5)	215 (45.7)	54 (29.2)	42 (22.7)	89 (48.1)	14 (11.5)	29 (23.8)	79 (64.8)	25.556	<.001	.114
Evitaba la EF															
Fingía padecer algún tipo de lesión	151 (71.6)	56 (26.5)	4 (1.9)	279 (59.4)	169 (36)	22 (4.7)	104 (56.2)	70 (37.8)	11 (5.9)	94 (76.4)	28 (22.8)	1 (0.8)	25.409	< .001	.113
Olvidaba traer el material y la ropa adecuada	149 (70.6)	61 (28.9)	1 (0.5)	275 (58.5)	177 (37.7)	18 (3.8)	96 (51.9)	85 (45.9)	4 (2.2)	79 (64.2)	43 (35)	1 (0.8)	22.845	< .001	.107
Hacía novillos para no dar clase	175 (82.9)	31 (14.7)	5 (2.4)	319 (67.9)	131 (27.9)	20 (4.3)	129 (69.7)	49 (26.5)	7 (3.8)	97 (78.9)	25 (20.3)	1 (0.8)	21.428	.002	.104
No terminaba la sesión	154 (73)	56 (26.5)	1 (0.5)	234 (49.8)	214 (45.5)	22 (4.7)	114 (61.6)	63 (34.1)	8 (4.3)	78 (63.4)	40 (32.5)	5 (4.1)	38.091	< .001	.139
Suspendía la asignatura de EF	175 (82.9)	31 (14.7)	5 (2.4)	305 (64.9)	146 (31.1)	19 (4)	136 (73.5)	38 (20.5)	11 (5.9)	102 (84.3)	18 (14.9)	1 (0.8)	38.515	< .001	.140
Participaba en las excursiones y actividades extraescolares organizadas en EF	16 (7.6)	42 (19.9)	153 (72.5)	90 (19.1)	169 (36)	211 (44.9)	23 (12.4)	40 (21.6)	122 (65.9)	7 (5.7)	24 (19.5)	92 (74.8)	72.718	< .001	.192
Aspectos metodológicos															
El profesorado me seleccionaba para realizar demostraciones de las actividades	39 (18.5)	123 (58.3)	49 (23.2)	174 (37)	264 (56.2)	32 (6.8)	56 (30.3)	103 (55.7)	26 (14.1)	20 (16.3)	72 (58.5)	31 (25.2)	66.819	< .001	.184
Participaba voluntariamente en los ejemplos propuestos por el profesorado	36 (17)	97 (46)	78 (37)	154 (32.8)	228 (48.5)	88 (18.7)	50 (27)	96 (51.9)	39 (21.1)	18 (14.6)	56 (45.5)	49 (39.8)	52.249	< .001	.163
Era la última persona seleccionada cuando se formaban los equipos	83 (39.3)	103 (48.8)	25 (11.8)	62 (13.2)	246 (52.3)	162 (34.5)	45 (24.3)	100 (54.1)	40 (21.6)	47 (38.5)	63 (51.6)	12 (9.8)	99.594	< .001	.225
Estereotipos y preferencias en EF															
La gente me llamaba de manera despectiva utilizando términos como “marica” o “marimacho”	92 (43.6)	92 (43.6)	27 (12.8)	148 (31.5)	253 (53.8)	69 (14.7)	94 (50.8)	73 (39.5)	18 (9.7)	96 (78)	27 (22)	0 (0)	94.704	< .001	.219
Me implicaba mucho en contenidos relacionados con deportes colectivos	21 (10)	50 (23.7)	140 (66.4)	115 (24.5)	244 (51.9)	111 (23.6)	30 (16.2)	69 (37.3)	86 (46.5)	16 (13)	35 (28.5)	72 (58.5)	132.515	< .001	.259
Me implicaba mucho en contenidos relacionados con la expresión corporal	38 (18)	101 (47.9)	72 (34.1)	108 (23)	246 (52.3)	116 (24.7)	35 (18.9)	88 (47.6)	62 (33.5)	18 (14.6)	63 (51.2)	42 (34.1)	12.412	.053	.079

Residuos tipificados corregidos ± 1.96 en negrita.

Por último, también existen diferencias en relación con ser las últimas personas elegidas cuando se formaban equipos (ya fuera por el profesorado o por los/las propios/as compañeros/as). Mientras que esto no ocurría nunca para el 39.3 % de las alumnas lesbianas y el 38.5 % del alumnado heterosexual, el porcentaje baja a un 13.2 % para el alumnado gay. De hecho, un 34.5 % de ellos padecía esta desagradable situación siempre o casi siempre.

Insultos

Respecto al acoso verbal recibido en EF por razón de su orientación sexual, existen diferencias significativas entre el alumnado. Si nos atenemos a la situación en la que se afirma no haber recibido insultos nunca, el porcentaje varía según el alumnado se defina como gay (31.5 %), bisexual (50.8 %) o heterosexual (78 %). De hecho, ninguna persona heterosexual declara haber recibido insultos siempre o casi siempre.

Preferencias por determinados contenidos

Por último, en relación con la implicación en determinados contenidos en las clases de EF, emergen diferencias significativas en los contenidos relacionados con deportes colectivos, pero no en los de expresión corporal. Concretamente, un 66.4 % de las alumnas lesbianas declara haberse implicado siempre o casi siempre en deportes de equipo en comparación con el 58.5 % del alumnado heterosexual y el 23.6 % del alumnado gay. Igualmente, la prueba chi-cuadrado realizada para analizar el contenido de EF más atractivo según la orientación sexual del alumnado (Tabla 4) mostró diferencias significativas ($X^2_{(15)} = 49.094, p < .001$, V de Cramer = .226). Los residuos tipificados corregidos indicaron que Deportes era un contenido más atractivo para las lesbianas y el alumnado heterosexual (59.6 y 49.6 %, respectivamente) que para los gays (16.5 %). Además, el porcentaje más alto de preferencia del contenido de Juegos lo obtuvo el alumnado gay (28.1 %) en comparación con las alumnas lesbianas (13.9 %) y el alumnado heterosexual (10.9 %). El contenido de Expresión corporal fue el que menos disfrutaban las alumnas lesbianas

(solo escogido por el 4.8 %) y en relación con Actividades en la naturaleza, los gays fueron quienes más lo eligieron (en un 27.7 %) en comparación con las lesbianas (solo lo escogieron el 12 %). Respecto al tratamiento de Condición física y salud no se obtuvieron diferencias según el grupo de comparación. Por último, el porcentaje más alto que escogió “ningún contenido” como aquel más atractivo en las clases de EF fueron los alumnos gays, concretamente un 7.8 %.

Discusión

En líneas generales, aunque tanto el alumnado como el profesorado percibe el ambiente en los centros escolares españoles como tranquilo (De Stéfano, 2017), cabe hacer algunas matizaciones al respecto. Así, diversos estudios y otros textos reflexivos han apuntado a la EF como una asignatura que fomenta los valores masculinos asociados al deporte, se apoya en la heteronormatividad y crea un contexto poco respetuoso con las diversidades sexuales (Clarke, 2012; Gill et al., 2010; Hortigüela-Alcalá et al., 2022; Larsson et al., 2011; Sáenz-Macana y Devís-Devís, 2020). De este modo, el clima homofóbico que se respira margina, de una forma u otra, al colectivo del alumnado LGTBI y hace que sus experiencias asociadas a esta asignatura sean cuando menos poco gratificantes (Hortigüela-Alcalá et al., 2022; Kosciw et al., 2020; Lynch et al., 2022). Sin embargo, teniendo como punto de referencia la orientación sexual, se han corroborado los hallazgos de estudios anteriores, en los que las estudiantes lesbianas tienen experiencias menos hostiles en EF (Müller y Böhlke, 2023) o en ámbitos deportivos (Soler-Prat et al., 2022). En este devenir, los nuevos datos sirven para seguir evaluando la EF y su papel educativo. A tenor de estos, no parece que la situación sea muy halagüeña y, a pesar de significativos avances, como en el uso de un lenguaje inclusivo (Piedra et al., 2013; Sáenz-Macana y Devís-Devís, 2020), la voluntad del profesorado por crear espacios seguros (Sáenz-Macana y Devís-Devís, 2020) o la incipiente formación permanente del profesorado en materia de diversidad (Piedra et al., 2014), la percepción del alumnado en muchas ocasiones sigue siendo preocupante.

Tabla 4

Contenido de EF más atractivo según el colectivo.

	Lesbianas	Gais	Bisexuales	Heterosexuales
	<i>n (%)</i>	<i>n (%)</i>	<i>n (%)</i>	<i>n (%)</i>
Deportes	124 (59.6)	76 (16.5)	67 (36.6)	59 (49.6)
Juegos	29 (13.9)	130 (28.1)	43 (23.5)	13 (10.9)
Expresión corporal	10 (4.8)	45 (9.7)	2 (10.9)	9 (7.6)
Actividades en la naturaleza	25 (12)	128 (27.7)	34 (18.6)	24 (20.2)
Condición física y salud	14 (6.7)	47 (10.2)	14 (7.7)	10 (8.4)
Ninguna	6 (2.9)	36 (7.8)	5 (2.7)	4 (3.4)

Residuos tipificados corregidos ± 1.96 en negrita.

Se desprende, pues, que la percepción de un clima respetuoso en nuestras aulas se debe más a la normalización e invisibilización de la homofobia que a su erradicación (De Stefano, 2017).

Así, la comparación de todos los ítems entre las experiencias que dice haber vivido el alumnado heterosexual en relación con aquellos alumnos y alumnas con una orientación sexual distinta no arroja lugar a dudas: la EF sigue privilegiando al alumnado que cumple unos estándares concretos (Lynch et al., 2022), asociados estos a una masculinidad hegemónica, como se desprende de la revisión de Sáenz-Macana y Devís-Devís (2020). En palabras de Lisahunter (2019), la EF sigue reproduciendo valores notablemente conservadores.

En este orden de cosas, se resalta la diferencia en muchas de las puntuaciones entre las alumnas lesbianas y los alumnos gays. En general, las alumnas lesbianas tienen experiencias satisfactorias, hasta el punto de superar en muchos ítems al alumnado heterosexual. Si vamos a lo concreto, son los alumnos gays los que peor lo pasan en EF, tanto en los vestuarios como a la hora de hacer de “modelos” o de ser elegidos en la formación de grupos. Este hecho responde al sistema heteronormativo que propugna como lo heterosexual es lo “natural”, mientras que la homosexualidad contradice esta asociación, siendo la de los hombres una traición a la hegemonía de la masculinidad (Borrillo, 2001). Estos argumentos explican por qué el alumnado homosexual, especialmente el gay, despliega diferentes estrategias para poder ausentarse de la EF o, caso de estar presente, no participar, como han recogido antes Hortigüela-Alcalá et al. (2022). Y es que la homofobia viene atravesada por el género, siendo esta variable la que explica por qué los gays sufren más acoso que sus compañeras de clase, como han atestiguado otros estudios antes (Ayvazo y Sutherland, 2009; Morrow y Gill, 2003). Por ende, se ha verificado que la heteronormatividad funciona de manera diferente según el género, siendo que las vivencias de las lesbianas difieren de las de sus contrapartes gays. Es esencial reconocer que las experiencias de las personas LGBTI no son uniformes ni en la EF (Landi, 2020; Müller y Böhlke, 2023) ni en el entorno deportivo (Soler-Prat et al., 2022).

Este clima de homofobia, sea esta manifiesta o implícita, se materializa, por ejemplo, en la formación de grupos (Hortigüela-Alcalá et al., 2022), pues es aquí donde se observan las afinidades que se crean. Así, el hecho de que el alumnado percibido “menos hábil” o “traidor” a su sexo sea elegido en último lugar da buena cuenta de su situación en el entramado de relaciones sociales entre el alumnado. Y es aquí donde los alumnos gays son los más perjudicados. Detrás de esto se encuentra la naturalización de unas formas de proceder que, como el caso de la formación de grupos mediante la elección a través de “capitanes”, refuerza el

currículo oculto y perpetúa las discriminaciones (Martos-García et al., 2023), en este caso de índole homofóbica.

Otro factor importante que explica la problemática relación entre el alumnado no heterosexual y la EF es la preferencia que tiene sobre cada tipo de contenidos. Así, mientras el alumnado heterosexual se decanta por la práctica de deportes, los alumnos gays prefieren los juegos y las actividades en la naturaleza, contenidos menos reglados y con una carga de masculinidad menor. Esta asociación refuerza el argumento de la masculinidad hegemónica, por la cual los alumnos aprenden a identificarse con la agresividad, las actividades intensas o el contacto, y alejarse de estos valores está visto como una transgresión al orden sexo-género (Larsson et al., 2011). Dicha masculinidad viene representada en EF por los deportes, mientras el resto de las actividades, como la danza o la expresión corporal, están consideradas más adecuadas para lo femenino (Sánchez-Hernández et al., 2022). Quizás por eso estas últimas son objeto de rechazo por parte de las alumnas lesbianas, pues para ellas puede significar una forma de huir de esos estereotipos. De una forma u otra, la EF sigue reproduciendo los estereotipos de género (Hortigüela-Alcalá et al., 2022), en este caso, en clara intersección con la orientación sexual.

Por último, quisiéramos destacar algunas limitaciones del estudio. En primer lugar, no se ha realizado un análisis en función de la identidad de género de las personas participantes. Mientras que, a través de la orientación sexual de gays y lesbianas podemos obtener alguna comparación entre hombres y mujeres, esto no ocurre entre las personas participantes bisexuales y heterosexuales. La perspectiva de género e interseccional debería tenerse en cuenta a la hora de abordar las experiencias de las personas durante su escolarización. En segundo lugar, y aunque no afecta a nivel estadístico, la proporción entre los diferentes colectivos debería estar más equilibrada. En tercer lugar, se trata de un estudio retrospectivo realizado a personas con un amplio rango de edad, por lo que el recuerdo de aquellas experiencias vivenciadas durante su escolarización puede verse alterado en algunos casos.

Conclusiones

Los datos presentados vienen a refrendar la existencia de un clima homofóbico, tal y como han reportado otros estudios publicados anteriormente. Este hecho podría estar agravado por la recurrente orientación deportiva de la EF y las decisiones del profesorado, lo que se sugiere como una línea de investigación futura. En este caso, los datos además detallan cómo este clima afecta al desarrollo de la propia asignatura, por ejemplo, a la hora de formar los grupos o de las preferencias por unos contenidos u otros. En este sentido, las alumnas lesbianas muestran tener menos dificultades que los alumnos gays, quienes parecen “traicionar” la hegemonía

masculina. Como consecuencia, los alumnos gays despliegan diferentes estrategias para no participar.

Por todo ello, se hace pertinente a) reflexionar sobre las consecuencias del proceder docente y hacer autocrítica, b) atender las vejaciones y discriminaciones por la orientación sexual, y c) tratar de mejorar la formación inicial y permanente del profesorado, como vía para construir una EF que responda mejor a la diversidad del alumnado.

Agradecimientos

Este trabajo se ha desarrollado gracias a la financiación de la Agencia Estatal de Investigación (Ministerio de Ciencia e Innovación), con el código de la ayuda: PID2019-108630RAI00/AEI/10.13039/ 501100011033.

Referencias

- Ayvazo, S., & Sutherland, S. (2009). Uncovering the secrets: Homophobia in physical education. *Action in Teacher Education*, 31(3), 56-69. <https://doi.org/10.1080/01626620.2009.10463528>
- Berg, P., & Kokkonen, M. (2022). Heteronormativity meets queering in physical education: The views of PE teachers and LGBTIQ+ students. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 27(4), 368-381. <https://doi.org/10.1080/17408989.2021.1891213>
- Birkett, M., Espelage, D.L. & Koenig, B. (2009). LGB and Questioning Students in Schools: The Moderating Effects of Homophobic Bullying and School Climate on Negative Outcomes. *Journal of Youth and Adolescence*, 38, 989-1000. <https://doi.org/10.1007/s10964-008-9389-1>
- Borrillo, D. (2001). *Homofobia*. Barcelona: Bellaterra Edicions.
- Bradlow, J., Bartram, F., Guasp, A. & Jadv, V. (2017). *School report: The experiences of lesbian, gay, bi and trans young people in Britain's schools in 2017*. London: Stonewall.
- Clarke, G. (2012). Challenging heterosexism, homophobia and transphobia in physical education. In Gary Stidder and Sid Hayes (Ed.), *Equity and Inclusion in Physical Education and Sport*. (1st Ed., pp. 87-101). Routledge. <http://doi.org/10.4324/9780203132845>
- Córdoba, C. (2021). La situación actual del Colectivo LGTBI en España. Un análisis legislativo de los derechos reconocidos y la protección de víctimas de discriminación por orientación sexual y/o identidad o expresión de género. *EHQUIDAD Revista Internacional de Políticas de Bienestar y Trabajo Social*, 16, 141-164. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2021.0017>
- De Stéfano, M. (2017). Hacerse hombre en el aula: Masculinidad, homofobia y acoso escolar (Manning Up in The Classroom: Masculinity, Homophobia and Bullying). *Cadernos Pagu*, 50, e175014. <https://doi.org/10.1590/18094449201700500014>
- Devís-Devís, J., Fuentes Miguel, J., & Sparkes, A. C. (2005). ¿Qué permanece oculto del currículo oculto?: las identidades de género y de sexualidad en la Educación Física. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39, 73-90. <https://doi.org/10.35362/rie390805>
- Devís-Devís, J., Pereira-García, S., Valencia-Peris, A., Vilanova, A., & Gil-Quintana, J. (2022). Harassment disparities and risk profile within lesbian, gay, bisexual and transgender Spanish adult population: Comparisons by age, gender identity, sexual orientation, and perpetration context. *Frontiers in Public Health*, 10, 1045714. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.1045714>
- Dornelles, P. G., & Dal'Igna, M. C. (2015). Gender, sexuality and age: Heteronormativity in pedagogical practices of Physical Education in schools. *Educação e Pesquisa*, 41, 1585-1599. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508142508>
- Elipse, P., Muñoz, M., & Del Rey, R. (2018). Homophobic bullying and cyberbullying: study of a silenced problem. *Journal of Homosexuality*, 65(5), 672-686. <https://doi.org/10.1080/00918369.2017.1333809>
- Forestier, A. & Larsson H. (2023). Choreographing gender: masculine domination and heteronormativity in physical education. *Sport, Education and Society* 28(2), 132-143. <https://doi.org/10.1080/13573322.2021.1997980>
- Generelo, J. (2012). *Acoso escolar homofóbico y riesgo de suicidio en adolescentes LGB*. Madrid: COGAM/FELGTB Available in: <https://cogameduca.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/03/2012-cogam-felgtb-acoso-escolar-homofc3b3bico-y-riesgo-de-suicidio-en-adolescentes-lgtb.pdf> (retrieved on May 31, 2024).
- Gill, D. L., Morrow, R. G., Collins, K. E., Lucey A. B. & Schultz, A. M. (2010). Perceived climate in physical activity settings. *Journal of Homosexuality*, 57(7), 895-913. <https://doi.org/10.1080/00918369.2010.493431>
- Hortigüela-Alcala, D., Chiva-Bartoll, O., Hernando-Garijo, A. & Sánchez-Miguel, P. A. (2022). Everything is more difficult when you are different: analysis of the experiences of homosexual students in Physical Education. *Sport, Education and Society*, 28(9), 1068-1081. <https://doi.org/10.1080/13573322.2022.2074385>
- Kosciw, J. G., Greytak, E. A., Palmer, N. A., & Boesen, M. J. (2013). *The 2013 National School Climate Survey: The experiences of lesbian, gay, bisexual, transgender, and queer youth in our nation's schools*. New York: GLSEN. Available at www.glsen.org/research.
- Kosciw J., Clark C., Truong N. & Zongrone, A. (2020). *The 2019 National School Climate Survey. The Experiences of Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, and Queer Youth in Our Nation's Schools*. New York: GLSEN. Available at www.glsen.org/research.
- Landi, D., Flory, S., Safron, C., & Martinen, R. (2020). LGBTQ Research in physical education: a rising tide? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 25(3), pp. 259-273. <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1741534>
- Larsson, H., Redelius, K., & Fagrell, B. (2011). Moving (in) the heterosexual matrix. On heteronormativity in secondary school physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 16(1), 67-81. <https://doi.org/10.1080/17408989.2010.491819>
- Lenskyj, H. J. (2013). Reflections on communication and sport: On heteronormativity and gender identities. *Communication & Sport*, 1(1-2), 138-150. <https://doi.org/10.1177/2167479512467327>
- Lisahunter. (2019). What a queer space is HPE, or is it yet? Queer theory, sexualities and pedagogy. *Sport, Education and Society*, 24(1), 1-12. <https://doi.org/10.1080/13573322.2017.1302416>
- López Corlett, S., Di Marco, D., & Arenas Moreno, A. (2021). ¿Cómo se manifiesta la heteronormatividad en las organizaciones?: Un acercamiento desde la literatura científica. *Atención a la diversidad afectivo sexual-corporal y de género: Evidencias recientes*. Available in: <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/136864/1/heteronormatividad.pdf?sequence=1> (retrieved on April 6, 2023).
- Lynch, S., L. Davies, D. Ahmed & McBean L. (2022). Complicity, trauma, love: an exploration of the experiences of LGBTQIA+ members from physical education spaces. *Sport, Education and Society*, 28(9), 1082-1098. <https://doi.org/10.1080/13573322.2022.2141216>
- Madureira, A. & Branco, Â. (2015). Género, sexualidade e diversidade na escola a partir da perspectiva de professores/as (Gender, Sexuality and Diversity in Schools from Teachers' Perspective). *Temas em Psicologia*, 23(3), 577-591. <https://doi.org/10.9788/TP2015.3-05>
- Martos-García, D.; Sánchez-Hernández, N.; Soler-Prat, S., & Martínez-Merino, N. (2023). La formación de grupos en Educación Física. Una revisión de la literatura. *Sportis. Scientific Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity*, 9(1), 166-186. <https://doi.org/10.17979/sportis.2023.9.1.9090>
- Ministerio del Interior Gobierno de España. (2021). *Evolución de los delitos de odio en España. Madrid, España: Gabinete de Coordinación y Estudios, Ministerio del Interior*. Available in: https://www.interior.gob.es/opencms/pdf/archivos-y-documentacion/documentacion-y-publicaciones/publicaciones-descargables/publicaciones-periodicas/informe-sobre-la-evolucion-de-los-delitos-de-odio-en-Espana/Informe_evolucion_delitos_odio_Espana_2021_126200207.pdf (retrieved on April 20, 2023).
- Morrow, R. G., & Gill, D. L. (2003). Perceptions of homophobia and heterosexism in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 74(2), 205-214. <https://doi.org/10.1080/02701367.2003.10609082>

- Müller, J., & Böhlke, N. (2023) Physical education from LGBTQ+ students' perspective. A systematic review of qualitative studies, *Physical Education and Sport Pedagogy*, 28(6), 601-616. <https://doi.org/10.1080/17408989.2021.2014434>
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Piedra de la Cuadra, J., Rodríguez Sánchez, A. R., Ries, F. & Ramírez Macías, G. (2013). Homofobia, heterosexismo y educación física: percepciones del alumnado (Homophobia, heterosexism and Physical Education: Students' perceptions). *Profesorado: Revista de currículo y formación del profesorado*, 17(1), 325-338. <http://hdl.handle.net/11441/39412>
- Piedra de la Cuadra, J., Ramírez Macías, G., & Latorre Romero, Á. (2014). Visibilizando lo invisible: creencias del profesorado de educación física sobre homofobia y masculinidades (Making visible the invisible: physical education teachers' beliefs about homophobia and masculinities). *Retos*, 25, 36-42. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i25.34472>
- Prado, V. & Ribeiro, A. (2016). Escola, homossexualidades e homofobia: rememorando experiências na educação física escolar. *Revista Reflexão e Ação*, 24(1), 97-114. <https://doi.org/10.17058/rea.v24i1.7049>
- Rovira-Font, M. & Vilanova-Soler, A. (2022). LGTBQIA+, Mental Health and the Sporting Context: A Systematic Review. *Apunts Educación Física y Deportes*, 147, 1-16. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2022/1\).147.01](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2022/1).147.01)
- Sáenz-Macana, A., & Devís-Devís, J. (2020). A homofobia em educação física na escola: uma revisão sistemática. *Movimento*, 26, e26072. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.104750>
- Sánchez-Hernández, N., Soler-Prat, S., & Martos-García, D. (2022). La Educación Física desde dentro. El discurso del rendimiento, el currículo oculto y las discriminaciones de género. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 24, 46-71. <https://doi.org/10.24197/aefd.24.2022.46-71>
- Soler-Prat, S., Vilanova, A., Solanas, J., Martos-García, D., & García-Puchades, W. (2022). Lesbianism in sport. In: Hartmann-Tews I (ed.) *Sport, Identity and Inclusion in Europe. The Experiences of LGBTQ People in Sport*. London: Routledge, 168-181.
- Toomey, R. B., & Russell, S. T. (2016). The role of sexual orientation in school-based victimization: A meta-analysis. *Youth and Society*, 48(2), 176-201. <https://doi.org/10.1177/0044118X13483778>
- UNESCO [United Nations, Educational, Scientific, and Cultural Organization] (2019). Bringing it out in the open. Monitoring school violence based on sexual orientation, gender identity or gender expression in national and international surveys. Available in: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367493/PDF/367493eng.pdf.multi> (retrieved on June 13, 2023).
- Warner, M. (1991). Introduction: Fear of a queer planet. *Social Text*, 29: 3-17. <http://www.jstor.org/stable/466295>
- Wilkinson, L., & Pearson, J. (2009). School Culture and the Well-Being of Same-Sex-Attracted Youth. *Gender & Society*, 23(4), 542. <https://doi.org/10.1177/0891243209339913>

Conflicto de intereses: las autorías no han declarado ningún conflicto de intereses.



© Copyright Generalitat de Catalunya (INEFC). Este artículo está disponible en la URL <https://www.revista-apunts.com/es/>. Este trabajo está bajo la licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License. Las imágenes u otro material de terceros en este artículo se incluyen en la licencia Creative Commons del artículo, a menos que se indique lo contrario en la línea de crédito. Si el material no está incluido en la licencia Creative Commons, los usuarios deberán obtener el permiso del titular de la licencia para reproducir el material. Para ver una copia de esta licencia, visite https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es_ES