

Currículum vivido, emociones e identidad transgénero en la formación docente de educación física en Chile

Lived curriculum, emotions and transgender identity in Physical Education teacher training in Chile

Currículo vivido, emoções e identidade transgénero na formação de professores de Educação Física no Chile

Felipe Mujica¹ , Sebastián Guerrero¹ 

¹Universidad de Chile

* Correspondence: fmujica@live.cl

DOI: 10.17398/1885-7019.22.129

Recibido: 27/12/2024; Aceptado: 29/05/2025; Publicado: 23/03/2026

OPEN ACCESS

Sección / Section:
Physical Education

 **Editor de Sección / Edited by:**
Juan Manuel García-Ceberino
Universidad de Extremadura

Citación / Citation:
Mujica, F. & Guerrero, S. (2026). Currículum Vivido, Emociones e Identidad Transgénero en la Formación Docente en Educación Física en Chile. *E-balonmano Com*, 22(1), 129-142.

Fuentes de Financiación / Funding:
-

Agradecimientos/ Acknowledgments:
A la estudiante participante por su colaboración desinteresada en el estudio.

Conflicto de intereses / Conflicts of Interest:
Todos los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

Resumen

Este estudio tiene como objetivo comprender las emociones de una estudiante transgénero en su currículum vivido durante la formación docente de Pedagogía en Educación Física en Chile. La metodología de investigación es cualitativa, basada en las tradiciones crítica e interpretativa-fenomenológica. La participante fue una estudiante transgénero de Pedagogía en Educación Física de Temuco. Las técnicas de recogida de datos fueron una entrevista semi-estructurada, un diario personal y una entrevista en profundidad. Los datos fueron sometidos a un análisis de contenido deductivo-inductivo en el programa ATLAS.ti 22. Los resultados se expresan en once códigos que son parte de las siguientes cuatro familias de códigos: a) emociones positivas para el bienestar subjetivo; b) emociones negativas para el bienestar subjetivo; c) incidentes críticos del currículum vivido; y d) análisis crítico del currículum vivido. Entre los códigos se encuentra la discriminación, la transición de género y apoyo docente en las prácticas pedagógicas. Se concluye que las experiencias curriculares de prácticas pedagógicas fueron bastante relevantes emocionalmente para la estudiante, incluyendo dificultades socioculturales por la poca aceptación de la diversidad de género. En este sentido, la estudiante reconoce la importancia de promover una formación dialógica, participativa y pertinente socioculturalmente.

Palabras clave: Educación Física; igualdad de género; currículum; diversidad; pedagogía crítica.

Abstract

This study aims to understand the emotions of a transgender student in her curriculum lived during her teacher training in Physical Education Pedagogy in Chile. The research methodology is qualitative, based on the critical and interpretative-phenomenological traditions. The participant was a transgender student of Physical Education Pedagogy in Temuco. The data collection techniques were a semi-structured interview, a personal diary and an in-depth interview. The data were subjected to a deductive-inductive content analysis in the ATLAS.ti 22 program. The results are expressed in eleven codes that are part of the following four families of codes: a) positive emotions for subjective well-being; b) negative emotions for subjective well-being; c) critical incidents of the lived curriculum; and d) critical analysis of the lived curriculum. Among the codes are discrimination, gender transition and teacher support in pedagogical practices. It is concluded that the curricular experiences of pedagogical practices were quite emotionally relevant for the student, including sociocultural difficulties due to the lack of acceptance of gender diversity. In this sense, the student recognizes the importance of promoting a dialogic, participatory and sociocultural relevant education.

Keywords: Physical education; gender equality; curriculum; diversity; critical pedagogy.

Resumo

Este estudo tem como objetivo compreender as emoções de uma aluna transgénero em seu currículo vivido durante a formação de professores em Pedagogia da Educação Física no Chile. A metodologia de pesquisa é qualitativa, baseada nas tradições crítica e interpretativa-fenomenológica. O participante foi um aluno transgénero de Pedagogia de Educação Física em Temuco. As técnicas de coleta de dados foram uma entrevista semiestruturada, um diário pessoal e uma entrevista em profundidade. Os dados foram submetidos a uma análise de conteúdo dedutiva-indutiva no programa ATLAS.ti 22. Os resultados são expressos em onze códigos que fazem parte das quatro famílias de códigos a seguir: a) emoções positivas para o bem-estar subjetivo; b) emoções negativas para o bem-estar subjetivo; c) incidentes críticos do currículo vivido; e d) análise crítica do currículo vivido. Entre os códigos estão discriminação, transição de gênero e apoio do professor nas práticas pedagógicas. Conclui-se que as experiências curriculares de práticas pedagógicas foram bastante relevantes emocionalmente para o aluno, incluindo dificuldades socioculturais devido à falta de aceitação da diversidade de gênero. Nesse sentido, a aluna reconhece a importância de promover uma educação dialógica, participativa e com relevância sociocultural.

Palavras-chave: Educação física; igualdade de gênero; currículo; diversidade; pedagogia crítica.

Introducción

Esta investigación se desarrolla en un contexto chileno de formación docente en Educación Física, integrando tres líneas de estudio que en los últimos años se han estado promoviendo para una pedagogía más situada, inclusiva, sociocultural y crítica. En concreto, se hace referencia a las líneas de estudios de las emociones (Mujica & Orellana, 2021), estudios de género-sexualidades (Connell & Pearse, 2018) y estudios curriculares (Johnson, 2023). De los estudios curriculares se ha hecho énfasis en el concepto de currículum vivido, que alude a la experiencia educacional concreta y situada históricamente en torno a los anhelos pedagógicos prescritos, las relaciones interpersonales en el aula y los contextos con sus características singulares (Johnson, 2023; Martín-Alonso et al., 2021). Sobre los estudios de género-sexualidades se ha puesto el foco en una de las diversidades, disidencias o alteridades sexo-genéricas, las cuales suelen ser representadas por la sigla LGBTIQ+ (Lesbiana, Gay, Bisexual, Transgénero, Travesti, Intersexual, Queer y otras identidades no incluidas en las anteriores). En concreto, en la identidad transgénero que representa a un colectivo que es alteridad a la heteronormatividad y al binarismo de género, por lo que han vivido diversas formas de violencia y discriminación, problemas de aceptación y comprensión sociocultural en los contextos educativos (Bautista, 2022; Marulanda, 2021). Desde los estudios de las emociones se han considerado las dimensiones histórico-crítica y sociocultural de las emociones (Illouz, 2012; Mujica, 2020) y también la del bienestar subjetivo (BS) (Llamas-Díaz et al., 2023). A continuación, se ahondará en estos tópicos enmarcados en el contexto de la formación docente en EF.

Las emociones en EF han aparecido en las últimas dos décadas como una temática relevante a ser considerada en las experiencias pedagógicas, curriculares y didácticas (Rabassa & Arumí, 2024; Salgado-López, 2022), lo cual se asocia al giro narrativo y epistemológico hacia una concepción del ser humano más sociocultural, crítica e integral que se distancia del radical dualismo cuerpo-mente y el objetivismo heredado de la modernidad (Bernate & Fonseca, 2022; Mujica, 2024a; Toro et al., 2022). En el contexto de la formación docente en EF o grados similares se ha hecho énfasis en la influencia de aspectos socioculturales en las emociones del estudiantado, considerando los estereotipos de género asociados a emociones negativas para el BS (Müller & Böhlke, 2021); los valores éticos asociados a las emociones positivas y negativas para el BS (Mujica & Jiménez, 2019); el tipo de juegos motores en relación con las emociones positivas y negativas para el BS (Martínez-Martínez & Valero-Valenzuela, 2019); así como la interacción social y el rol pedagógico en el prácticum con relación a las emociones positivas y negativas para el BS (Mujica & Orellana, 2019).

En este estudio las emociones serán indagadas en una estudiante transgénero que se encuentra en su formación docente de Pedagogía en EF, que es una identidad que hace referencia a las personas no binarias o que su género no se identifica con su sexo biológico (Sanchis-Francés et al., 2023). Los estudios de la diversidad sexo-genérica en EF, tanto a nivel escolar como de educación superior, han estado reconociendo la importancia de ampliar la lógica binaria

masculino-femenino y heteronormativa que suele estar muy presente en los espacios pedagógicos-curriculares (Matus-Castillo et al., 2023; Mujica et al., 2024; Wenetz et al., 2017). Por otro lado, Wenetz et al. (2017) reconocen en un estudio bibliográfico sobre género y sexualidades en EF que diferentes investigaciones carecen de una perspectiva epistemológica clara, lo cual repercute en débiles posicionamientos y concepciones poco complejas de las temáticas abordadas. En este escrito se asume una concepción sexo-genérica descolonial e interseccional, la cual reconoce los aportes filosóficos en torno al género y las sexualidades de autorías asociadas al posestructuralismo (Butler, 2022), al marxismo (Federici, 2018), al existencialismo (De Beauvoir, 2016) y a la descolonialidad (Dussel, 2022; Segato, 2018), entre otras. Esta amplitud epistemológica permite asumir las experiencias pedagógicas de las personas con identidades de diversidades sexo-genéricas desde diferentes puntos de vista, lo cual incluye la relacionalidad del patriarcado, del capitalismo, del racismo y, en su conjunto, de la modernidad colonial (Dussel, 2013, 2022; Segato, 2018).

También se han reconocido estudios que se han enfocado específicamente en comprender las experiencias educativas de personas transgénero en torno a la Educación Física. Uno de ellos es el de Sanchis-Francés et al. (2023), que indagó las experiencias de una estudiante trans de 6° curso de Educación Primaria de una institución de educación pública. En este estudio se reconoce que existen esfuerzos del centro educativo para fomentar la inclusión de la alumna desde la perspectiva de género, pero que no es suficiente para que ello se cumpla, pues existen nudos críticos presentes difíciles de remover. Entre ellos está el currículum oculto de una EF estereotipada y reproductiva de lógicas de rendimiento, así como los insultos de otros estudiantes ante situaciones de enemistad. También en este estudio se menciona la superación exitosa del nudo crítico de los baños y vestuarios, donde a la alumna se le permitió hacer uso del baño que ella escogió, destacándose que fue un tema relevante para la alumna desde el punto de vista emocional, ya que se le reconocía sentir miedo frente a este tema. Otro estudio es el de López-Cañada et al. (2022), que entrevistó a cuatro hombres y cinco mujeres adultas trans, teniendo como finalidad comprender sus experiencias de EF en la Educación Secundario. De este modo, en dicho estudio se logró reconocer vivencias de exclusión, rechazo y violencia de las personas trans, lo cual era incoherente con las dinámicas de la clase de EF que exigían el trabajo grupal, de modo que se reconoce como una situación bastante indeseada. También las personas tuvieron vivos recuerdos del sexismo que atraviesa el contexto de la EF, desde las actitudes de sus participantes, hasta la infraestructura necesaria como los vestuarios, lo cual era parte del sistema de exclusión hacia ellas. Otro estudio sobre un estudiante trans en sus experiencias de EF en Educación Secundaria relata la importancia que tiene el factor afectivo, ético y político para enfrentar los discursos y las prácticas heteronormativas, destacando la generosidad, el compromiso, la responsabilidad, la colaboración, la confianza y la comunicación dialógica en aquel camino hacia la inclusión educativa con perspectiva de diversidad de género (Fuentes-Miguel et al., 2023).

Las emociones de la estudiante transgénero de indagarán en el marco del currículum vivido en la formación docente de EF, la cual es una dimensión escasamente estudiada en las últimas décadas. Cabe destacar, que estos estudios se aprecian más presentes en países anglosajones, lo cual se podría explicar por la mayor tradición anglosajona de los estudios curriculares a nivel internacional (Johnson, 2023). Uno de estos estudios es el desarrollado en Irlanda que indagó las vivencias curriculares en la formación docente de EF en torno al aprendizaje del modelo de Educación Deportiva, reconociendo emociones del estudiantado y el profesorado durante las experiencias de aprendizaje, las cuales se asociaban a logros, dificultades y conflictos epistemológicos-prácticos (Deenihan et al., 2011). Otro estudio también realizado en Irlanda y enfocado en el currículum vivido de actividades al aire libre y educación aventura en la formación docente de EF, reconoció la importancia que tiene el aprendizaje experiencial en la formación docente para la confianza y las decisiones pedagógicas del futuro desempeño profesional (Dillon et al., 2017). Por medio de este estudio se espera aportar a esta línea de estudios en la formación docente, el cual tendrá la particularidad de integrar otras corrientes de estudios en EF, como lo son las emociones y el género.

Con base en lo expuesto anteriormente, este estudio tiene por objetivo comprender las emociones de una estudiante transgénero en su currículum vivido durante la formación docente de Pedagogía en Educación Física en Chile.

Materiales y Métodos

Enfoque y tradiciones epistemológicas

Este es un estudio con metodología de investigación cualitativa en educación y se posiciona desde su tradición crítica (Guba & Lincoln, 2002; Mujica, 2024b), reconociendo las relaciones injustas y opresivas de la temática estudiada, así como la dimensión histórica-cultural de las emociones (Burkitt, 2019) y del currículum (Johnson, 2023). Esta tradición crítica de la investigación cualitativa se remonta a la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt (Gambo-Araya, 2011), pero también hace alusión a la teoría crítica latinoamericana en educación (Freire, 2011). También considera los aportes de la tradición interpretativa-fenomenológica (Tombolato & Santos, 2020), sobre todo, en la aproximación subjetiva a las emociones. Por otro lado, este es un estudio de caso único de tipo comunitario (Tójar, 2006), teniendo como foco la participación de una persona perteneciente al colectivo de diversidad sexo-genérica o LGBTIQ+.

Participantes

La participante es una mujer transgénero de 24 años que cursaba su quinto año de carrera de Pedagogía en Ed. Física en la ciudad de Temuco. La selección de la participante se desarrolló de forma intencionada, teniendo que cumplir los siguientes criterios: a) estudiante de Pedagogía en EF con al menos un semestre cursado; b) estudiante con identidad de diversidad sexo-genérica; y c) estudiante de una universidad ubicada en territorio chileno. El contacto con la participante se generó por medio de la Dirección de la carrera de Pedagogía en EF, quien debió reconocer a la potencial participante y consultarle si es que deseaba ser contactada para ser invitada al proyecto de investigación. Cuando la participante aceptó ser contactada, el investigador responsable agendó una reunión por videollamada con ella para informarle sobre los detalles de la participación y formalizar el proceso, incluyendo la firma de un consentimiento informado.

Técnicas de recogida de datos y procedimientos

Para este estudio se utilizaron tres técnicas de recogida de datos, una entrevista semiestructurada, un diario personal no estructurado y una entrevista en profundidad (Flick, 2012; Taylor et al., 2016). Las tres técnicas se aplicaron de forma virtual por videollamada en el *software* ZOOM. Las entrevistas fueron audio-grabadas con la grabadora de voz digital Sony UX570F.

La entrevista semiestructurada estuvo compuesta de 12 preguntas, donde seis se enfocaban en la dimensión emociones positivas para el BS en el currículum vivido y las otras 6 en la dimensión emociones negativas para el BS en el currículum vivido. Las emociones positivas para el BS consideradas en las preguntas fueron las siguientes: alegría, entusiasmo, diversión, seguridad y satisfacción. Las emociones negativas para el BS consideradas en las preguntas fueron las siguientes: tristeza, miedo, vergüenza, enfado y aburrimiento. Adicionalmente, en cada dimensión se agregó una pregunta para hacer referencia a una emoción no considerada. A modo de ejemplo, las preguntas fueron de este modo: ¿Qué te ha generado alegría durante tus experiencias curriculares en la formación docente? ¿Por qué consideras que has sentido alegría en esas experiencias?

El diario personal consistió en completar un documento de Microsoft Word en un periodo de 30 a 90 minutos, donde se tenía que narrar situaciones autobiográficas consideradas relevantes desde un punto de vista pedagógico y que fueran parte de las experiencias pedagógico-curriculares en el marco de la formación docente de Pedagogía en Educación Física. No existía un número mínimo y máximo de situaciones autobiográficas, eso quedaba a criterio de la estudiante. Además, si en el plazo de 90 minutos no alcanzaba a terminar, tenía la posibilidad de solicitar otra sesión de la misma cantidad de tiempo. En este caso, la estudiante alcanzó en el tiempo y narró dos situaciones experienciales.

La entrevista en profundidad por su orientación epistémica no tuvo preguntas preestablecidas, pero tuvo temáticas en las que se enfocó el diálogo. Estas fueron las siguientes: a) Incidentes críticos en la formación docente; b) emociones

en la formación docente; c) perspectiva de género y sexualidades en la formación docente; y d) perspectiva crítica sobre las desigualdades sociales en la formación docente. Adicionalmente, al finalizar la entrevista se ofreció a la estudiante la posibilidad de dialogar sobre otra temática. En este caso, la estudiante no agregó ninguna temática de conversación.

Análisis de datos

Los datos fueron sometidos a un análisis de contenido que siguió la vía deductiva-inductiva (Mujica & Jiménez, 2019), donde hubo dos familias de códigos que fueron definidas a partir del marco teórico. Estas familias son las siguientes: a) emociones positivas para el BS; y b) emociones negativas para el BS. De este modo, las categorías emergentes de significados emocionales en torno al currículo vivido tributo a dichas familias de códigos. Adicionalmente, dada la naturaleza del estudio, pueden emerger categorías que trasciendan esas familias de códigos. Para favorecer el análisis, sobre todo, la organización, la codificación, la relación conceptual y la recuperación de la información, se utilizó el programa de análisis cualitativo ATLAS.ti 22.

Rigor metodológico

Para garantizar el rigor metodológico de esta investigación cualitativa se utilizaron los criterios de credibilidad, transferibilidad, consistencia y confirmabilidad (Denzin & Lincoln, 2012).

Para la credibilidad del estudio se realizó un juicio de experto de la entrevista semi-estructurada, donde participaron tres investigadoras cualitativas en el área de Educación Física, emociones y género. Además, se realizó una presentación de citas textuales de la participante en los resultados (Fraile, 2018). Con respecto a la entrevista en profundidad no se realizó juicio de experto, dado que no existía un guion de preguntas. No obstante, se reconoce que existe la posibilidad de someter a validación el guion temático de la entrevista, pero que en esta ocasión no se realizó y es una limitación del estudio. Para la transferibilidad, se describieron características de la participante, características de su contexto institucional, así como los criterios de su selección (Martínez, 2006). Para la consistencia se utilizó la triangulación metodológica (Flick, 2012), es decir, se señalan las técnicas de recogida de datos que contribuyeron a cada categoría. Además, en el análisis de contenido se aplicó una fiabilidad intersubjetiva por medio de una concordancia consensuada (Aguaded-Ramírez et al., 2020). Para la confirmabilidad del estudio, se utilizó la validez comunicativa que consiste en que la participante verificó que la información recogida es coherente con la que deseaba expresar. En este sentido, la participante leyó las transcripciones de sus datos aportados y confirmó su idoneidad. Por último, se utilizó un medio electrónico para registrar los datos, específicamente, una grabadora de voz digital para las entrevistas (Martínez, 2006).

Consideraciones éticas

El estudio forma parte de un proyecto de investigación que fue aprobado por el comité de ética de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile, con la resolución N°07-06/2024. Entre las consideraciones éticas se encuentra un consentimiento informado para la participante, donde se declara la voluntariedad de la participación, el anonimato de los datos, la confidencialidad de los datos, el derecho a conocer los resultados del proyecto de investigación y el derecho a recibir una reparación por cualquier daño asociado a la participación. Adicionalmente, dado que este estudio no se enfocó en situaciones de violencia, se sugirió a la estudiante en cada técnica de recogida de datos evitar narrar situaciones en que haya sido víctima de discriminación o violencia, para cuidar su salud mental y evitar alguna revictimización.

Resultados

Los resultados de este estudio se agrupan en cuatro grupos de códigos, que son los siguientes: a) emociones positivas para el BS; b) emociones negativas para el BS; c) incidentes críticos del currículum vivo; y d) análisis crítico del currículum vivo. A continuación, en la Tabla 1 se exponen los once códigos emergentes con sus respectivos grupos de códigos, ya que algunos se asociaron a más de un grupo.

Tabla 1. Códigos emergentes y sus grupos de códigos.

Códigos	EPBS	ENBS	ICCV	ACCV
Actividades deportivas	x			
Apoyo docente en las prácticas pedagógicas	x			
Aprendizaje abstracto				x
Desempeño académico	x	x		
Discriminación		x	x	
Diversidad de contextos de prácticas	x			
Educación problematizadora				x
Formación en la práctica	x	x	x	
Educación bancaria				x
Sobrecarga académica		x		
Transición de género		x	x	x

EPBS: emociones positivas para el BS. ENBS: emociones negativas para el BS. ICCV: incidentes críticos del currículum vivo. ACCV: análisis crítico del currículum vivo. Fuente: elaboración propia.

El primer código *actividades deportivas* se asoció al grupo de emociones positivas para el BS (EPBS), en concreto, a las emociones de entusiasmo y diversión, el cual se expresa en la siguiente cita representativa: "Investigador: ¿Algo que te haya generado diversión en cuanto a la formación curricular de Educación Física? Estudiante: Sí, los deportes. Los deportes me divertieron mucho" (Entrevista semiestructurada).

El segundo código *apoyo docente en las prácticas pedagógicas* se asoció al grupo EPBS, donde la estudiante mencionó que le genera seguridad la orientación del profesorado en torno al prácticum del plan de estudio que se desarrolla en centros de educación escolar, como se expresa en esta cita representativa: "Investigador: ¿Qué te ha generado seguridad durante tus experiencias curriculares en la formación docente? Estudiante: Yo creo que el apoyo que te brindan tanto los profesores guías como los profesores supervisores, hasta los mismos profesores de la universidad de repente. Como ellos te guían dentro de un proceso y como te van formando para que seas una persona como adherente o que vaya como con la alusión de la carrera o de lo que se quiere proyectar en este caso" (Entrevista semiestructurada).

El tercer código *aprendizaje abstracto* hace referencia a la formación demasiado alejada de la realidad educativa-laboral concreta del sistema educativo escolar. Este código es parte del grupo *análisis crítico del currículum vivo* (ACCV), el cual se expresa en la siguiente cita representativa: "Investigador: ¿Y crees que esa asignatura se relacionaba realmente con la práctica escolar? Estudiante: Sí, pero no. En sí porque te lleva a la realidad. Y planificar es lo que hay que hacer y te muestra todo lo que es currículum nacional, la ley vigente, entre otras cosas. Y no porque hay cosas que no te explican. Como el hecho de crear un objetivo de clase. Que eso nunca nos habían pedido. Sino que no era el objetivo ministerial en este caso. O aspectos como tener que darle tanto énfasis a lo actitudinal o procedimental. Entre otras cosas. Y el cuerpo completo que es una planificación. Porque acá era como ya planificar la clase. Pero, por ejemplo, la planificación de clase ya no se ocupa hasta dónde tengo entendido. Entonces como que después llegamos al momento de tener que planificar unidad. Pero a mí nunca me enseñaron, yo aprendí sola. Porque era mucho énfasis en la planificación de clase a clase que se suele utilizar acá en la universidad. Pero yo siempre utilicé la planificación de

unidad, porque era más fácil, era más compacto y era mucho más fácil ordenar. Y ahora ya aprendí a hacer la semestral. Y lo aprendí en la práctica" (Entrevista semiestructurada).

El cuarto código *desempeño académico* se asoció al grupo EPBS, en particular, a la emoción de satisfacción, como se expresa en esta cita representativa: "Investigador: ¿qué te ha generado satisfacción durante tus experiencias curriculares en la formación docente? Estudiante: Así como satisfacción completamente, el aprobar mi ramo. Hablando del aspecto curricular, el aprobar. Y siempre mantener mi promedio. Siempre he tratado de mantenerlo. Aunque de repente lo bajo, porque me costó. Pero de repente lo mejor es mantener el promedio" (Entrevista semiestructurada). En sentido contrario, también se asoció al grupo *emociones negativas para el bienestar subjetivo* (ENBS), concretamente, al miedo, como se expresa en esta cita representativa: "Investigador: ¿qué te ha generado miedo durante tus experiencias curriculares en la formación docente? Estudiante: ¿Miedo? ¿Miedo como en qué? Investigador: Puede ser temor a algo. Puede haber temor a muchas cosas. Pero también está la posibilidad de que digas que a nada. Estudiante: Quizás como las evaluaciones. Es muy probable que haya tenido miedo a alguna evaluación en algún momento y pensar, así como, ok, quizás me voy a echar esto y me voy a tener que ir a examen, por ejemplo. Es muy probable que eso sea lo único realmente, el temor de irme a exámenes y que venga todo, y que yo no sepa nada. Temor a la reprobación" (Entrevista semiestructurada).

El quinto código *discriminación* se asoció a dos grupos. El primero de ellos es ENBS, específicamente, a la emoción de vergüenza, lo cual se expresa en esta cita representativa: "Investigador: ¿cómo consideras que fue el acompañamiento de tus profesoras/es, de tus compañeras/os? Estudiante: Respecto a eso, yo encuentro que fue lo mejor que les pude haber dicho. Me respetaron en todo momento y, hay quienes les costó, pero se acostumbraron. Les costó un poco y yo claramente igual trataba de no decir nada al respecto. Pero ellos mismos se fueron autorregulando y ya donde voy, soy yo. Ya no existe esa persona en el pasado que llegó a la universidad" (Entrevista semiestructurada). La vergüenza de esta cita provenía del proceso de transición de género que vivió la estudiante durante su formación docente y la discriminación se refleja en la dificultad que tuvieron sus pares para aceptar su nueva identidad de género. En términos más explícitos la estudiante narró situaciones de discriminación que son parte del grupo *incidentes críticos del currículum vivido* (ICCV), como se expresa en la siguiente cita sobre una cátedra del prácticum: "Estudiante: Pero en mi caso todo fue como bien regular, como los problemas que tuve realmente. A lo mucho que en unas prácticas algunas señoras no me dejaban ocupar el baño y me querían mandar para el de discapacitado, pero al final lo seguí ocupando igual. Investigador: ¿Y ahí no hubo que hacer una conversación con alguien? Estudiante: no, mis profesores me dijeron que no podían hacer nada, pero que me iban a habilitar el otro baño que es mucho mejor que este. Yo les dije, pero ¿por qué? No necesito eso. Y como que no sabían qué hacer. Y era porque una profesora se había quejado" (Entrevista en profundidad). Cabe destacar, que en este código se presenta una situación bastante peligrosa, pues son experiencias que atentan contra el bienestar, la inclusión y los derechos políticos-civiles de la estudiante. Y esto es preocupante en, por lo menos, tres sentidos. En primer lugar, en que las personas que han tenido expresiones discriminatorias serán futuras/os docentes y serán encargadas/os de resguardar la inclusión. En segundo lugar, en el sistema educativo chileno que está reproduciendo estereotipos heteronormativos e intolerantes, lo cual incluye a diferentes participantes de la comunidad educativa. En tercer lugar, es muy preocupante la pasividad del profesorado frente a las situaciones de discriminación, pues no estarían asumiéndose como parte del problema y la solución, lo cual refleja una desconexión profunda con la inclusión de la diversidad de género en los diferentes espacios educativos.

El sexto código *diversidad de contextos de prácticas* es parte del grupo EPBS, particularmente, vinculado a la emoción de entusiasmo, como se pueda apreciar en la siguiente cita representativa: "Investigador: ¿qué te ha generado entusiasmo durante tus experiencias curriculares en la formación docente? Estudiante: Entusiasmo, quizá el hecho de cambiar. Yo tuve la experiencia de cambiar todos los semestres de la práctica. Nunca me quedé en una. Entonces como que eso igual me entusiasmaba con hacer otro tipo de educación, quizá otra forma de experiencia, otros profesores, otros estudiantes también con diferentes intereses. Yo creo que eso era lo que más me entusiasmaba después de eso" (Entrevista semiestructurada).

El séptimo código *educación problematizadora* se asoció al grupo análisis crítico del currículum vivido (ACCV), haciendo referencia a las posibilidades de que exista una formación más crítica y, específicamente, en torno a la diversidad de género, como se aprecia en esta cita representativa: “Investigador: voy a pasar al último punto de las perspectivas de género y sexualidad en la formación docente de educación física. ¿Percibes que hubo una formación suficiente? Que se haya tocado el tema, que se haya profundizado. ¿Cómo lo viste? Estudiante: Yo como especialista ya del tema, viviéndolo como en carne propia. No, muy poco. Es casi nulo. De hecho, tuve un conversatorio, un seminario con hartos como profesionales de otros lados. Y yo fui a hacer la charla. Yo estaba como en tercero. Pero era porque yo fui como la opción que quizás le dio a la carrera a hacer eso. Y me llamaron a mí, si podía ir a dar la charla y contar mi experiencia, etc. Y ahí tuve que ir a hacerla yo. Es que los profesores quizás no están tan preparados para estos temas, como que se afiataron a lo que yo estaba pasando con ese proceso. Entonces, querían aprender conmigo” (Entrevista en profundidad). La estudiante explica que pudo contribuir con sus experiencias a una educación más problematizadora sobre la temática de género, pero reconoce es un punto débil de la formación docente.

El octavo código *formación en la práctica* se asoció a tres grupos de códigos, aludiendo a las experiencias de aprendizaje en el proceso de prácticum en el sistema educativo escolar. En el caso del grupo EPBS se relacionó con la emoción de seguridad y alegría, como se aprecia en esta cita representativa: “Investigador: ¿qué te ha generado alegría durante tus experiencias curriculares en la formación docente? Estudiante: El conocer a diferentes universos, el conocer más allá de lo pedagógico, el pasar a ser un ente ya transparente y el poder mediar situaciones, poder estar dentro de acciones necesarias para poder llevar un conocimiento más allá de eso y entregarlo también a los estudiantes. Eso me ha hecho vivir mi experiencia y salirme un poco de eso de solamente enseñar” (Entrevista semiestructurada). En el grupo ENBS e ICCV se asoció a la frustración frente al desinterés del alumnado, como se expresa en esta cita representativa: “Estudiante: Durante mi formación profesional en pedagogía de educación física, traté con estudiantes tercios y problemáticos. Al principio muchos mostraron resistencia y desinterés por participar activamente en las clases, lo que generó frustración, tanto en mí como en ellos. Me di cuenta de que necesitaba paciencia y empatía para conectarme con ellos. Implementé estrategias de enseñanza adaptadas a sus intereses y enfocadas en crear un ambiente inclusivo y de apoyo” (Diario personal).

El noveno código *educación bancaria* está asociado al grupo ACCV, aludiendo a las experiencias curriculares de opresión y contrarias a una formación crítica. Una de estas experiencias es la de sentirse oprimida en su prácticum en un colegio religioso católico, que simbólicamente y discursivamente no estaba abierto a la diversidad de género. Esto se aprecia en esta cita representativa: “Investigador: en este tema de la práctica seguramente te diste cuenta de que no todos los contextos son iguales, es decir puede haber un contexto en que son de un estilo y otro contexto educativo de otro estilo, ¿te tocó ver esa diferencia? Estudiante: quizás en lo económico más que nada, porque no sé, por ejemplo, entre el último que estuve y uno anterior había mucha diferencia. Investigador: ¿Uno era privado, el otro subvencionado o algo así? Estudiante: uno era particular subvencionado y el otro creo que también, pero había una diferencia como por el sector. Y su infraestructura y todo era muy diferente. Investigador: ¿Y en cuál te sentiste mejor? Estudiante: No, en el último, acá en el último que estuve. Investigador: ¿Y el último era el que tenía el nivel económico más alto o bajo? Estudiante: Más bajo. Investigador: ¿Te sentiste más cómoda en el sector que era más popular? Estudiante: Sí. Investigador: ¿En el otro quizás era un poco clasista? Estudiante: No, era que al final yo tenía como que andar escondiéndome y eso no me gustaba. Investigador: ¿Era más conservador? Estudiante: Claro, es que era un colegio religioso católico” (Entrevista en profundidad).

El décimo código *sobrecarga académica* se asoció al grupo ENBS, específicamente, a la emoción de aburrimiento, como se aprecia en la siguiente cita representativa: “Investigador: ¿qué te ha generado aburrimiento durante tus experiencias curriculares en la formación docente? Estudiante: es muy probable que sea esto de tener tantos ramos que tengan que ver con lo mismo, pero explicado de otra forma. Como que sea mucho de, no sé, ya nos enseñaron sobre la planificación y que después tengamos otro ramo con lo mismo, pero de diferente forma explicado. Eso es como que no me gusta mucho realmente. O la sobrecarga que hay de repente. Como que hay profesores que quizás, yo no tengo

idea, hablando de la ignorancia, de que quizás los profesores piensan que pueden darnos muchas cosas como para hacer, pero que en otro ramo el profesor también piensa de la misma forma. Entonces al final como que nos sobrecargan con muchas cosas y esperan como lo mejor de nosotras/os. Es como una sobrecarga mental, psicológica, física de muchas cosas que hay que hacer en poco tiempo. Es como lo que más yo creo que me pasa" (Entrevista semiestructurada).

El onceavo código *transición de género* se vincula a tres grupos o sub-códigos, aludiendo al proceso de pasar de género masculino al de femenino. El primer grupo es ENBS, particularmente, refiriéndose a la emoción de vergüenza, como se aprecia en la siguiente cita representativa: "Investigador: ¿qué te ha generado vergüenza durante tus experiencias curriculares en la formación docente? Estudiante: Vergüenza, quizá al momento en que transicioné, de hecho, de no saber qué hacer y cómo afrontar las cosas, quizás, así como por ejemplo en natación, no sabía cómo ir, si ir tapada o no tapada, no tenía nada y me daba vergüenza ir. Por mencionar a mis profesores que era trans y no sé, quizás, cómo iban a reaccionar, quizás me dio un poco de vergüenza" (Entrevista semiestructurada).

El segundo grupo del código *transición de género* es ICCV con la siguiente cita representativa: "Estudiante: recuerdo que cuando empecé mi transición, a muchas personas les costaba llamarme por mi nombre. Sumado a esto, algunas personas no se querían acostumbrar a este cambio, lo que añadía una capa adicional de desafío a mi experiencia. Éste es el proceso de adaptación a una estructura especialmente compleja en el contexto de mi forma pedagógica. Como estudiante del entorno educativo, la resistencia y la dificultad de comprensión por parte de mis compañeros y profesores crean un ambiente de tensión constante. (...) La falta de apoyo y aceptación por parte de quienes me rodeaban hacía que mi proceso de aprendizaje y desarrollo profesional fuera más difícil de lo que debería haber sido. En lugar de centrarse en mis habilidades y capacidades, muchos se enfocaron en mi identidad de género, creando barreras innecesarias en mi camino" (Diario personal).

El tercer grupo del código *transición de género* fue ACCV con la siguiente cita representativa: "Investigador: ¿Y tú consideras que la carrera, por ejemplo, educación física, puede tener algunas acciones que de alguna manera hagan que el acompañamiento sea mejor, que una persona que haga la transición pueda sentir menos vergüenza o la vergüenza la pueda acompañar mejor? Como acciones concretas que la universidad podría hacer, y en este caso la carrera, como para hacer un acompañamiento empático. Cualquier universidad puede ser la tuya o cualquier otra. Estudiante: O sea, de que se puede, se puede. Pero ahora también está la preparación del profesorado, de los profesores que hay ahí. El querer tomar esas riendas y decir, puede ser que pase en algún momento y tengamos que hacer uso de esto. Entonces preparar a los profesionales que están ahí. Pero ¿qué pasa hoy en día en las universidades? Que los profesores no están preparados para estas cosas. Y al final toca a una ir tratando de avanzar con el proceso y aparte tratando de inculcar a los profesores de que se informen e interioricen todo lo que está pasando con esta persona y que sea la forma más amena posible de al menos respetar a esa persona. Porque a mí me tocó vivir el hecho de ser la primera mujer trans en la carrera. Entonces para los profesores era algo totalmente nuevo. Y yo me fui abriendo pasos y riendo por ahí para que se me respetara a mí como persona. Y los profesores también queriendo aprender, queriendo saber y también con la mejor disposición de todos" (Entrevista semiestructurada).

En la Figura 1 se expone una red conceptual de los grupos de códigos EPBS y ENBS, donde se incluyen las emociones vinculadas a cada código.

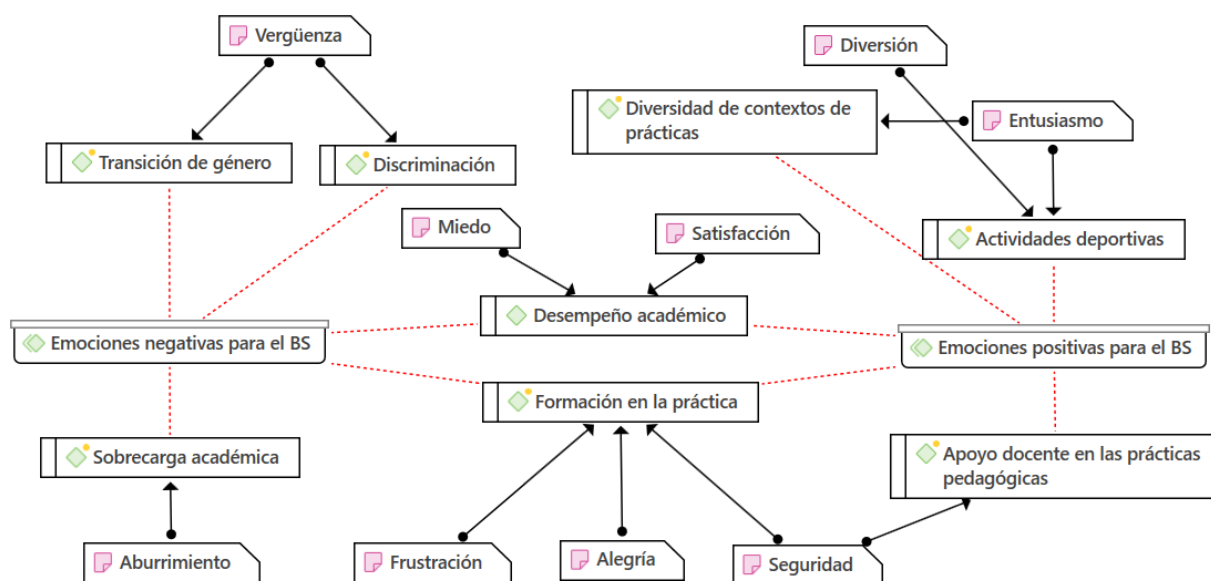


Figura 1. Red conceptual de los grupos de códigos EPBS y ENBS.

Fuente: Elaboración propia.

Discusión

La relación de las emociones con el currículum vivo tuvo diferentes significados, siendo uno de ellos el de las actividades deportivas con las emociones positivas para el BS, lo cual también se ha reconocido en la formación docente de EF en otros estudios (Alonso et al., 2020; Martínez-Martínez & Valero-Valenzuela, 2019; Mujica & Serrano, 2023). Esto, en parte, expresa el interés por este contenido curricular tradicional de la profesión y el agrado de vivenciarlo. Cabe destacar, que la estudiante tiene antecedentes de práctica deportiva de voleibol, de modo que esta relación emocional también se podría asociar a la huella deportiva o historial en deporte (Alonso et al., 2020). Un aspecto positivo de este código es que la estudiante presenta inclusión en torno a contenidos que en otros estudios han presentado exclusión en personas trans en contextos de EF (López-Cañada et al., 2022; Sanchis-Francés et al., 2023). No obstante, uno de los nudos más críticos se reconoció en torno a experiencias asociadas a la exclusión y la heteronormatividad, que es la vivencia de una emoción negativa para el BS por expresiones discriminatorias, tanto por estudiantes pares como por profesoras del sistema escolar por el uso de baños y vestuarios, lo cual sí se relaciona con otros estudios que han presentado situaciones similares que son parte del currículum oculto que atenta contra los derechos civiles, políticos y éticos de las personas trans (López-Cañada et al., 2022; Sanchis-Francés et al., 2023). Los resultados sobre este nudo crítico de la discriminación también reflejan problemas profundos del sistema educativo chileno con respecto a la inclusión de personas trans y también una falta de formación del profesorado para enfrentar política y éticamente los estereotipos de heteronormatividad en los espacios educativos. Y esto último según Fuentes-Miguel et al. (2023), es clave para avanzar hacia una educación inclusiva con las personas trans, así como con las otras diversidades de género.

Como se aprecia en el párrafo anterior, el proceso de formación práctica o prácticum fue considerado relevante en el currículum vivo y la experiencia emocional por parte de la estudiante. En el caso de las emociones positivas para el BS, habría incidido el apoyo docente en el proceso de práctica y la posibilidad de lograr aprendizajes situados. En el caso de emociones negativas para el BS, habría incidido la discriminación. De acuerdo con Vanderclayen et al. (2014), comprender las emociones del alumnado en el prácticum es algo muy reciente de la última década de la investigación científica en la formación docente de EF. En su caso, con una investigación de dos estudiantes de EF en su prácticum en centros educativos de secundaria de Bélgica, reconocieron que el estudiantado vivenciaba emociones como miedo y fastidio frente a incidentes críticos cuando tenían que dirigir alguna actividad pedagógica (Vanderclayen et al., 2014).

Estas emociones a pesar de ser negativas para el BS, fueron reconocidas por el estudiantado como activadoras de acciones para regular situaciones educativas. Otro estudio similar realizado en España en la formación docente de EF también reconoció que las emociones positivas y negativas para el BS en el prácticum son relevantes, destacando la influencia de los factores contextuales de los centros educativos y de las intenciones pedagógicas del profesorado en formación (González-Calvo et al., 2020).

Similar a este estudio, Toro et al. (2024) narran que un proceso de transición de género en la formación docente de EF es complejo e incluye afectividades positivas y negativas para el BS, de modo que es fundamental abordar este proceso con apertura epistemológica, incluyendo un enfoque bio-cultural. Los resultados también indican significados asociados a la importancia de la educación dialógica y problematizadora, sobre todo, en el tema de la diversidad de género. En concordancia con ello, se ha señalado que es fundamental sensibilizar al estudiantado con la perspectiva de género en la formación docente de EF, incorporándose diferentes experiencias de reflexión crítica que contribuyan a superar las lógicas androcéntricas y tradicionales de la profesión (Lleixà et al., 2020; Mujica et al., 2024). Por otro lado, Klein (2021) enfatiza en que las problematizaciones han de considerar las políticas educativas y curriculares en torno a la EF en perspectiva de género, como la Educación Sexual Integral, que disputa sentidos y significados que han constituido históricamente a la profesión. En esa misma línea argumentativa, un estudio curricular sobre la formación docente en EF que analiza los currículos de Brasil y España ha señalado que existe muy poca presencia del tema en los documentos curriculares, careciendo de concreciones prácticas y de reproducción de estereotipos de género (Serra et al., 2020). Este contexto adverso para la diversidad de género en contextos educativos también se reflejó en los resultados del estudio con la categoría de educación bancaria. También el estudio de Souza de Carvalho et al. (2023) expone un contexto adverso que incluye la ausencia de formación en la temática de diversidad de género a un grupo de profesorado de EF del centro sur de Chile.

Conclusiones

Las conclusiones de este estudio, orientado a comprender las emociones de una estudiante transgénero en su currículum vivido durante la formación docente de Pedagogía en Educación Física en Chile, refieren a las experiencias de aprendizaje en la formación práctica en los centros de educación escolar, la cual significa una exposición personal bastante compleja y un enfrentamiento a escenarios con enfoques tradicionales o conservadores distantes de la diversidad y la alteridad sociocultural. En estos contextos de práctica la estudiante vivenció diferentes situaciones relevantes en torno al BS, destacando en sentido negativo la discriminación y en sentido positivo el apoyo del profesorado guía. También el estudio reveló la influencia del desempeño académico en términos positivos y negativos para el BS, y las actividades deportivas en sentido positivo para el BS. La vivencia curricular también permitió a la estudiante reflexionar sobre el carácter de los aprendizajes en su plan de estudios, criticando negativamente el carácter abstracto que se distancia demasiado de las realidades educativas concretas, sobre todo, por su relación con el prácticum. También se reconoció que la sobrecarga académica fue asociada por la estudiante al aburrimiento, lo cual revela la necesidad de revisar si es que existe un desequilibrio en el plan de estudio en torno a las exigencias formativas.

La transición de género de la estudiante en sincronía con su currículum vivido de la formación docente en EF se presenta como un nuevo desafío para el sistema educativo chileno y las universidades en esta carrera profesional. La misma estudiante reconoce que su experiencia es inédita en su universidad, por lo que alude que el profesorado universitario presentaba inexperiencia en la temática, lo cual presentó una debilidad que pudo ser complementada con la colaboración de la propia estudiante sobre sus saberes del tema de diversidad de género. Esto nos presenta la importancia de la educación política, ética, problematizadora y dialógica, que también se encuentra en las reflexiones de la estudiante, la cual permite que el estudiantado tenga más voz y participación en la relación pedagógica. Igualmente, promover una formación con un carácter más pertinente con los desafíos socioculturales en torno a las alteridades que involucran al estudiantado y las comunidades educativas. Y no hay que olvidarse de la formación continua del

profesorado en ejercicio en el sistema escolar, pues aquel colectivo docente podrá reproducir, resistir y/o transformar los estereotipos heteronormativos en sus contextos educativos, lo cual definirá si favorecen o desfavorecen la educación inclusiva desde la perspectiva de género.

Aplicaciones prácticas

Se sugerirán algunas acciones pedagógicas que puedan facilitar la inclusión de la diversidad sexo-genérica en los contextos de formación inicial docente de Educación Física. En primer lugar, se sugiere incorporar la perspectiva de género en los planes curriculares de estudio, considerando los grupos minoritarios de la diversidad que representan la alteridad más expuesta a la discriminación. En segundo lugar, promover la reflexión, el diálogo y la problematización del sobre las temáticas de género desde una perspectiva crítica e inclusiva en los contextos universitarios y escolares de Educación Física, incluyendo al estudiantado y al profesorado. En tercer lugar, se propone incorporar a estudiantes de la diversidad de sexo-genérica en los diálogos curriculares de los planes de estudios de las carreras de Pedagogía en Educación Física, para que puedan aportar desde su currículum vivido a una formación docente más pertinente, inclusiva, crítica y liberadora.

Author Contributions: Todos los autores han participado en las siguientes fases: “Conceptualización; Metodología; Trabajo de campo; Análisis de contenido; Resultado y discusión; preparación del manuscrito; Redacción - revisión y edición”. Todos los autores han leído y aceptado la versión publicada del manuscrito.

Referencias

- Aguaded-Ramírez, E., Pistón-Rodríguez, M., Pegalajar-Moral, M., & Olmedo-Moreno, E. (2020). El sistema de categorías como herramienta para comprender las historias de vida de los menores extranjeros no acompañados. *Revista Espacios*, 41, 173-183. <https://www.revistaespacios.com/a20v41n41/a20v41n41p12.pdf>
- Alonso, J. I., Lavega, P., Etxebeste, J., & Lagardera, F. (2020). La huella deportiva como factor emocional para la formación docente universitaria en Educación física. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(3), 169-186. <https://doi.org/10.6018/reifop.366371>
- Bautista, E. (2022). “Uno sabe cuándo ya”: percepciones de adolescentes gays mexicanos sobre la invisibilización de niñeces y adolescencias no heterosexuales. *CUHSO*, 32(1), 92-120. <https://dx.doi.org/10.7770/cuhso-v32n1-art2731>
- Bernate, J., & Fonseca, I. (2022). Formación de la Corporeidad hacia un Desarrollo Integral. *Retos*, 43, 634-642. <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.88804>
- Burkitt, I. (2019). Alienation and emotion: social relations and estrangement in contemporary capitalism. *Emotions and Society*, 1(1), 51-66. <https://doi.org/10.1332/263168919X15580836411841>
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”*. Paidós.
- Connell, R., & Pearse, R. (2018). *Género. Desde una perspectiva global*. Universitat de València.
- De Beauvoir, S. (2016). *El segundo sexo* (2ª ed. 4ª reimp.). Debolsillo.
- Deenihan, J. T., McPhail, A., & Young, A. M. (2011). ‘Living the curriculum’: Integrating sport education into a Physical Education Teacher Education programme. *European Physical Education Review*, 17(1), 51-68. <https://doi.org/10.1177/1356336X11402262>
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (Eds.). (2012). *El campo de la investigación cualitativa* (Vol. I.). Gedisa.
- Dillon, M., Tannehill, D., & O’Sullivan, M. (2017). “I Know When I Did It, I Got Frustrated”: The Influence of ‘Living’ a Curriculum for Preservice Teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 36(4), 445-454. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2016-0157>
- Dussel, E. (2013). *Filosofía de la liberación*. Docencia.
- Dussel, E. (2022). 1492. *El encubrimiento del Otro. Hacia el origen del “mito de la Modernidad”*. Editorial Las Cuarenta. <https://doi.org/10.2307/j.ctv2v88fmw.14>
- Federici, S. (2018). *El patriarcado del salario. Críticas feministas al marxismo*. Traficantes de sueños.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa* (3ª ed.). Morata/Fundación Paideia Galiza.
- Fraile, A. (2018). *Investigar y enseñar en Educación Física. Hacia un proceso democratizador*. Kinesis.
- Freire, P. (2011). *Pedagogía del oprimido* (2ª ed. 5ª reimp.). Siglo XXI.
- Fuentes-Miguel, J., Pérez-Samaniego, V., López-Cañada, E., Pereira-García, S., & Devís-Devís, J. (2023). From inclusion to queer-trans pedagogy in school and physical education: a narrative ethnography of trans generosity. *Sport, Education and Society*, 28(9), 1132-1145. <https://doi.org/10.1080/13573322.2022.2073437>

- Gamboa-Araya, R. (2011). El papel de la teoría crítica en la investigación educativa y cualitativa. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 11(21), 53-70. <http://revistas.umce.cl/index.php/dialogoseducativos/article/view/1079>
- González-Calvo, G., Varea, V., & Martínez-Álvarez, L. (2020). 'I feel, therefore I am': unpacking preservice physical education teachers' emotions. *Sport, Education and Society*, 25(5), 543-555. <https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1620202>
- Guba, E., & Lincoln, Y. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En C. Denman y J. Haro (Eds.), *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social* (pp. 113-145). Colegio de Sonora.
- Illouz, E. (2012). *Intimidaciones congeladas. Las emociones en el capitalismo*. Katz editores.
- Johnson, D. (2023). *Estudios Curriculares. Una reflexión sobre la experiencia educacional*. Escaparate.
- Klein, S. (2021). Diálogos entre Formación Docente en Educación Física y Educación Sexual Integral: Acerca de tensiones, discusiones, continuidades y discontinuidades desde la perspectiva de graduados y graduadas en el ISEF N°2 Federico W. Dickens, Buenos Aires. *Educación Física y Ciencia*, 23(1), 1-14. <https://dx.doi.org/https://doi.org/10.24215/23142561e157>
- Llamos-Díaz, D., Cabello, R., Gómez-Leal, R., Gutiérrez-Cobo, M., Megías-Robles, A., & Fernández-Berrocá P. (2023). Ability Emotional Intelligence and Subjective Happiness in Adolescents: The Role of Positive and Negative Affect. *Journal of Intelligence*, 11(8), 1-16. <https://doi.org/10.3390/jintelligence11080166>
- Lleixà, M. T., Soler, S., & Serra, P. (2020). Perspectiva de género en la formación de maestras y maestros de Educación Física. *Retos*, 37, 634-642. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.74253>
- López-Cañada, E., Fuentes-Miguel, J., & Pereira-García, S. (2022). Un estudio exploratorio de las experiencias de las personas trans en educación física. *Arxius De Ciències Socials*, 46, 65-76. <https://doi.org/10.7203/acs.46.28899>
- Martín-Alonso, D., Sierra, E., & Blanco, N. (2021). Relationships and tensions between the curricular program and the lived curriculum. A narrative research. *Teaching and Teacher Education*, 105, 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103433>
- Martínez, M. (2006). Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa. *Paradigma*, 27(2), 1-20. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512006000200002
- Martínez-Martínez, F., & Valero-Valenzuela, A. (2019). Vivencia emocional del alumnado universitario en Educación Física: Revisión sistemática. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 14(2), 91-96. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7361755>
- Marulanda, E. (2021). No sickness, no sin, no deficit. Barriers and facilitators for students with disabilities and LGBTQ+ students in the Colombian education system. *Actualidades Investigativas en Educación*, 21(2), 359-397. <https://dx.doi.org/10.15517/aie.v21i2.46760>
- Matus-Castillo, C., Serra, P., Soler, S., Vilanova, A., Flores-Rivera, C., Knijnik, J., & Luna-Villouta, P. (2023). Creencias y prácticas sobre la perspectiva de género en el profesorado de Pedagogía en Educación Física en Chile. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 47, 969-977. <https://doi.org/10.47197/retos.v47.96869>
- Mujica, F. & Serrano, F. (2023). Emotions, subjective well-being and gender in basketball learning in teacher education: A case study. *E-balonmano Com*, 19(3), 231-242. <https://doi.org/10.17398/1885-7019.19.231>
- Mujica, F. (2020). Emociones morales en educación: análisis del enfado en el contexto neoliberal. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 5(2), 33-49. <https://doi.org/10.15366/rep2020.5.2.002>
- Mujica, F. (2024a). Corporalidad subjetiva, histórica y cultural en torno a la Educación Física latinoamericana. Una perspectiva epistemológica, curricular y decolonial. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 11(3), 1-15. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v11i3.4097>
- Mujica, F. (2024b). Paradigma crítico de investigación cualitativa en el campo de la educación. Un marco epistemológico. *Revista de Inclusión Educativa y Diversidad (RIED)*, 2(1), 87-97. <https://doi.org/10.5281/zenodo.11067468>
- Mujica, F. N., Concha-López, R., Peralta-Ferroni, M., & Burgos-Henríquez, S. (2024). Perspectiva de género en la formación docente y escolar de Educación Física. Análisis crítico en función del contexto chileno. *Retos*, 55, 339-345. <https://doi.org/10.47197/retos.v55.103535>
- Mujica, F., & Jiménez, A. C. (2019). Percepción emocional en la asignatura de Baloncesto de estudiantes del Grado en Ciencias del Deporte: Estudio piloto. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 19(2), 160-174. <https://doi.org/10.6018/cpd.347161>
- Mujica, F., & Orellana, N. (2019). Conciencia emocional en la práctica formativa del profesorado de educación física. *Educación*, 28(55), 145-165. <https://dx.doi.org/10.18800/educacion.201902.007>
- Mujica, F., & Orellana, N. (2021). *El giro emocional de la educación*. Forja.
- Müller, J., & Böhlke, N. (2021). 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>
- Rabassa, J., & Arumí, J. (2024). Las emociones en la materia de Educación Física en estudiantes adolescentes y en el profesorado: Revisión bibliográfica. *Retos*, 53, 489-507. <https://doi.org/10.47197/retos.v53.102373>
- Salgado-López, J. (2022). *Contacto y emociones en la educación física y el deporte: Factores didácticos para optimizar un aprendizaje inclusivo*. Wanceulen.
- Sanchis-Francés, L., Valencia-Peris, A., & Martos-García, D. (2023). Educación transinclusiva en Educación Física: el estudio de un caso. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 25, 167-192. <https://doi.org/10.24197/aefd.25.2023.167-192>
- Segato, R. (2018). *Contrapedagogías de la crueldad*. Prometeo.

- Serra, P., Prat, M., Nicolino, A., Soler, S., & Silva, A. M. (2020). Género y currículum de formación del profesorado en Educación Física: un diálogo entre Brasil y España. *Revista Iberoamericana de Educación*, 82(2), 191-210. <https://doi.org/10.35362/rie8223637>
- Souza de Carvalho, R., Ávila-Miranda, P., Céspedes-Cáceres, F., Gallegos-Pizarro, D., Guerrero-Conejera, J., Morán-Urbina, T., Schilling-Lara, C., & Castillo-Retamal, F. (2023). Educación Física y diversidad de género: un análisis desde la experiencia de profesores de aula. *Retos*, 50, 315–320. <https://doi.org/10.47197/retos.v50.99416>
- Taylor, S., Bogdan, R., & DeVault, M. (2016). *Introduction to Qualitative Research Methods. A guidebook and resource* (4a Ed.). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781394260485>
- Tójar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa: comprender y actuar*. La Muralla
- Tombolato, M., & Santos, M. (2020). Análise Fenomenológica Interpretativa (AFI): fundamentos básicos e aplicações em pesquisa. *Revista da Abordagem Gestáltica*, 26(3), 293-304. <https://dx.doi.org/10.18065/2020v26n3.5>
- Toro, S., Fritz, A. L., Figueroa, C. A., & Peña, S. (2024). Trans-motricidades, re-configuración de género en la formación inicial docente en educación física, un estudio biográfico narrativo. *Retos*, 55, 769–778. <https://doi.org/10.47197/retos.v55.104090>
- Toro, S., Moreno-Doña, A., Vargas, E., & Castiblanco, Y. (2022). La relacionalidad como principio y condición de existir en las motricidades originarias. *Sinéctica*, 59, 1-16. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2022\)0059-014](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2022)0059-014)
- Vanderclayen, F., Boudreau, P., Carlier, G., & Delens, C. (2014). Pre-service teachers in PE involved in an organizational critical incident: emotions, appraisal and coping strategies. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(2), 164–178. <https://doi.org/10.1080/17408989.2012.732564>
- Wenetz, I., Vione, M., & Gomes, P. (2017). Caminhos teóricos e políticos do trato com a sexualidade na Educação Física: Uma análise inicial das produções na área (2001-2015). En P. Gomes, I. Wenetz y M. Vione, (Eds.), *Educação Física e Sexualidade. Desafios Educacionais* (pp. 23-49). Editora Unijui.