



Percepción de igualdad y discriminación de género en las clases de Educación Física. Un estudio de caso

Perception of gender equality and discrimination in Physical Education classes: a case study

Autores

Diego Oliva-González ¹
Rodrigo Gamboa-Jiménez ²
Pedrona Serra ³
Pablo Luna-Villouta ⁴
Loreto Chihuailaf-Vera ⁵
Elizabeth Flores Ferro ⁶
Fernando Maureira Cid ⁷
Franklin Castillo-Retamal ⁸
Carlos Matus-Castillo ¹

¹ Universidad Católica de la Santísima Concepción (Chile)
² Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile)
³ Universitat de les Illes Balears (España)
⁴ Universidad de Concepción (Chile)
⁵ Investigadora independiente (Chile)
⁶ Universidad Bernardo O'Higgins (Chile)
⁷ Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (Chile)
⁸ Universidad Católica del Maule (Chile)

Autor de correspondencia:
Carlos Matus-Castillo
cmatus@ucsc.cl

Cómo citar en APA

Oliva-González, D., Gamboa-Jiménez, R., Serra, P., Luna-Villouta, P., Chihuailaf-Vera, L., Flores Ferro, E., Maureira Cid, F., Castillo-Retamal, F., & Matus-Castillo, C. (2025). Percepción de igualdad y discriminación de género en las clases de Educación Física. Un estudio de caso. *Retos*, 64, 151-162. <https://doi.org/10.47197/retos.v64.110487>

Resumen

Introducción y objetivo: En el ámbito de la actividad física en adolescentes, persisten problemas de igualdad, discriminación y estereotipos de género, escenario donde la Educación Física (EF) no está ajena. Este estudio se propuso evaluar una intervención educativa basada en estrategias metodológicas enfocadas en la promoción de la igualdad de género y la no discriminación en la asignatura de EF en un colegio mixto chileno.

Metodología: La intervención tuvo una duración de 8 semanas (16 clases) y se llevó a cabo en dos cursos de secundaria con un total de 49 estudiantes (19 se identificaron con el género femenino y 30 con género masculino) de entre 15 y 16 años. La intervención se centró en fomentar la igualdad de género y modificar prácticas discriminatorias. Para evaluar la intervención se utilizó el Cuestionario de Percepción de Igualdad y Discriminación en Educación Física (CPI-DEF), posteriormente se realizó un análisis estadístico descriptivo e inferencial de pre y post test.

Resultados: Los resultados mostraron mejoras en áreas como la distribución equitativa de recursos, pero también revelaron la persistencia de prácticas discriminatorias, particularmente en la percepción del trato diferenciado del profesorado.

Conclusiones: El estudio concluye que, aunque hay avances en beneficio de la igualdad de género, persisten desafíos significativos, que requieren una mayor formación y sensibilización del profesorado para propiciar un ambiente igualitario entre los géneros. Además, la investigación sugiere que intervenciones prolongadas y estrategias adaptadas a necesidades específicas de cada género son importantes para fomentar una participación igualitaria en la actividad física.

Palabras clave

Educación física; género; discriminación; escuela; igualdad.

Abstract

Introduction and objective: In the field of physical activity in adolescents, problems of equality, discrimination and gender stereotypes persist, and Physical Education (PE) is no exception. This study aimed to evaluate an educational intervention based on methodological strategies that focus on the promotion of gender equality and non-discrimination in the subject of PE in a mixed-gender Chilean school.

Methodology: The intervention, which lasted 8 weeks (16 classes), was carried out in two secondary school classes with a total of 49 students (19 who identified as female and 30 as male) between the ages of 15 and 16. The intervention focused on promoting gender equality and modifying discriminatory practices. The Questionnaire of Perception of Equality and Discrimination in Physical Education (CPIDEF) was used to evaluate the intervention, after which a descriptive and inferential statistical analysis of the pre- and post- test was performed.

Results: The results showed improvements in areas such as the equitable distribution of resources, but also revealed the persistence of discriminatory practices, particularly in the perception of differential treatment by teachers.

Conclusions: The study concludes that, although there is progress towards gender equality, significant challenges remain, which require the further training and sensitization of teachers to foster a gender-equal environment. In addition, the research suggests that long-term interventions and strategies tailored to the specific needs of each gender are important to promote equal participation in physical activity.

Keywords

Physical education; gender; discrimination; school; equality.

Introducción

En la actividad física (AF), la Educación Física (EF) y el deporte en la población adolescente, los problemas de igualdad de género, tales como prácticas sexistas, discriminación y estereotipos, se han naturalizado en este contexto en los últimos años (Cowley et al., 2021; Labrador et al., 2024). Estas situaciones están profundamente arraigadas en construcciones patriarcales que consideran a las niñas y las adolescentes como naturalmente desinteresadas en la AF (O'Reilly et al., 2023), lo que perpetúa al deporte y la EF como dominios donde se reproduce la masculinidad hegemónica (Lentillon et al., 2006; Maureira et al., 2022). Sumado a lo anterior, las estructuras escolares y las prácticas en EF juegan un papel crucial al regular los cuerpos adolescentes, lo que afecta su participación de manera fuertemente influenciada por el género (Metcalf, 2018).

La discriminación de género se manifiesta de diversas maneras, desde la limitación de oportunidades hasta la asignación de roles y expectativas de género, afectando negativamente la práctica de AF, especialmente para el colectivo femenino (Monforte & Úbeda-Colomer, 2019), lo que se ha evidenciado en diversos contextos (Guthold et al., 2020; Telford et al., 2016; Woods et al., 2019). Aunque las instituciones educativas y la EF juegan un papel crucial para promover la AF (Arenas-Arroyo et al., 2022), este esfuerzo se ve afectado por la normalización de conductas que fomentan la desigualdad de género, como el sexismo y la reproducción de estereotipos (Blández et al., 2007; Del Castillo et al., 2016; Poblete & Moreno, 2015; Soler, 2009), elementos que estarían influyendo en una baja participación femenina en EF (Deng, 2023).

Resulta crucial que niños, niñas y adolescentes participen regularmente en las clases de EF, ya que esta participación aumenta en un 26% la probabilidad de ser más activos físicamente, este aspecto resulta especialmente relevante para ellas, pues muestran menos probabilidades de ser suficientemente activas en comparación con ellos (Uddin et al., 2020). Esta disparidad se demuestra en estudios que indican que las niñas dedican considerablemente menos tiempo que los niños a AF moderada o vigorosa en clases de EF (Kerr et al., 2018; Smith et al., 2014). Estas diferencias de género son preocupantes dada la función relevante de la EF en promover estilos de vida activos y saludables. En línea con lo expuesto, tanto la UNESCO (McLennan & Thompson, 2015) como la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2015) han establecido pautas para fomentar la participación igualitaria y equitativa en actividades físicas y deportivas. Esta preocupación por la igualdad se refleja también en el contexto chileno, donde las estadísticas revelan una notable disparidad en los niveles de AF entre adolescentes según su género: 84.9% de inactividad física en las adolescentes y 71.8% en ellos (Ministerio de Deporte de Chile, 2021), coincidiendo con hallazgos internacionales (Guthold et al., 2020; Ministerio de Cultura y Deporte de España, 2022).

La disparidad en la práctica de AF entre géneros se ve respaldada por una investigación realizada en Chile por Hidalgo y Almonacid (2014), que destaca la persistencia de estereotipos de género en la EF, desde la enseñanza primaria a la secundaria. Estos datos revelan desigualdades que afectan principalmente a las niñas y a las adolescentes, destacando la urgente necesidad de implementar estrategias que promuevan la AF de manera igualitaria. Un trabajo realizado por Chihuailaf-Vera et al. (2022) con profesorado escolar chileno determinó la carencia formativa en temáticas de género, evidenciando sesgos en la planificación de clases, uso de lenguaje sexista y prácticas físicas segregadas, entre otros. Resultados similares fueron reportados por Díaz-Vásquez et al. (2023), quienes, mediante entrevistas con escolares chilenos en el contexto de la EF, identificaron actividades físicas diferentes por género, actitudes que jerarquizaban el género masculino sobre el femenino, más acceso y espacio para realizar actividades deportivas a los varones y diferentes niveles de exigencia con pruebas más fáciles para ellas y más exigentes para los varones. La asignatura de EF enfrenta el desafío de abordar estas desigualdades, pues reflejan prácticas androcéntricas que marginan a las adolescentes y desincentivan su participación. Además, es importante considerar que para muchas niñas y adolescentes la EF es el único espacio para realizar AF (Wallace et al., 2020). Lo expuesto se agudiza con la poca conciencia del profesorado en materia de diversidad sexual y género, reflejado en acciones insuficientes para abordar las discriminaciones en EF (Chihuailaf-Vera et al., 2022; Ramírez-Díaz & Cabeza-Ruiz, 2020). A esto, se suma el rechazo e incomodidad del profesorado universitario de EF a capacitarse e incorporar temáticas y estrategias con perspectiva de género en la formación del estudiantado, lo cual impactará en lo que suceda en la escuela (Matus et al., 2023).

Dadas las problemáticas expuestas, este estudio tiene como objetivo evaluar una intervención educativa basada en estrategias metodológicas enfocadas en la promoción de la igualdad de género y la no discriminación en la asignatura de EF en un colegio mixto chileno.

Método

El estudio consistió en una intervención diseñada para fomentar la participación igualitaria del estudiantado en las clases de EF mediante la implementación de metodologías inclusivas, orientadas a eliminar prácticas sexistas, discriminatorias y estereotipos de género. La intervención se realizó en un colegio privado y mixto de la zona centro-sur de Chile. Participaron dos cursos de segundo año medio (secundaria): el curso A, compuesto por 29 estudiantes (10 se identificaron como género femenino y 19 como género masculino); y el curso B, con 20 estudiantes (nueve estudiantes se identificaron como género femenino y 11 como género masculino), involucrando un total de 49 estudiantes (19: género femenino y 30: género masculino). La edad promedio general fue de $15.57 \pm .50$ años (femenino: $15.58 \pm .51$ años y masculino: $15.57 \pm .50$ años) y todas las edades estuvieron dentro del rango de 15 a 16 años.

La intervención se llevó a cabo entre agosto y octubre del año 2023 (al inicio del 2° semestre académico), con una duración de 8 semanas. Cada curso tenía dos clases semanales de EF, con una duración de 90 minutos por clase, sumando 16 clases por curso. Ambos cursos pertenecían al mismo nivel escolar y abordaron las mismas unidades temáticas: Unidad 1: Danzas Folclóricas (semanas 1 a 5) y Unidad 2: Deportes Colectivos/Oposición (semanas 5 a 8). Para realizar la intervención, se solicitó una reunión informativa con el equipo directivo del colegio, el jefe/a del Departamento de EF y el profesorado responsable de EF, para informar sobre las características, alcances y riesgos de la intervención, y gestionar las autorizaciones familiares y del propio estudiantado.

Cabe indicar que el profesorado encargado de desarrollar las clases de EF y que participó de manera voluntaria en el estudio, pertenecía a la nómina regular del colegio: una profesora de EF de 40 años con 13 años de experiencia escolar y un profesor de EF de 28 años con cuatro años de experiencia en docencia escolar.

Antes de comenzar la intervención se realizaron tres reuniones entre el equipo responsable del estudio y el profesorado interviniente. La primera se enfocó en proporcionar información sobre los objetivos, procedimientos y fechas de la intervención. En las siguientes reuniones, se capacitó al profesorado para familiarizarlos con estrategias metodológicas para ser implementadas durante las clases. Se empleó una guía de elaboración propia denominada Pasos hacia la igualdad, desarrollada a partir de una exhaustiva revisión de recomendaciones metodológicas disponibles en la literatura y que buscan una participación más activa de niñas y adolescentes en EF (Agrupación de Profesorado de Educación Física ADAL, 2017; Alonso-Rueda, 2007; Baena & Ruiz, 2009; Fernández et al., 2010; Instituto Nacional de las Mujeres, 2012; Lledó, 2009; Matus, 2023; Moreno et al., 2008; Serra et al., 2018). Los contenidos y estrategias de esta guía consideraron las siguientes dimensiones: a) Contenidos de las unidades temáticas: utilización de contenidos proporcionales y sin carga discriminatoria que favorecieran la comunicación, integración e interés de todo el estudiantado; b) Utilización del espacio, materiales y tiempo: distribución igualitaria para fomentar el aprendizaje significativo; c) Fomento de liderazgo: promoción de participación igualitaria en roles de liderazgo y toma de decisiones en la clase; d) Uso de lenguaje inclusivo y no sexista: formas de expresión que no excluyeran ni discriminaran por género, promoviendo la igualdad y la diversidad, implicando el uso de términos neutros o que incluyeran a todas las identidades de género, así como evitando estereotipos y expresiones que perpetúen roles de género tradicionales; e) Organización de formaciones y grupos en la clase: agrupaciones flexibles y heterogéneas para fomentar la inclusión y evitar la discriminación; f) Consideraciones sobre las evaluaciones: diseños centrados en los procesos y no en los resultados, valorando la superación personal y evitando comparaciones entre estudiantes; y g) Uso de referentes: presentación equilibrada de modelos femeninos y masculinos, destacando los logros de ambos géneros.

Es relevante señalar que, durante la planificación y la intervención, el equipo de investigación otorgó constante acompañamiento y retroalimentación al profesorado. Esto se manifestó en la resolución de dudas y sugerencias de mejoras para asegurar la correcta aplicación de las medidas de la guía. El equipo responsable del estudio no realizó intervenciones directas durante las clases.



La intervención se evaluó en dos momentos mediante el cuestionario *Percepción de Igualdad y Discriminación en Educación Física - CPIDEF* (Cervelló et al., 2004), cuyo objetivo es identificar la percepción del estudiantado en aspectos de igualdad y discriminación en las clases de EF. Para esta investigación, se adoptaron las siguientes orientaciones conceptuales sobre el término “Percepción”; se entiende como el proceso mediante el cual las personas interpretan y comprenden las acciones, intenciones y emociones de los demás, desempeñando un papel central en el pensamiento y comportamiento social (Baron & Byrne, 2005). Este proceso incluye la interpretación de las acciones expresivas de los movimientos, fundamentales para comprender el entorno social y modular las interacciones humanas (Gallagher, 2008). Además, se trata de un fenómeno que antecede a procesos cognitivos más complejos que surgen en etapas avanzadas del desarrollo humano (Low & Perner, 2012).

Sobre el cuestionario CPIDEF, este se administró antes y después de la intervención para evaluar: a) Percepción de igualdad y b) Percepción de discriminación en las clases de EF con respuestas cerradas en una escala tipo Likert de 0 (totalmente en desacuerdo) a 10 (extremadamente de acuerdo) valoraciones. Este cuestionario ha mostrado una adecuada estructura factorial para los niveles de Educación Primaria y Secundaria (Alonso et al., 2006; Cervelló et al., 2004). Se realizaron ajustes mínimos a la redacción del cuestionario, considerando la versión de Arcila-Arango et al. (2022), para mejorar su aplicabilidad en el contexto chileno. Estos ajustes fueron validados por una académica y un académico que dictan docencia en el área de la EF a nivel universitario, con experiencia en intervenciones similares a las planteadas en este trabajo.

Después de recopilar los datos del cuestionario antes y después de la intervención, se registraron en el programa IBM SPSS Statistics 28.0 para realizar un análisis estadístico descriptivo e inferencial. Dado que la prueba de Shapiro Wilks no reveló una distribución normal en la muestra, se empleó la prueba no paramétrica de Wilcoxon para identificar diferencias entre los dos momentos de aplicación, con un nivel de significancia $p < 0.05$. Los resultados se presentan en tres tablas que incluyen la media (M), desviación estándar (SD), valores de la prueba de Wilcoxon (Z), sus respectivas significancias estadísticas (Sig.) y, en caso de diferencias, los tamaños del efecto de Wilcoxon (r).

En cuanto a los aspectos éticos, el protocolo del estudio fue aprobado por el Comité de Bioética y Bioseguridad de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Código: BIOEPUCV-H 578-2023). Este protocolo incluyó: a) Autorización del equipo directivo del colegio; b) Firma de consentimiento informado de padres, madres, tutores o representantes legales del estudiantado; c) Firma de consentimiento informado del profesorado; y d) Asentimiento informado firmado por cada estudiante. El protocolo establecía de manera explícita que la participación era voluntaria y anónima, garantizando la confidencialidad del colegio. Además, se enfatizó que los participantes podían retirarse del estudio en cualquier momento, conforme las orientaciones de la Declaración de Helsinki (Asociación Médica Mundial, 2009).

Resultados

A continuación, se presentan los resultados de la intervención mediante tres tablas que comparan los datos recopilados antes y después de la intervención. La primera tabla expone los resultados de la muestra total para cada afirmación; la segunda desglosa los hallazgos por género, también en función de cada afirmación; y la tercera muestra los resultados por dimensión del cuestionario, tanto para el total como diferenciados por género.

La tabla 1 presenta los resultados de la muestra total ($n = 49$). Aunque no se observaron diferencias estadísticamente significativas, el análisis descriptivo reveló cambios positivos (mejoras) como negativos (retrocesos) entre el pre y post-test. Sobre las variaciones positivas en la dimensión de percepción de igualdad como en la de discriminación, destacan una mejora en la distribución equitativa del material; un progreso en la inclusión de ambos géneros en las agrupaciones durante las clases; un aumento en la apreciación sobre igualdad en las actividades realizadas para ambos géneros; y una disminución respecto a creencias discriminatorias del profesorado sobre la mejora de la condición física según el género.

Acerca de otros resultados, se reportó un aumento en la percepción sobre las evaluaciones, en cuanto a que no consideraban la evolución personal de cada estudiante, una menor inclusión de ejemplos femeninos y masculinos de manera equilibrada, al mismo tiempo que una disminución en el reconocimiento



de la capacidad de aprendizaje y mejora por igual. Además, aumentó la percepción de diferencias en la aplicación de normas, en la atención, el interés y en el escuchar del profesorado hacia las y los estudiantes, así como la percepción de un tono de voz diferenciado.

Tabla 1. Percepción del alumnado sobre la igualdad de trato y discriminación

Dimensión Igualdad de trato	Pre-test (n = 49)		Post-test (n = 49)		Wilcoxon	
	M	SD	M	SD	Z	Sig.
1. Reparte el material por igual entre los chicos y las chicas	9.46	1.34	9.72	1.10	-1.26	.21
2. Cuando evalúa, no tiene en cuenta si se trata de un chico o una chica	8.14	2.48	8.12	2.72	-.21	.83
3. Normalmente nos organiza de modo que en el mismo grupo hay chicos y chicas	6.94	2.90	7.26	3.04	-.65	.51
5. Utiliza el mismo tipo de expresiones para dirigirse a los chicos que a las chicas	8.52	2.19	8.26	2.61	-.50	.62
6. Hace que tanto los chicos como las chicas participen	9.38	1.43	9.24	2.01	-.06	.96
10. Cuando evalúa tiene en cuenta lo que ha mejorado cada uno o una respecto a su nivel inicial	8.36	2.15	7.94	2.85	-.59	.55
13. Utiliza como ejemplos tanto a chicos como a chicas	8.00	3.00	7.74	3.14	-.57	.57
15. Piensa que los chicos y las chicas pueden aprender y mejorar por igual	8.82	1.67	8.44	2.00	-1.23	.22
16. Escucha por igual las propuestas que hacen los chicos que las que realizan las chicas	8.58	2.37	7.58	3.41	-1.71	.09
17. Emplea las mismas normas para las chicas que para los chicos	8.98	1.73	8.70	1.82	-.97	.33
18. Delega responsabilidades tanto en chicas como en chicos	8.74	2.35	8.88	1.80	-.05	.96
19. Dedicar el mismo tiempo de atención y corrección a los chicos que a las chicas	8.64	2.41	8.54	2.38	-.21	.84
Dimensión Discriminación						
4. Cree que el nivel de mejora física puede ser diferente según seas chico o chica	5.20	3.04	4.94	3.77	-.16	.87
7. Presta diferente atención a los chicos que a las chicas	3.48	3.16	3.8	3.75	-.46	.65
8. Cree que los chicos y chicas parten de un nivel de capacidad distinto según las diferentes actividades	4.32	3.55	5.26	3.81	-1.14	.26
9. Emplea un tono verbal distinto para chicos que para chicas	2.94	3.49	3.22	3.37	-.42	.67
11. Se interesa y preocupa de forma diferente por las chicas que por los chicos	3.10	3.18	3.48	3.73	-.54	.59
12. Nos propone actividades distintas a las chicas que a los chicos	1.90	2.80	1.50	2.51	-.88	.38
14. Motiva y anima de forma diferente a los chicos que a las chicas	3.24	3.34	2.80	3.45	-1.10	.27

Nota: M = Media; SD = Desviación Estándar; Z = Valor de la prueba de Wilcoxon; Sig = Significancia estadística

*p < 0.05

La tabla 2 expone los resultados desglosados por género, con 19 estudiantes en el grupo femenino y 30 en el masculino. El análisis revela una única afirmación con diferencias significativas en el grupo masculino. Esta afirmación se refiere a si el profesorado escuchaba igualmente las propuestas de alumnas y alumnos, donde estos últimos mostraron un retroceso significativo, al percibir que durante la intervención se les escuchó menos ($p < 0.05$), con un tamaño del efecto de Wilcoxon $r = 0.38$ lo que indica una diferencia mediana. En cuanto a las mejoras en las dos dimensiones en ambos géneros, se destacan varios aspectos. Hubo un aumento en la apreciación sobre la distribución igualitaria de material y en la delegación equilibrada de responsabilidades entre las alumnas y alumnos. Además, se redujo la percepción de actividades diferenciadas por género. Por otro lado, los principales resultados negativos para ambos géneros incluyen un aumento en la percepción de un interés diferenciado del profesorado hacia alumnas y alumnos; una disminución en la percepción de igualdad en el uso de normas y expresiones del profesorado, y un incremento en la idea de que existen diferencias de capacidad entre ellos y ellas según la actividad.

Se identificaron también resultados de particular interés, por ejemplo, ambos géneros mostraron un aumento en el nivel de acuerdo respecto a que el profesorado prestaba diferente atención a los alumnos que a las alumnas. En cuanto a las evaluaciones realizadas por el profesorado y si estos no tenían en cuenta el género del alumnado, ellas reportaron un aumento en su nivel de acuerdo, mientras que ellos presentaron valores más bajos en el pre-test y aun menores en el post-test. En relación con la promoción de una participación equilibrada en clases, ambos géneros mostraron un alto nivel de acuerdo, aunque este disminuyó levemente en el post-test. Sobre el uso de ejemplos masculinos y femeninos, las alumnas aumentaron su grado de acuerdo, pero ellos mostraron lo contrario. Por último, en cuanto a las evaluaciones y si se consideraba el progreso individual, se observó un aumento en el nivel de acuerdo en las alumnas y una disminución en los alumnos.

La tabla 3 expone los resultados generales de las dimensiones Igualdad de trato y Discriminación considerando el total de la muestra y desglosados por género. El análisis revela que no existen diferencias significativas entre las mediciones antes y después de las ocho semanas de intervención. Esta situación se observa tanto en el total de la muestra, como cuando los análisis se realizan por género.

Tabla 2. Percepción por género sobre la igualdad de trato y discriminación

Dimensión Igualdad de trato	Género femenino						Género masculino					
	Pre-test (n = 19)		Post-test (n = 19)		Wilcoxon		Pre-test (n = 30)		Post-test (n = 30)		Wilcoxon	
	M	SD	M	SD	Z	Sig.	M	SD	M	SD	Z	Sig.
1. Reparte el material por igual entre los chicos y las chicas	9.33	1.61	9.78	.55	-.95	.34	9.52	1.21	9.68	1.28	-9.33	.35
2. Cuando evalúa, no tiene en cuenta si se trata de un chico o una chica	8.44	2.31	8.61	1.82	-.19	.90	7.90	2.61	7.78	3.13	-.18	.85
3. Normalmente nos organiza de modo que en el mismo grupo hay chicos y chicas	6.17	3.03	7.56	2.55	-1.43	.20	7.29	2.78	7.00	3.32	-.33	.74
5. Utiliza el mismo tipo de expresiones para dirigirse a los chicos que a las chicas	8.44	2.33	7.78	2.84	-.51	.61	8.68	2.09	8.49	2.50	-.63	.53
6. Hace que tanto los chicos como las chicas participen	9.11	1.81	9.00	2.45	-.12	.91	9.52	1.18	9.36	1.76	-.27	.79
10. Cuando evalúa tiene en cuenta lo que ha mejorado cada uno o una respecto a su nivel inicial	8.22	2.18	8.44	2.75	-.47	.64	8.39	2.19	7.74	2.92	-.75	.45
13. Utiliza como ejemplos tanto a chicos como a chicas	6.56	3.96	7.83	2.81	-.99	.32	8.77	1.96	7.84	3.20	-1.35	.18
15. Piensa que los chicos y las chicas pueden aprender y mejorar por igual	8.94	1.66	8.61	1.69	-1.15	.25	8.71	1.72	8.29	2.19	.83	.41
16. Escucha por igual las propuestas que hacen los chicos que las que realizan las chicas	7.83	2.71	7.83	3.11	.00	1.00	8.97	2.11	7.35	3.64	-2.04	.04*
17. Emplea las mismas normas para las chicas que para los chicos	9.11	1.41	8.83	1.86	-.45	.65	8.97	1.91	8.58	1.84	-1.09	.28
18. Delega responsabilidades tanto en chicas como en chicos	8.50	2.68	8.78	1.93	-.05	.96	8.87	2.20	8.90	1.78	-.09	-.88
19. Dedicar el mismo tiempo de atención y corrección a los chicos que a las chicas	8.06	2.75	8.72	1.87	-.63	.53	8.94	2.19	8.39	2.67	.93	.38
Dimensión Discriminación												
4. Cree que el nivel de mejora física puede ser diferente según seas chico o chica	4.61	2.68	3.56	3.73	-.78	.44	5.71	3.11	5.90	3.52	-.38	.70
7. Presta diferente atención a los chicos que a las chicas	2.89	3.08	3.28	3.46	-.63	.53	3.74	3.22	4.23	3.91	-.53	.59
8. Cree que los chicos y chicas parten de un nivel de capacidad distinto según las diferentes actividades	3.72	3.61	4.61	3.71	-.66	.51	4.81	3.49	5.61	3.93	-.78	.43
9. Emplea un tono verbal distinto para chicos que para chicas	2.50	2.83	3.33	2.00	-.81	.42	3.29	3.86	3.26	3.62	-.04	.97
11. Se interesa y preocupa de forma diferente por las chicas que por los chicos	3.17	3.31	3.56	3.84	-.36	.72	3.16	3.15	3.55	3.73	-.42	.68
12. Nos propone actividades distintas a las chicas que a los chicos	1.94	2.80	1.39	2.09	-.45	.65	1.94	2.87	1.61	2.78	-.70	.48
14. Motiva y anima de forma diferente a los chicos que a las chicas	2.78	2.67	2.89	3.36	.00	1.00	3.61	3.68	2.84	3.57	-1.45	.15

Nota: M = Media; SD = Desviación Estándar; Z = Valor de la prueba de Wilcoxon; Sig = Significancia estadística

*p = <0.05

Tabla 3. Percepción del alumnado por cada dimensión: igualdad de trato y discriminación

Dimensión	Pre-test (n = 49)		Post-test (n = 49)		Wilcoxon							
	M	SD	M	SD	Z	Sig.						
Igualdad de trato	8.52	1.07	8.36	1.39	-.359	.720						
Discriminación	3.34	2.07	3.54	2.68	-.464	.642						
Dimensión	Género femenino						Género masculino					
	Pre-test (n = 19)		Post-test (n = 19)		Wilcoxon		Pre-test (n = 30)		Post-test (n = 30)		Wilcoxon	
	M	SD	M	SD	Z	Sig.	M	SD	M	SD	Z	Sig.
Igualdad de trato	8.28	1.31	7.75	1.65	-1.611	.107	8.68	.87	8.74	1.05	-.714	.475
Discriminación	2.97	2.02	3.17	2.11	-.479	.632	3.58	2.10	3.77	2.99	-.342	.733

Nota: M = Media; SD = Desviación Estándar; Z = Valor de la prueba de Wilcoxon; Sig = Significancia estadística

*p = <0.05

Reflexiones finales, implicaciones y sugerencias

El objetivo de este estudio fue evaluar una intervención educativa basada en estrategias metodológicas enfocadas en la promoción de la igualdad de género y la no discriminación en la asignatura de EF en un colegio mixto chileno. Los resultados revelan aspectos interesantes al compararlos con investigaciones previas que también utilizaron el Cuestionario CPIDEF, lo que destaca tanto coincidencias como divergencias que enriquecen el debate. Se observa que las mejoras en la percepción de igualdad, especialmente en la distribución equitativa de materiales y la inclusión de ambos géneros en las actividades, coinciden con los hallazgos de estudios como los de León-Reyes et al. (2024) y Arcila-Arango et al.



(2022). Sin embargo, persiste una disparidad relevante entre las percepciones de ambos géneros; ellas tienden a reportar una mayor percepción de igualdad, mientras que ellos perciben más discriminación. Este fenómeno es consistente con los estudios analizados y sugiere que, aunque se implementen metodologías inclusivas, persisten percepciones de trato desigual según el género. En esta intervención, se identificó una percepción de trato diferencial hacia los alumnos y alumnas, principalmente en motivación y tono verbal. Esta observación también fue documentada por Ramos-Nateras y Videra-García (2011), quienes concluyeron que los alumnos, al estar más habituados a recibir refuerzos y atención del profesorado, perciben la falta de estos como discriminación. Las alumnas, en cambio, parecen menos afectadas por la falta de atención directa, lo que podría estar relacionado con su experiencia previa de recibir menos feedback en contextos educativos. Ambos estudios acentúan la importancia de equilibrar la distribución del feedback, tanto afectivo como técnico, para minimizar las percepciones de desigualdad de género.

Por otra parte, no se observan diferencias relevantes al analizar las dimensiones del instrumento, donde el alumnado percibe que en general existe igualdad de trato en las clases de EF. No obstante, los puntajes en esta dimensión cambian tras la intervención, es decir, el género femenino presenta una disminución en relación con la Igualdad de trato, mientras que el masculino aumenta sus puntajes. Esto podría explicarse porque las alumnas, al participar en la intervención, identificaron elementos que antes pasaban desapercibidos o normalizados, a diferencia de los alumnos que perciben aspectos antes no considerados.

La evaluación también aparece como un área crítica donde las percepciones de igualdad o discriminación se vuelven evidentes. En la intervención, se observó una percepción de falta de equidad en la evaluación, alineada con los resultados de Allué Regla (2019), quien documentó que los alumnos perciben más discriminación en este aspecto. Este hallazgo refuerza la necesidad de implementar métodos de evaluación más justos y transparentes, que consideren el progreso individual sin sesgos de género, una cuestión que parece ser recurrente en estudios sobre igualdad en EF.

Los estudios de León Reyes et al. (2024) y Arcila-Arango et al. (2022) también destacan la necesidad de prestar atención a las percepciones de los alumnos, quienes tienden a sentirse menos escuchados y motivados que sus compañeras. La intervención mostró patrones similares, donde los alumnos reportaron menor atención por parte del profesorado en aspectos como feedback y motivación, lo que coincide con los estudios mencionados. Estos hallazgos sugieren que, aunque las prácticas inclusivas pueden mejorar ciertos aspectos de la igualdad, aún hay áreas de mejora, particularmente en la forma en que el profesorado interactúa y motiva al alumnado.

Las posibles causas que pudieron influir en los resultados están relacionadas con varios factores, por ejemplo, la capacitación inicial del profesorado pudo haber aumentado la conciencia sobre la igualdad de género; la duración de la intervención pudo haber sido breve para generar cambios profundos, ya que modificar actitudes y comportamientos requiere un esfuerzo sostenido; y la resistencia al cambio, tanto en el profesorado como alumnado, probablemente limitó los resultados de las estrategias de igualdad, sumado a los sesgos y desigualdades de género arraigados en la cultura escolar, especialmente en EF.

En este contexto, la literatura y experiencias disciplinares ofrecen recomendaciones para desarrollar prácticas exitosas en EF escolar. Entre las estrategias más destacadas, se valora la necesidad de programas de formación continua para el profesorado, con un enfoque específico en igualdad y equidad de género en EF (Souza et al., 2023). Esta formación es crucial para abordar las carencias formativas, especialmente entre el profesorado masculino, que puede mostrar mayor resistencia al cambio (Lleixá et al., 2020; Matus et al., 2023). Asimismo, es fundamental realizar evaluaciones personalizadas centradas en el progreso individual, lo que evita comparaciones y criterios generales. Este enfoque permite valorar aspectos como el interés, la intervención y el autoconcepto, reduciendo percepciones de desigualdad y discriminación (Moreno et al., 2008; Valdivia-Moral et al., 2018).

Para el desarrollo de clases, la promoción de actividades inclusivas y alternativas es importante para aumentar la participación de las alumnas, especialmente en contextos donde las oportunidades pueden estar condicionadas por estereotipos de género, en este sentido, incorporar estrategias motivacionales y enfoques de enseñanza más activos e inclusivos ayudaría a romper estos estereotipos. De igual forma, la práctica de deportes alternativos ha demostrado ser bien recibida en secundaria, en especial por las

alumnas, lo cual fomenta una mayor implicación (Blández et al., 2007; Feu-Molina, 2008; Hall et al., 2016; Ramos & Hernández, 2014). También se recomienda utilizar material diverso que evite contenidos sexistas, lo que favorece la participación equitativa y previene el reforzamiento de creencias de superioridad de un género sobre otro (Moreno-Murcia et al., 2005; Moya-Mata et al., 2023; Ruiz-Rabadán & Moya-Mata, 2020). Además, es clave desarrollar estrategias adaptadas a las necesidades y percepciones de cada género, reconociendo que el alumnado puede tener experiencias y expectativas distintas acerca de las actividades en las que participan (Matus, 2023).

Respecto a la retroalimentación, esta debe ser positiva y motivadora para mantener el compromiso y el interés del alumnado. Es esencial evitar sesgos basados en estereotipos de género, ya que el tono y la forma en que se brinda el feedback pueden influir en la motivación y participación (Molina et al., 2008). El uso de un lenguaje inclusivo es otro aspecto para fomentar respeto y diversidad, en este sentido, evitar expresiones sexistas y emplear un lenguaje equitativo contribuye a prevenir la reproducción de estereotipos de género, impactando directamente en la percepción de igualdad o discriminación en las clases (Valdivia-Moral et al., 2018; Matus, 2023).

Complementariamente, se sugiere que el profesorado aplique una metodología coeducativa que promueva la igualdad de género, evitando la transmisión de estereotipos, lo que favorece la participación igualitaria y fomenta el respeto mutuo, permitiendo que el estudiantado se involucre en igualdad de condiciones (Arcila et al., 2022; Baena & Ruiz, 2009). Además, es importante evitar la segregación por género en las actividades, optando por agrupamientos mixtos según nivel de habilidad, lo que constituye una oportunidad para fomentar la igualdad de oportunidades en el alumnado (Ramos-Nateras & Hernández-Mendo, 2014; Serra et al., 2020).

Si bien los hallazgos son relevantes, este estudio presenta limitaciones como el tamaño y selección de la muestra, así como el número y diversidad del profesorado que aplicó la intervención, lo que puede influir y limitar la generalización de los resultados a otras poblaciones escolares. Además, el diseño y duración del estudio no permitieron cautelar la influencia de otras variables que pudieron haber mediado en el proceso. No obstante, se destaca la relevancia del tema para la formación del profesorado, dada la emergente investigación en esta área y la necesidad de implementar prácticas pedagógicas contextualizadas y diversas en EF. Por lo demás, se resalta el uso de protocolos e instrumentos confiables y de rápida administración, lo que fortalece la posibilidad de extender estudios de similares características.

Finalmente, se concluye que la intervención mostró avances en áreas como la distribución equitativa de materiales y actividades, aunque persisten desafíos en la percepción de trato diferenciado y atención desigual por parte del profesorado. Es fundamental que el profesorado sea consciente de cómo sus interacciones pueden influir en las percepciones de igualdad o discriminación entre sus estudiantes. El análisis por género reveló que, mientras las alumnas percibieron mejoras en ciertas evaluaciones, sus compañeros reportaron un retroceso en la percepción de ser escuchados equitativamente. Estas diferencias evidencian la necesidad de considerar las experiencias específicas de cada género al evaluar los resultados de las intervenciones. Los hallazgos de este estudio refuerzan la importancia de seguir explorando cómo las metodologías inclusivas, la retroalimentación adecuada y la formación en género pueden influir en la percepción de igualdad en EF. Futuros estudios comparativos y longitudinales en diferentes contextos culturales, podrían aportar una comprensión más profunda sobre cómo las intervenciones en igualdad y discriminación en EF pueden ser más efectivas y ajustadas a las necesidades de los diversos grupos de estudiantes.

Referencias

- Agrupación de Profesorado de Educación Física ADAL. (2017). *Consejos para eliminar desigualdades de género en tus clases de Educación Física*. España. <https://apefadal.es/index.php/efecto-igualdad/>
- Allué Regla, S. (2019). Educación Física, igualdad de género y percepción, por parte del alumnado de 2º ESO, de igualdad-discriminación del profesor de Educación Física. Trabajo de Fin de Máster, Facultad de Educación de Huesca, Universidad de Zaragoza. <https://zaguan.unizar.es/record/84823?ln=es>
- Alonso-Rueda, J. A. (2007). Coeducación y Educación Física. *SUMUNTÁN*, 24, 165-179. https://www.cis-mamagina.es/app_sumuntan/pdf/24/24-165.pdf



- Alonso, N., Martínez Galindo, C., & Moreno, J. A. (2006). Análisis factorial confirmatorio del "Cuestionario de Percepción de Igualdad-Discriminación de Educación Física" en alumnos adolescentes de Educación Física. En M. A. González, J. A. Sánchez & A. Areces (Eds.), *IV Congreso de la Asociación Española de Ciencias del Deporte* (pp. 693-696). Xunta de Galicia.
- Arenas-Arroyo, D., Vidal-Conti, J., & Muntaner-Mas, A. (2022). Estereotipos de género y tratamiento diferenciado entre chicos y chicas en la asignatura de educación física: una revisión narrativa. *Retos*, 43, 342-351. <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.88685>
- Arcila-Arango, J., Farias-Valenzuela, C., Espoz-Lazo, S., Correderas-Campuzano, E., Ferrero-Hernández, P., & Valdivia-Moral, P. (2022). Percepción de igualdad y discriminación en Educación Física. Estudio en Educación Secundaria Obligatoria. *Journal of Sport and Health Research*, 14(Supl 1), 105-112. <https://recyt.fecyt.es/index.php/JSHR/article/view/96082>
- Asociación Médica Mundial. (2009). Declaración de Helsinki de la Asociación Médica Mundial. Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos. *Anales del Sistema Sanitario de Navarra*, 24(2), 209-212. <https://doi.org/10.23938/ASSN.0522>
- Baena, A., & Ruiz, P. (2009). Tratamiento educativo de la coeducación y la igualdad de sexos en el contexto escolar y en especial en Educación Física. *Aula Abierta*, 37(2), 111-122. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3088581>
- Baron, R. A., & Byrne, D. (2005). *Psicología social* (10ª ed.). Pearson Educación, S.A.
- Blández, J., Fernández, E., & Sierra, M. A. (2007). Estereotipos de género, actividad física y escuela: La perspectiva del alumnado. *Curriculum y formación del profesorado*, 11(2). <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42445>
- Cervelló, E., Jiménez, R., Del Villar, F., Ramos, L., & Santos-Rosa, F. J. (2004). Goal orientations, motivational climate, equality, and discipline of Spanish physical education students. *Perceptual and Motor Skills*, 99(1), 271-283. <https://doi.org/10.2466/pms.99.1.271-283>
- Chihuailaf-Vera, M. L., Concha-López, R., Prat Lopichich, A., & Carcher Moraga, A. (2022). Percepciones del profesorado chileno de educación física hacia la perspectiva de género. *Retos*, 45, 786-795. <https://doi.org/10.47197/retos.v45i0.91022>
- Cowley, E. S., Watson, P. M., Foweather, L., Belton, S., Thompson, A., Thijssen, D., & Wagenmakers, A. J. M. (2021). "Girls Aren't Meant to Exercise": Perceived Influences on Physical Activity among Adolescent Girls—The HERizon Project. *Children*, 8(1), 31. <https://doi.org/10.3390/children8010031>
- Deng, Y. (2023). Influence of Gender Stereotype on Participation in Physical Education Class of High School Students. *Journal of Education, Humanities and Social Sciences*, 8, 600-606. <https://doi.org/10.54097/ehss.v8i.4315>
- Del Castillo-Andrés, Ó., Campos-Mesa, M. D. C., Castañeda, C., & González, G. (2016). Estudio observacional del sexismo en la educación física del sur de España. *Movimiento*, 22(1), 263-278. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.55208>
- Díaz-Vásquez, P., González Robles, C., Ramírez Rojas, J., & Mujica-Johnson, F. (2023). (Des)Igualdad de Género en Educación Física Escolar Chilena desde la Perspectiva Estudiantil: Estudio de Casos. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 12(1), 51-64. <https://doi.org/10.15366/riejs2023.12.1.003>
- Fernández, E., Camacho, M. J., Vázquez, B., Blández, J., Mendizábal, S., Rodríguez, M. I., Sánchez, F., Sánchez, M., & Sierra, M. (2010). *Guía PAFIC, para la promoción de la actividad física en las chicas*. Instituto de la Mujer del Ministerio de la Igualdad y el Consejo Superior de Deportes. <https://re-dined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/65823>
- Feu-Molina, S. (2008). ¿Son los juegos deportivos alternativos una posibilidad para favorecer la coeducación en las clases de educación física? *Campo Abierto. Revista de Educación*, 27(2), 31-47.
- Gallagher S. (2008). Direct perception in the intersubjective context. *Consciousness and cognition*, 17(2), 535-543. <https://doi.org/10.1016/j.concog.2008.03.003>
- Guthold, R., Stevens, G. A., Riley, L. M., & Bull, F. C. (2020). Global trends in insufficient physical activity among adolescents: a pooled analysis of 298 population-based surveys with 1.6 million participants. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(1), 23-35. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(19\)30323-2](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(19)30323-2)
- Hall, N., McDonald, G. K., Hay, J., Defries, D., & Pryce, R. (2016). Effect of activity type on youth physical activity during structured activity sessions. *Health Behavior and Policy Review*, 3(6), 546-556. <https://doi.org/10.14485/HBPR.3.6.4>

- Hidalgo, T., & Almonacid, A. (2014). Estereotipos de género en las clases de educación física. *Revista Motricidad Humana*, 15(2), 86-95. [https://doi.org/10.5027/jmh-Vol15-Issue2\(2014\)art75](https://doi.org/10.5027/jmh-Vol15-Issue2(2014)art75)
- Instituto Nacional de las Mujeres. (2012). *Guía didáctica: La educación física desde un enfoque de género*. Ministerio de Desarrollo Social. Uruguay. http://uruguayeduca.anep.edu.uy/sites/default/files/2018-01/edfisica_genero.pdf
- Kerr, C., Smith, L., Charman, S., et al. (2018). Physical education contributes to total physical activity levels and predominantly in higher intensity physical activity categories. *European Physical Education Review*, 24(2), 152-164. <https://doi.org/10.1177/1356336X16672127>
- Lentillon, V., Cogérino, G., & Kaestner, M. (2006). Injustice in physical education: Gender and the perception of deprivation in grades and teacher support. *Social Psychology of Education*, 9(4), 321-339. <https://doi.org/10.1007/s11218-005-5122-z>
- León Reyes, B., Galeano-Rojas, D., Agulló-Hernández, A., Farias-Valenzuela, C., del Val Martín, P., & Valdivia-Moral, P. (2024). Perception of equality and discrimination in Physical Education in Secondary School students. *SPORT TK-EuroAmerican Journal of Sport Sciences*, 13, 1-17. <https://doi.org/10.6018/sportk.593161>
- Lledó, E. (2009). *Guía de lenguaje para el ámbito del deporte*. EMAKUNDE/Instituto Vasco de la Mujer. España. <https://bit.ly/3RNEEoK>
- Lleixà, 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>
- Low, J., & Perner, J. (2012). Implicit and explicit theory of mind: state of the art. *The British journal of developmental psychology*, 30(1), 1-13. <https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.2011.02074.x>
- Matus, C. (2023). *Guía: Recomendaciones para promover la participación femenina y la perspectiva de género en las carreras de Pedagogía en Educación Física en Chile*. Universidad Católica de la Santísima Concepción. Chile.
- 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*, 47, 969-977. <https://doi.org/10.47197/retos.v47.96869>
- Maureira Cid, F., Flores Ferro, E., Castillo, F., & González, P. (2022). Masculinidades y femineidades en estudiantes de educación física de Chile. *Retos*, 45, 456-461. <https://doi.org/10.47197/retos.v45i0.92774>
- McLennan, N., & Thompson, J. (2015). *Educación física de calidad (EFC): guía para los responsables políticos*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000231340>
- Metcalfe, S. N. (2018). Adolescent constructions of gendered identities: The role of sport and (physical) education. *Sport, Education and Society*, 23(7), 681-693. <https://doi.org/10.1080/13573322.2018.1493574>
- Ministerio de Cultura y Deporte de España. (2022). *Encuesta de hábitos deportivos en España*. Consejo Superior de Deportes. <https://www.csd.gob.es/es/encuesta-de-habitos-deportivos-en-espana>
- Ministerio del Deporte. (2021). *Encuesta nacional de Hábitos de Actividad Física y Deporte para la población de 5 años y más*. Chile. <https://www.mindep.cl/home>
- Molina, L., Torre, E., & Miranda, M. D. (2008). El feedback en educación física desde la perspectiva de género: Relación con la satisfacción en el área y los hábitos de actividad física extraescolar. *Revista de ciencias de la actividad física y del deporte*, 30, 5-22. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2556170>
- Monforte, J., & Úbeda-Colomer, J. (2019). 'Como una chica': un estudio provocativo sobre estereotipos de género en educación física. *Retos*, 36, 74-79. <https://doi.org/10.47197/retos.v36i36.68598>
- Moreno-Murcia, J. A., Alonso, N., & Martínez-Galindo, C. (2005). Por una mayor coeducación e igualdad de sexo en la enseñanza de las actividades acuáticas. En J. A. Moreno-Murcia (Ed.), *II Congreso Internacional de Actividades Acuáticas* (pp. 136-159). Murcia: Instituto U. P. de Ciencias del Deporte.
- Moreno, J. A., Sicilia, A., Martínez, C., & Alonso, N. (2008). Coeducación y climas de aprendizaje en educación física. Aportaciones desde la teoría de Metas de Logro. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 11(4), 42-64. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71041105>
- Moya-Mata, I., Stieg, R., Loro, A., Junio Marques Soares, D., & dos Santos, W. (2023). Actividad Física en función del género en los libros de texto de Educación Física brasileños. *Retos*, 48, 732-741. <https://doi.org/10.47197/retos.v48.96872>

- O'Reilly, M., Talbot, A., & Harrington, D. (2023). Adolescent perspectives on gendered ideologies in physical activity within schools: Reflections on a female-focused intervention. *Feminism & Psychology*, 33(2), 175-196. <https://doi.org/10.1177/09593535221109040>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2015). *Objetivos de desarrollo sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible>
- Poblete, C., & Moreno, A. (2015). La mirada del género femenino en la educación física. Génesis de una historia en Chile. *Revista Géneros*, 22(17), 147-162. <https://revistasacademicas.ucol.mx/index.php/generos/article/view/1160>
- Ramos-Nateras, F., & Hernández-Mendo, A. (2014). Intervención para la reducción de la discriminación por sexo en las clases de educación física según los contenidos y agrupamientos utilizados. *Revista Española de Educación Física y Deportes: REEFD*, 404, 27-38. <https://www.reefd.es/index.php/reefd/article/view/44>
- Ramos-Nateras, F., & Videra-García, A. (2011). Influencia del feedback específico y socioafectivo sobre la discriminación de género en las clases de Educación Física. *Wanceulen: Educación Física Digital*, 8, 15-24. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3683920>
- Serra, P., Cantalops, J., Palou, P., & Soler, S. (2020). ¿Siguen existiendo los estereotipos de género en la educación física? La visión de las adolescentes. *Journal of Sport and Health Research*, 12, 179-192. <https://recyt.fecyt.es/index.php/JSHR/article/view/80816>
- Serra, P., Soler, S., & Vilanova, A. (2018). *Yo sí incorporo la perspectiva de género en las Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Decálogo para profesorado universitario y personal investigador en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*. COPLEFC, Barcelona, España. <https://www.consejo-colef.es/post/decalogo-genero-coplefc>
- Smith, N. J., Lounsbery, M. A., & McKenzie, T. L. (2014). Physical activity in high school physical education: Impact of lesson context and class gender composition. *Journal of Physical Activity & Health*, 11(1), 127-135. <https://doi.org/10.1123/jpah.2011-0334>
- Soler, S. (2009). Los procesos de reproducción, resistencia y cambio de las relaciones tradicionales de género en la Educación Física: el caso del fútbol. *Culture and Education*, 21(1), 31-42. <https://doi.org/10.1174/113564009787531253>
- 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>
- Telford, R. M., Telford, R. D., Olive, L. S., Cochrane, T., & Davey, R. (2016). Why are girls less physically active than boys? Findings from the LOOK Longitudinal Study. *PLOS ONE*, 11(3), e0150041. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0150041>
- Uddin, R., Salmon, J., Islam, S. M. S., & Khan, A. (2020). Physical education class participation is associated with physical activity among adolescents in 65 countries. *Scientific Reports*, 10, 22128. <https://doi.org/10.1038/s41598-020-78846-2>
- Valdivia-Moral, P., Molero, D., Diaz-Suarez, A., Cofre, C., & Zagalaz-Sanchez, M. L. (2018). Coeducational methodology used by physical education teachers and students' perception of it. *Sustainability*, 10(7), 13. <https://doi.org/10.3390/su10072312>
- Wallace, L., Buchan, D., & Sculthorpe, N. (2020). A comparison of activity levels of girls in single-gender and mixed-gender physical education. *European Physical Education Review*, 26(1), 231-240. <https://doi.org/10.1177/1356336X19849456>
- Woods, C. B., Powell, C., Saunders, J. A., O'Brien, W., Murphy, M. H., Duff, C., Farmer, O., Johnston, A., Connolly, S., & Belton, S. (2018). *The Children's Sport Participation and Physical Activity Study 2018 (CSPPA 2018)*. Department of Physical Education and Sport Sciences, University of Limerick, Sport Ireland, Healthy Ireland, & Sport Northern Ireland. https://www.sportireland.ie/sites/default/files/2019-10/csppa-2018-final-report_1.pdf

Datos de los/as autores/as y traductor/a:

Diego Oliva-González
Rodrigo Gamboa-Jiménez
Pedrona Serra
Pablo Luna-Villouta
Loreto Chihuailaf-Vera
Elizabeth Flores Ferro
Fernando Maureira Cid
Franklin Castillo-Retamal
Carlos Matus-Castillo
Mary Hayes

olivadiego96@gmail.com
rodrigo.gamboa@pucv.cl
pedrona.serra@uib.cat
pabloluna@udec.cl
loretochihuailaf@gmail.com
prof.elizabeth.flores@gmail.com
fernando.maureira@umce.cl
fcastillo@ucm.cl
cmatus@ucsc.cl
mary@ucsc.cl

Autor
Autor
Autora
Autor
Autora
Autora
Autor
Autor
Autor de correspondencia
Traductora