



“Hombres por aquí, mujeres por allá”: percepciones del profesorado y alumnado sobre la separación por género en la clase de Educación Física

“Men this way, women that way”: teachers’ and students’ perceptions of gender-based segregation in Physical Education

Autores

Fernando Muñoz-Sepúlveda ^{1,2}
Rosa Orellana-Fernández ²
Carolina Escobar-Lastra ²

¹ Universidad Autónoma de Chile (Chile) Grupo de investigación EFISAL

² Universidad Autónoma de Chile (Chile) Grupo de investigación FODED

Autor de correspondencia:
Fernando Muñoz-Sepúlveda
profernando87@gmail.com

Cómo citar en APA

Muñoz-Sepúlveda, F., Orellana-Fernández, R., y Escobar-Lastra, C. (2025). “Hombres por aquí, mujeres por allá”: percepciones del profesorado y alumnado sobre la separación por género en la clase de Educación Física. *Retos*, 68, 525–539.
<https://doi.org/10.47197/retos.v68.116092>

Resumen

Introducción: La organización diferenciada por género en las clases de Educación Física ha sido una práctica naturalizada en muchos contextos escolares, generando debate sobre su legitimidad pedagógica y su papel en la reproducción de estereotipos.

Objetivo: Este estudio analizó las percepciones de profesorado y alumnado sobre la separación por género en un establecimiento chileno, explorando los sentidos atribuidos a la práctica y sus efectos en la experiencia educativa.

Metodología: Se empleó un estudio de caso cualitativo, utilizando relatos narrativos del estudiantado y entrevistas semiestructuradas al profesorado, con análisis temático inductivo e interpretativo.

Resultados: Los resultados muestran que estudiantes y docentes valoran positivamente la separación, asociándola a mayor comodidad, motivación y mejor organización de la clase. Sin embargo, también emergieron discursos que refuerzan estereotipos, como la asociación de fuerza y rendimiento a los varones, y de actividades artísticas a lo femenino.

Discusión: Se vinculan estos hallazgos con estudios recientes que alertan sobre los riesgos de perpetuar estructuras sexistas mediante prácticas aparentemente funcionales. Se subraya la importancia de fortalecer la formación docente con perspectiva de género para promover propuestas coeducativas.

Conclusiones: Se concluye que, aunque la Educación Física diferenciada por género es percibida como beneficiosa, es necesario revisarla críticamente para avanzar hacia prácticas más inclusivas y respetuosas de la diversidad estudiantil.

Palabras clave

Coeducación; Currículum oculto; Educación física; Perspectiva de género; Segregación por género.

Abstract

Introduction: Gender-segregated organization in Physical Education classes has been a naturalized practice in many school contexts, generating debate about its pedagogical legitimacy and its role in reproducing stereotypes.

Objective: This study analyzed the perceptions of teachers and students regarding gender segregation in a Chilean school, exploring the meanings attributed to the practice and its effects on the educational experience.

Methodology: A qualitative case study was conducted using narrative accounts from students and semi-structured interviews with teachers, analyzed through an inductive and interpretive thematic approach.

Results: The findings show that both students and teachers value gender separation positively, associating it with greater comfort, motivation, and better class organization. However, discourses that reinforce stereotypes also emerged, such as the association of strength and performance with males, and artistic activities with females.

Discussion: These findings are linked to recent studies warning about the risks of perpetuating sexist structures through seemingly functional practices. The importance of strengthening teacher education with a gender perspective is emphasized, in order to promote coeducational approaches.

Conclusions: Although gender-segregated Physical Education is perceived as beneficial, it is necessary to critically review this practice to move towards more inclusive approaches that respect student diversity.

Keywords

Coeducation; Hidden curriculum; Physical education; Gender perspective; Gender segregation.

Introducción

La Educación Física (EF) ha sido históricamente un espacio de aprendizaje atravesado por estructuras y prácticas que reflejan las concepciones socioculturales vigentes sobre el cuerpo, el movimiento y el género (Scharagrodsky, 2004; Hernández Ramírez, 2020). En diversos contextos, las clases se han organizado de forma diferenciada por sexo, lo que ha suscitado un creciente debate académico respecto a sus efectos pedagógicos, sociales y culturales (Lleixà et al., 2020; Pastor-Vicedo et al., 2019). Mientras algunos autores argumentan que esta división refuerza estereotipos, limita la interacción entre géneros y reproduce inequidades (Piedra et al., 2013; Dechrai et al., 2022), otros sostienen que puede generar espacios más cómodos y seguros, especialmente para estudiantes que se sienten cohibidos en contextos mixtos (Frühau et al., 2022; López et al., 2022).

El término sexo alude a los aspectos biológicos vinculados a las características físicas y fisiológicas, mientras que el término género se emplea para describir los roles, conductas y construcciones sociales atribuidas a mujeres, hombres y personas de identidades diversas (Krieger, 2003; Gualtierotti, 2025). En los últimos años, la comprensión del género ha experimentado una transformación sustantiva, reconociéndose actualmente como un espectro más que una categoría binaria. Esta concepción implica que las expresiones y roles de género pueden diferir ampliamente dependiendo del contexto cultural, histórico y geográfico en el que se manifiestan (West y Zimmerman, 1987; Gualtierotti, 2025).

En el presente estudio se adoptará una concepción binaria del género, considerando las categorías de hombre y mujer. Esta decisión responde a las prácticas observadas en el caso de estudio, donde la organización de las clases de Educación Física establece explícitamente una diferenciación basada en el género binario, separando al estudiantado en grupos masculinos y femeninos para el desarrollo de las actividades pedagógicas. Esta delimitación permite analizar con mayor precisión las implicancias de dicha segmentación en las experiencias escolares y en la construcción de significados por parte de los actores involucrados.

Esta organización diferenciada, sin embargo, no es un fenómeno neutral ni meramente organizativo, sino que responde a una lógica sociocultural que legitima jerarquías y desigualdades simbólicas en el contexto escolar (Scharagrodsky, 2004; Dashper, 2012). Diversos estudios señalan que la segmentación por sexo en Educación Física opera como parte de un entramado cultural que restringe la educación inclusiva y refuerza concepciones tradicionales sobre el desarrollo motor, los intereses deportivos y los roles de género (Gamboa-Jiménez et al., 2024; León Reyes et al., 2024). De hecho, estas prácticas muchas veces invisibilizan sus efectos discriminatorios, afectando especialmente a quienes no se identifican con el binarismo tradicional (Dashper, 2012; Lentillon-Kaestner y Roure, 2019).

En el contexto chileno, a pesar de que la mayoría de las asignaturas escolares se imparten de forma mixta, la Educación Física continúa siendo una de las pocas disciplinas donde persiste la segregación por sexo en numerosos establecimientos (Castillo Retamal et al., 2021). Esta persistencia responde tanto a creencias tradicionales como a prácticas institucionalizadas que, en muchos casos, pasan inadvertidas, pero tienen profundas implicancias metodológicas, evaluativas y sociales (Gamboa-Jiménez et al., 2024; León Reyes et al., 2024). La segmentación por género puede condicionar las expectativas y estrategias de enseñanza del profesorado, así como influir en la autopercepción de competencia motriz, la motivación y el sentido de pertenencia del estudiantado (Castillo et al., 2013; Monforte y Úbeda-Colomer, 2019; Matus-Castillo et al., 2023).

Además, la literatura reciente alerta sobre la presencia de sexismo benevolente en los discursos y prácticas docentes que, bajo la apariencia de cuidado o resguardo, limitan el acceso de las estudiantes a experiencias motrices diversas y consolidan su marginación simbólica (Glick y Fiske, 2001; Martín et al., 2025; Gamboa-Jiménez et al., 2024). La limitada presencia de formación en perspectiva de género en los programas de Pedagogía en EF dificulta la transformación hacia propuestas coeducativas y la superación de prácticas sexistas, aun cuando algunos docentes muestran apertura al cambio (Lleixà Arribas et al., 2020; Camacho-Miñano y Girela-Rejón, 2017; Mujica-Johnson et al., 2024).

Desde una perspectiva normativa, la Ley General de Educación en Chile (Ley N° 20.370) establece principios de equidad, inclusión y no discriminación, promoviendo la formación integral de todo el estudiantado (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2009). Aunque la normativa no aborda explícitamente la organización diferenciada por género en la EF, su espíritu orientador exige revisar aquellas prácticas



que puedan limitar el derecho a una educación equitativa (León Reyes et al., 2024; Poblete y Moreno, 2023). El análisis crítico de la segmentación por género se torna fundamental para identificar si esta práctica responde a acuerdos colectivos y al bienestar del estudiantado, o si perpetúa estructuras sexistas y exclusiones (Fraser, 2015; Cid et al., 2023; Ramón-Otero et al., 2023; Maureira et al., 2025).

Por lo tanto, la segregación por género en EF escolar es un fenómeno complejo, que no solo afecta la experiencia educativa inmediata, sino que incide en la reproducción de inequidades y en la construcción de la identidad y la trayectoria motriz del estudiantado (Alvariñas-Villaverde y Pazos-González, 2018; Trussi, 2020). Solo mediante el cuestionamiento crítico y la incorporación de enfoques coeducativos e inclusivos será posible avanzar hacia una EF que promueva verdaderamente la equidad y la justicia social (Pérez et al., 2024; Aiello y Fernández-Carneiro, 2021).

Con base en este marco, el presente estudio tiene como objetivo analizar las experiencias, percepciones y sentidos atribuidos por el profesorado y el estudiantado a la organización diferenciada por género en las clases de EF en un establecimiento educativo chileno. Se busca comprender las implicancias metodológicas y evaluativas de esta práctica, así como las concepciones de género que la sustentan, mediante una metodología cualitativa estructurada en dos fases: la recolección de relatos narrativos del estudiantado y entrevistas semiestructuradas al profesorado.

Método

Esta investigación se inscribe en un enfoque cualitativo de tipo interpretativo (Denzin y Lincoln, 2002), cuyo propósito es comprender en profundidad los significados que los actores atribuyen a la separación del estudiantado según su género en las clases de EF. Se optó por un diseño de estudio de caso único e instrumental (Stake, 2013), dado que el interés de la investigación no reside exclusivamente en el caso en sí, sino más bien en la posibilidad que este brinda para iluminar sobre un problema conceptual y empírico más amplio (De Gialdino, 2006), como lo es la organización diferenciada por género en el ámbito escolar (Chaverra-Fernández et al., 2019).

En este sentido, lo que se persigue no es ofrecer una generalización estadística del problema, sino más bien una generalización analítica (Yin, 2009; Stake, 2013) que permita extrapolar los hallazgos del caso con el marco conceptual, con el fin de ampliar la comprensión del fenómeno de estudio.

El caso seleccionado corresponde a un establecimiento de educación secundaria municipal (público), reconocido como emblemático dentro del sistema educativo chileno por su tradición histórica, altos estándares académicos y la relevancia sociocultural en la formación de generaciones de estudiantes de sectores de bajos ingresos (Bellei et al., 2020; Pérez y Rojas, 2020; Valdivia y Angel-Alvarado, 2021). La elección de este establecimiento responde a criterios de pertinencia teórica, relevancia contextual y potencial ilustrativo del fenómeno de estudio, ya que, siendo un establecimiento mixto, imparte la asignatura de EF separando a los y las estudiantes por género, asignando, a su vez, un profesor y una profesora, respectivamente, a cada grupo.

Participantes

La selección de la muestra fue intencionada (Patton, 2015) y orientada a incluir a actores directamente involucrados en el fenómeno de estudio. En un primer momento, participaron 16 estudiantes de tercero medio (equivalente al penúltimo curso de educación secundaria), de los cuales el 62,5% se identificó como hombre y el 37,5% como mujer, con una edad promedio de 16,7 años. Todos ellos cursaron su educación primaria en distintos centros, por lo que sugiere trayectorias escolares diversas. Luego, se incluyeron cinco docentes del área de EF (tres hombres y dos mujeres), todos pertenecientes al mismo establecimiento.

La participación se formalizó mediante la autorización de la dirección del establecimiento. Se invitó al profesorado del Departamento de EF, a quienes se les explicó el propósito del estudio y su carácter de participación voluntaria. Tras recibir su respuesta favorable, se les solicitó la firma de un consentimiento informado. En el caso del estudiantado, se obtuvo su asentimiento y consentimiento informado por sus apoderados.

Esta investigación fue aprobada por un comité de ética acreditado (código N° CEC 64-23), y se desarrolló conforme a los estándares éticos establecidos para las Ciencias Sociales y la Educación, resguardando la



integridad, confidencialidad y voluntariedad de las personas participantes en todas las etapas del proceso (Hernández-Carrera, 2014; Cornejo y Salas, 2011).

Instrumento

La investigación se desarrolló en dos fases metodológicas articuladas que permitieron recoger información desde la perspectiva del estudiantado y del profesorado. En la primera fase, se recopilaban relatos narrativos escritos por 16 estudiantes de tercero medio, con el objetivo de indagar sus experiencias y percepciones sobre la organización diferenciada por género en las clases de EF. El relato narrativo es ampliamente utilizado en estudios cualitativos por su capacidad para revelar construcciones subjetivas, especialmente en contextos escolares (Goodson y Gill, 2014; Bolívar et al., 2001). Esta técnica permitió acceder a las vivencias estudiantiles desde una lógica inductiva, otorgando protagonismo a sus voces y facilitando la emergencia de categorías relevantes en torno al género, la enseñanza y la evaluación.

En la segunda fase, a partir del análisis preliminar de los relatos, se diseñó una pauta de entrevista semiestructurada dirigida al profesorado de EF. Este tipo de entrevista posibilita una exploración flexible y focalizada sobre aspectos clave del fenómeno, permitiendo la comparación entre casos y la apertura a nuevos sentidos emergentes (Rubin y Rubin, 2020; Taylor et al., 2016). La pauta fue elaborada por el equipo de investigación y validada por expertos en investigación cualitativa, estudios de género y EF. Finalmente, se entrevistó a cinco docentes (tres hombres y dos mujeres), cuyas respuestas fueron grabadas con consentimiento previo, transcritas y preparadas para su análisis.

Análisis de datos

El análisis de los relatos narrativos del estudiantado y de las entrevistas al profesorado se realizó de forma inicial por separado, construyendo para cada tipo de dato una matriz analítica independiente mediante procedimientos de codificación abierta y axial, propuestos por la Teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 1990). La codificación abierta facilitó la identificación de conceptos directamente desde los datos, mientras que la codificación axial permitió establecer categorías más amplias y las relaciones entre ellas. Posteriormente, se integraron ambas matrices para construir una matriz unificada, lo que permitió construir una estructura analítica común que articuló las percepciones del profesorado y del estudiantado respecto a: las concepciones de género, las implicancias metodológicas y evaluativas, y los sentidos atribuidos a la organización diferenciada por género en Educación Física. Todo este proceso fue asistido mediante el software ATLAS.ti versión 23, el cual facilitó la organización, segmentación y triangulación sistemática de la información cualitativa recogida (Friese, 2019).

Resultados

Los resultados de esta investigación integran tanto las percepciones del profesorado como del estudiantado sobre la organización diferenciada por sexo en las clases de Educación Física. En términos generales, se observa una aceptación favorable hacia esta dinámica de trabajo, destacándose especialmente aspectos relacionados con la comodidad emocional, la seguridad física y el orden metodológico, que facilitan la participación activa del estudiantado durante las clases. No obstante, junto a esta valoración positiva emergen discursos críticos que permiten identificar desafíos importantes en torno a la reproducción de estereotipos de género y limitaciones en las oportunidades de convivencia social, aspectos que serán abordados detalladamente en las categorías siguientes.

Tabla 1. Matriz integrada de categorías desde las percepciones del estudiantado y profesorado

Categoría	Subcategoría	Unidades de análisis (fuente)	Descripción breve
Concepciones de género del profesorado y estudiantado	Atributos físicos y deportivos masculinos	"Hombres bruscos y fuertes", "intensos", "atributos deportivos como fuerza, atletismo, fútbol, básquetbol" (profesorado)	Atribución de características físicas y deportivas tradicionalmente masculinas al estudiantado varón.
	Atributos físicos y deportivos femeninos	"Mujeres delicadas", "vergüenza", "actividades artísticas, danza, folclore, deportes individuales" (profesorado)	Atribución de características físicas y deportivas tradicionalmente femeninas al estudiantado mujer.
	Creencias biologicistas	"Diferencias genéticas", "las damas tienen menor fuerza", "hombres más bruscos" (profesorado)	Creencia de que diferencias biológicas determinan atributos físicos y comportamentales.
	Esteretipos deportivos	"Los hombres corren más", "mujeres tienen menos resistencia", "deportes femeninos y masculinos" (ambos grupos)	Visión tradicional sobre desempeño diferenciado según género en determinados deportes.
	Invisibilización de identidades diversas	"¿Y los no binarios?", "no se contempla diversidad" (estudiantes)	Percepción crítica sobre la exclusión de identidades no binarias y diversas en la organización de clase.
Motivaciones, origen y valoración de la estrategia	Tradición institucional	"Colegio antiguo", "siempre se hizo así", "herencia de establecimiento monogénico" (profesorado)	La separación por género se relaciona con tradiciones históricas del establecimiento.
	Prevención de accidentes	"Evitar accidentes", "prevención de inconvenientes", "menor riesgo al separar" (profesorado)	Justificación de la división por género para evitar accidentes derivados del contacto físico en clase.
	Beneficios pedagógicos percibidos	"Favorece aprendizaje", "mejor atención", "motivación", "participación" (ambos grupos)	Valoración positiva por considerarla beneficiosa para aprendizaje y clima de aula.
	Impacto laboral y organizacional	"Mayor empleabilidad", "más profesores contratados", "reducción número alumnos facilita gestión" (profesorado)	Ventajas organizacionales y laborales derivadas de la segmentación por género.
Estrategias y evaluación del aprendizaje	Planificación conjunta	"Planificación por nivel", "sin distinción de género", "contenidos comunes" (profesorado)	Los contenidos educativos y objetivos se establecen sin distinción explícita por género.
	Adaptación de evaluaciones	"Criterios personales", "indicadores adaptados al grupo", "preferencias estudiantiles" (profesorado)	Evaluaciones adaptadas según preferencias o desempeños específicos del estudiantado.
	Personalización curricular	"Ajuste según elección estudiantil", "libertad de acción", "modificación ante rechazo a deportes específicos" (profesorado y estudiantes)	Ajustes curriculares flexibles ante resistencia o preferencias del estudiantado.
	Contradicciones pedagógicas	"Futsal más masculino, pero también femenino", "contradicciones en inclusión deportiva" (profesorado)	Tensión entre la intención inclusiva y la persistencia de prejuicios deportivos según género.
Ventajas y desafíos de la clase segmentada	Comodidad y participación femenina	"Más cómodas entre mujeres", "mayor participación femenina", "se sienten más seguras" (ambos grupos)	Beneficios emocionales y sociales particularmente para estudiantes mujeres.
	Competitividad masculina	"Varones más competitivos", "clases más intensas", "mayor exigencia física" (profesorado)	Beneficios asociados con mayor exigencia y desempeño competitivo entre varones.
	Limitaciones sociales	"Menor interacción entre géneros", "poco conocimiento mutuo", "falta convivencia integral" (estudiantes)	Impactos negativos sobre interacción social y experiencia colectiva estudiantil.
	Equidad en evaluación	"Sentimiento de injusticia", "desigualdad en evaluación" (estudiantes)	Percepción de trato desigual en procesos evaluativos según género.
	Autoestima y autonomía	"Incrementa confianza", "fortalece autoestima femenina", "desarrollo autonomía" (profesorado y estudiantes)	Impacto positivo sobre auto percepción y autonomía personal en estudiantes, particularmente mujeres.
	Gestión docente y control	"Manejo más fácil del grupo", "mayor orden en clase", "facilita gestión" (profesorado)	Ventajas organizativas derivadas del trabajo con grupos segmentados.
	Sexismo benevolente	"Protege a alumnas", "por ser delicadas necesitan cuidado especial", "espacio seguro para mujeres" (profesorado)	Actitudes que justifican la separación por género desde una perspectiva aparentemente positiva, pero que refuerzan sutilmente estereotipos y desigualdades.

Nota: Elaboración propia. En los paréntesis se especifica la fuente del código identificado durante el análisis temático inductivo: profesorado, estudiantado o ambos grupos, según corresponda.

Concepciones de género del profesorado y estudiantado

Los relatos del profesorado reflejan una visión del género marcada por creencias biologicistas y estereotipos tradicionales, que asocian el sexo biológico con ciertas capacidades físicas, comportamientos y preferencias deportivas. Los estudiantes varones fueron descritos como "bruscos", "intensos" o "más de



fuerza”, atributos vinculados al imaginario de potencia y competitividad en deportes como fútbol, básquetbol o atletismo: “los hombres son más bruscos, son más de fuerza” (Entrevista 1), estableciendo una línea divisoria entre lo masculino y lo femenino basada en una supuesta diferencia genética.

En contraste, las estudiantes fueron asociadas a rasgos de delicadeza, vergüenza o sensibilidad, lo que se traduce en mayor afinidad por disciplinas como danza, folclore o deportes individuales considerados de menor exigencia física. El profesorado expresó que “las mujeres se sienten más cómodas, porque los varones no controlan su fuerza (...) ellas son más delicadas” (Entrevista 2). Este tipo de afirmaciones refuerza una idea protectora hacia las mujeres que, si bien busca resguardar su bienestar en la clase, reproduce jerarquías de género bajo la apariencia de cuidado.

Estas concepciones delimitan las expectativas sobre el comportamiento y rendimiento del estudiantado según género, perpetuando estereotipos deportivos: se espera que “los hombres corran más” y tengan “mayor resistencia”, mientras que las mujeres son vistas como menos preparadas para actividades físicas exigentes. El propio estudiantado, especialmente los varones, validó estas diferencias: “los hombres tenemos más aguante que las mujeres en deportes como fútbol o atletismo” (E4), reafirmando una visión tradicional del rendimiento físico como atributo masculino.

Algunos relatos estudiantiles reflejan una mirada crítica frente a esta organización, sobre todo desde quienes no se identifican con la división binaria: “¿Y los no binarios?” (E10), preguntó un estudiante, evidenciando la exclusión de identidades diversas que no encuentran cabida en un sistema de EF estructurado en función de la dicotomía hombre-mujer. Así, el enfoque centrado en una lógica biologicista y estereotipos tradicionales invisibiliza necesidades y realidades de un estudiantado más diverso.

Motivaciones, origen y valoración de la estrategia

El origen de la estrategia de segmentar las clases de Educación Física por género fue explicado por el profesorado principalmente en términos históricos y prácticos. Una parte significativa de los discursos vincula esta organización a una tradición institucional arraigada, relacionada con el pasado monogénico del establecimiento. Como señaló una docente: “antiguamente siempre eran, así las cosas, se separan entre género” (Entrevista 2), lo que denota una aceptación acrítica de una estructura heredada. Otro docente complementó esta idea explicando que “antes este liceo era solamente de hombres”, y que la decisión de separar los grupos surgió “cuando llegó la dinámica [mixta] (...) más que nada porque había muchos accidentes” (Entrevista 1). Esta asociación entre cambio estructural e implementación de medidas preventivas refleja una lógica de continuidad, donde se reproducen prácticas antiguas bajo justificaciones modernas.

La prevención de accidentes aparece reiteradamente como una motivación central para mantener la división, con énfasis en evitar situaciones conflictivas o de riesgo físico, especialmente en actividades colectivas: “se generaron accidentes (...) los varones son un poquito más bruscos, más intensos que las damas” (Entrevista 5). Esta argumentación se apoya en estereotipos de género que asocian la intensidad física y la brusquedad al estudiantado masculino, y la fragilidad o vulnerabilidad a las estudiantes mujeres, lo cual puede vincularse también con expresiones de sexismo benevolente.

Junto a estas razones de seguridad, emergen valoraciones pedagógicas positivas sobre la separación. Desde la experiencia docente, se reconoce que la división por género facilita la gestión del aula, disminuye el número de estudiantes por grupo y mejora el clima para la enseñanza: “favorece mucho el número de alumnos (...) manejar un grupo mayor se acompleja más” (Entrevista 1). La reducción del tamaño del grupo es vista no solo como una estrategia de control y eficacia metodológica, sino también como un recurso que permite brindar mayor atención individualizada y aumentar la participación, especialmente de las estudiantes mujeres, quienes, según el profesorado, “se sienten más cómodas entre ellas” y “participan más”.

Finalmente, se identificó un componente organizacional y laboral que refuerza la valoración positiva de esta estrategia. Al segmentar las clases por género, se hace necesario contar con al menos dos docentes para cada curso, uno para hombres y otro para mujeres, lo que genera un impacto directo en las dinámicas de contratación. Desde esta lógica, se menciona que la estrategia “favorece la empleabilidad”, al permitir “más profesores contratados” (Entrevista 3). Esta situación es interpretada por el profesorado como una oportunidad para equilibrar la presencia de docentes hombres y mujeres en el área, en un

contexto donde históricamente ha existido una predominancia masculina. Esta dimensión organizacional refuerza la aceptación y permanencia de la práctica, dotándola de una funcionalidad percibida más allá del aula.

En conjunto, las motivaciones y valoraciones de la estrategia de segmentación de las clases por género se construyen sobre una mezcla de tradición institucional, criterios de orden y seguridad, beneficios pedagógicos percibidos y ventajas estructurales para el funcionamiento del establecimiento. Estos elementos configuran un consenso práctico que, si bien responde a necesidades reales del contexto, deja al margen una reflexión crítica más profunda sobre los efectos de esta división en la equidad educativa y en la reproducción de estereotipos de género.

Estrategias y evaluación del aprendizaje

El análisis de las entrevistas al profesorado reveló una estructura de trabajo organizada en torno a la planificación conjunta, con una fuerte orientación a la homogeneización de contenidos y criterios evaluativos, sin establecer distinciones explícitas de género en el diseño curricular. Como señaló uno de los entrevistados: “no hay criterios por género, hacemos nuestra planificación anual en conjunto” (Entrevista 4). Esta planificación se estructura por niveles, a través de acuerdos departamentales que determinan los objetivos y contenidos comunes para todo el estudiantado, independiente de que las clases se impartan de manera diferenciada por sexo. En palabras de la docente 2: “como departamento... planificamos todas estas clases por nivel. [...] Ahí va a depender de cada profesor cómo quiera trabajar la unidad, cómo quiere aplicar los contenidos” (Entrevista 2).

A pesar de esta base común, emergen prácticas de adaptación y personalización curricular según el grupo o curso, lo que incluye ajustes metodológicos y evaluativos en función de las preferencias o rechazos manifestados por el estudiantado frente a ciertos deportes. Este enfoque más flexible se evidencia, por ejemplo, en la posibilidad de elegir entre distintas disciplinas dentro de la unidad programada, o de modificar secuencias en función de la disposición de los grupos: “se le da la posibilidad de elegir el deporte... si en primero medio pasamos fútbol y básquetbol, el próximo año tienen que ser balonmano y voleibol” (Entrevista 1). Estas decisiones pedagógicas, si bien buscan respetar el diseño curricular, muestran una apertura hacia el ajuste de contenidos en función de contextos particulares y de criterios situados, lo que el profesorado refiere como “criterios personales” o “indicadores adaptados al grupo”.

No obstante, esta personalización también da lugar a ciertas contradicciones pedagógicas. Aunque se declara que no existen diferencias sustantivas en la planificación por género, se mantienen discursos que asocian ciertos deportes a lo masculino o lo femenino, lo que condiciona la implementación efectiva de prácticas coeducativas. Un ejemplo de esto se refleja en la afirmación de una docente: “yo puedo trabajar fútbol o fútbol que es más para varón, pero también hay niñas que les gusta trabajarlo” (Entrevista 2). Este tipo de expresiones, aunque cargadas de buena intención, siguen reproduciendo estereotipos que ubican a las mujeres como “invitadas” a participar en un espacio que no les ha sido históricamente propio. Tal contradicción también se refleja en expresiones como “fútbol más masculino, pero también femenino” (profesorado), que intentan visibilizar una inclusión, pero a partir de una base conceptual que refuerza la masculinización del deporte.

Ventajas y desafíos de la clase segmentada según género

La organización diferenciada por género en las clases de Educación Física fue valorada favorablemente por una parte significativa del profesorado y del estudiantado, especialmente en relación con las estudiantes mujeres. Se destacaron beneficios emocionales y motivacionales derivados de la posibilidad de participar en un entorno percibido como más cómodo, seguro y libre de juicios. Expresiones como “nos sentimos más cómodas entre nosotras, evitamos pasar vergüenzas frente a los compañeros” (estudiantes) y “ellas participan todas, ponen mayor atención” (Entrevista 2) reflejan cómo el espacio segregado contribuye al aumento de la participación femenina. Desde la mirada docente, esta modalidad también se asocia a un incremento del interés por actividades físicas tradicionalmente masculinas: “las chicas se limitan menos (...) entre mujeres se sienten más cómodas al participar” (Entrevista 2). Además, se reconocieron ventajas organizativas y de control disciplinario, aludiendo a que la separación reduce la intensidad del conflicto físico y favorece una mejor gestión del aula: “se previenen accidentes, los varones son de trabajar con mayor intensidad” (Entrevista 5), “manejo más fácil del grupo” (profesorado).

No obstante, estas valoraciones positivas se sustentan en gran parte sobre un conjunto de creencias que refuerzan los roles tradicionales de género desde una lógica de protección hacia las mujeres. Este fenómeno puede entenderse bajo la categoría de sexismo benevolente, donde se justifica la diferenciación como una forma de cuidado especial: “ellas son más delicadas”, “se sienten más protegidas”, “necesitan un espacio seguro para desarrollarse” (profesorado). Aunque aparentemente bienintencionadas, estas creencias reproducen estructuras de poder asimétricas que refuerzan la vulnerabilidad femenina y la supremacía de lo masculino como norma de intensidad, fuerza y competencia. En lugar de promover una transformación estructural hacia la equidad, este tipo de sexismo suaviza las barreras de género sin desafiarlas realmente.

Asimismo, las entrevistas dieron cuenta de la reproducción de roles tradicionales a través de prácticas cotidianas como las bromas diferenciadas, códigos de conducta según género y la asociación de determinados deportes a un sexo específico: “a las damas les gustan los deportes más artísticos”, “los hombres son más de balón y fuerza” (profesorado). Esta forma de segmentación refuerza una división simbólica del currículum deportivo, donde el cuerpo de los varones se vincula al rendimiento y el de las mujeres a la expresión, la estética o la fragilidad.

Por otro lado, algunos relatos revelaron una preocupación implícita por la erotización y corporalidad en los espacios mixtos. Se mencionaron temores sobre miradas, incomodidades o confusiones en el trato entre géneros, lo que llevó a naturalizar la segmentación como barrera preventiva: “acceso diferenciado a camarines”, “miedo a la erotización” (profesorado). Esto refuerza una visión del cuerpo como fuente de conflicto más que como espacio de convivencia y aprendizaje compartido.

A nivel social, una de las consecuencias más señaladas por el estudiantado fue la limitación de la convivencia y del conocimiento mutuo. Varios estudiantes expresaron que la segmentación impide desarrollar vínculos significativos con sus pares del otro género: “cuando estamos separados no nos conocemos bien, perdemos oportunidades valiosas para convivir” (estudiantes). Desde la voz docente también se manifestó esta inquietud: “algo que me hace un poquito de ruido es que ellas aprendan a compartir con los varones (...) porque en algún momento tienen que compartir como es en el aula” (Entrevista 2). Estas observaciones invitan a repensar el impacto de la separación en el desarrollo integral del estudiantado, especialmente en lo que respecta a la construcción de relaciones sociales equitativas y respetuosas.

Finalmente, en el plano evaluativo, surgieron percepciones de inequidad en la forma de aplicar criterios o asignar calificaciones entre grupos, lo que se expresó como un “sentimiento de injusticia” (E13), indicando que no siempre se utilizan los mismos parámetros para evaluar a varones y mujeres.

En síntesis, aunque la clase segmentada por género puede ofrecer ventajas inmediatas en términos de motivación, seguridad y gestión, también reproduce lógicas sexistas que, lejos de transformar las desigualdades, las suavizan bajo discursos protectores.

Discusión

Los hallazgos de esta investigación muestran que la segregación por género en EF, aunque aceptada como estrategia metodológica y de bienestar, refuerza estructuras tradicionales que reproducen desigualdades simbólicas y materiales. Como advierte Scharagrodsky (2004), esta asignatura ha funcionado históricamente bajo un orden sexualizado que legitima jerarquías de género en nombre de la eficacia o la seguridad. En esta línea, Dashper (2012) señala que estas prácticas, aunque funcionales, invisibilizan sus efectos discriminatorios, especialmente sobre estudiantes que no encajan en el binarismo sexual. La segmentación, por tanto, no es neutral, sino parte de un entramado cultural que restringe una educación inclusiva.

El discurso docente identificado refleja una forma de sexismo benevolente (Glick y Fiske, 1996), donde expresiones como “ellas son más delicadas” o “se sienten más cómodas entre mujeres” refuerzan estereotipos de fragilidad. Según Fraser (2015) y Martín et al. (2025), este tipo de protección, aunque bienintencionada, limita el acceso a experiencias motrices diversas. Gamboa-Jiménez et al. (2024) destacan que estas prácticas naturalizadas restringen el potencial de las estudiantes, especialmente en espacios masculinizados como la Educación Física.

La percepción compartida entre profesorado y alumnado que las clases segregadas favorecen la participación, seguridad y comodidad coincide con Frühauf et al. (2022), quienes observaron que los entornos no mixtos reducen el cuestionamiento de roles de género y aumentan la percepción de seguridad en mujeres. No obstante, los mismos autores advierten que una coeducación bien diseñada promueve prácticas inclusivas, el desarrollo de habilidades diversas y relaciones colaborativas. Esta perspectiva es respaldada por León Reyes et al. (2024) y López et al. (2022), quienes destacan que docentes con formación en equidad de género favorecen experiencias motrices y socioafectivas más enriquecedoras. Así, la segmentación por sexo, aunque funcional, puede restringir la formación integral y limitar la interacción respetuosa, la resolución de conflictos y el aprendizaje colaborativo (Camarasa et al., 2023; Piedra et al., 2013; Lentillon-Kaestner y Roure, 2019).

En el caso analizado, la organización diferenciada no está reglamentada en el proyecto educativo institucional del centro. Eventualmente, un o una estudiante con una identidad de género distinta a la de su sexo biológico, puede decidir su grupo de pertenencia durante la clase. Esto se considera como una práctica de autodeterminación que fortalecería el bienestar emocional, el sentido de pertenencia y la participación, especialmente entre mujeres a las que se les reconoce mayor incomodidad en las clases de Educación Física mixtas. Esta práctica puede entenderse en coherencia con la Ley General de Educación chilena (Ley 20.370), que promueve la equidad y la inclusión (art. 3°), así como la autonomía organizativa de los establecimientos (art. 8°). Tal como señalan León Reyes et al. (2024) y Poblete y Moreno Doña (2023), la normativa debe interpretarse desde las prácticas reales, más que como un marco rígido. En este sentido, decisiones pedagógicas como la segmentación voluntaria deben evaluarse por sus efectos concretos sobre el aprendizaje y la experiencia escolar, más que por su formato. Si se implementan de forma participativa y equitativa, tales estrategias pueden generar contextos más significativos y pertinentes para la diversidad del estudiantado (Fraser, 2015; Cid et al., 2023).

Aunque la segmentación por género suele justificarse por razones organizativas o por evitar incomodidades adolescentes, sus efectos pedagógicos trascienden dichas motivaciones. Como señalan Matus-Castillo et al. (2023) y Gamboa-Jiménez et al. (2024), esta práctica refuerza estereotipos asociados a la fuerza, agresividad o coordinación, atributos culturalmente vinculados a lo masculino. Tales creencias sobre la “naturaleza” corporal han sido ampliamente documentadas (Alvariñas-Villaverde y Pazos-González, 2018; Trussi, 2020), reproduciendo una socialización diferenciada que incide desde etapas tempranas en la percepción de competencia y pertenencia en determinadas disciplinas (Dechrai et al., 2022; Martín et al., 2025; Lentillon-Kaestner y Roure, 2019).

Estas decisiones, aunque no siempre conscientes, están permeadas por representaciones naturalizadas que impactan la planificación, la retroalimentación y los criterios evaluativos (Preece y Bullingham, 2022; López et al., 2022). Piedra et al. (2014) ya advertían que incluso docentes con intención equitativa reproducen sesgos al seleccionar contenidos o al intervenir en clase. En Chile, esta situación se ve agravada por la limitada inclusión de formación con enfoque de género en las mallas de Pedagogía en EF (Lleixà et al., 2020; Camacho-Miñano y Girela-Rejón, 2017; Mujica-Johnson et al., 2024), lo que restringe el desarrollo de propuestas coeducativas.

Los relatos del estudiantado revelan cómo esta organización refuerza la idea de cuerpos más aptos o legítimos para ciertos deportes, reproduciendo jerarquías simbólicas, tal como advierten Salvatori y Cherubini (2024). Esto limita el acceso femenino a disciplinas asociadas al esfuerzo físico o alto rendimiento (Garcías de Ves y Beltran-Garrido, 2024). Además, el modo en que se estructura la clase impacta directamente en la percepción de justicia y bienestar estudiantil (Alcaraz-Muñoz et al., 2023; León et al., 2024), subrayando la necesidad de revisar críticamente estas prácticas escolares.

Desde una mirada crítica, la segmentación por sexo puede entenderse como una manifestación del currículo oculto en Educación Física (Valley y Graber, 2017; Pastor-Vicedo et al., 2019), en el que operan formas sutiles de sexismo, particularmente el benevolente. Este tipo de sexismo, bajo la lógica del resguardo, restringe el acceso de las mujeres a prácticas desafiantes, consolidando su marginación simbólica (Glick y Fiske, 1996; Fraser, 2015). En contextos donde predomina una masculinidad hegemónica asociada al rendimiento, la competencia y el control emocional, se excluyen contenidos como la danza o la expresión corporal, considerados “femeninos” (Matus-Castillo et al., 2022; Gamboa-Jiménez et al., 2024; Dashper, 2012; Trussi, 2020).

Sin embargo, existen propuestas coeducativas exitosas cuando se planifican intencionadamente contenidos, metodologías participativas y estrategias evaluativas inclusivas (Piedra et al., 2013; Camarasa et al., 2023; Lozano y Palomares, 2023). Su efectividad depende en gran parte del compromiso docente y de una sólida formación inicial y continua en perspectiva de género (Payeras et al., 2020; López et al., 2022; Lleixà et al., 2020).

Aunque algunos docentes del estudio manifestaron apertura al cambio tras participar en procesos reflexivos, enfrentan barreras institucionales como la presión curricular, la resistencia cultural y la escasa política de apoyo (Dorta, 2018; Hernández, 2020; Castillo et al., 2013). Transformaciones significativas exigen intervenciones estructuradas que aborden explícitamente los estereotipos y la inequidad de género (Reyno-Freundt et al., 2025; Díaz et al., 2024; León et al., 2024).

En Chile, la persistencia de esta organización responde más a una tradición androcéntrica que a criterios pedagógicos inclusivos (Poblete y Moreno, 2023; Matus-Castillo, Rodríguez y Contreras, 2024). Esta cultura se ve reflejada en los altos niveles de sexismo reportados entre estudiantes de pedagogía en EF frente a otras carreras (Cid et al., 2023; Chihuailaf-Vera et al., 2024), lo que refuerza la necesidad urgente de reformar los planes de estudio, integrando enfoques críticos que favorezcan la equidad y justicia educativa (Pérez et al., 2024; Aiello y Fernández-Carneiro, 2021).

Conclusiones

Los resultados de esta investigación permiten comprender que la organización diferenciada por género en las clases de EF, en el contexto analizado, no responde a una imposición institucional, sino a una práctica construida con participación del estudiantado, orientada a favorecer la comodidad, la motivación y el desarrollo de la asignatura. Desde esta perspectiva, la separación por género ha sido percibida positivamente por parte de estudiantes y docentes, especialmente en términos de seguridad, participación y adecuación metodológica.

No obstante, este tipo de organización también refleja tensiones relevantes al visibilizar la persistencia de estereotipos en torno a las capacidades físicas, el rendimiento deportivo y los roles asociados a lo masculino y lo femenino. En particular, destaca la presencia de discursos que reproducen formas sutiles de sexismo benevolente, los cuales, bajo la apariencia de cuidado o protección, terminan restringiendo la participación plena de las estudiantes en prácticas motrices más exigentes o competitivas. Si bien no se busca cuestionar de manera categórica la práctica observada, sí se plantea la necesidad de promover espacios de reflexión pedagógica que permitan revisar críticamente los fundamentos y efectos de este tipo de estructuras, incorporando enfoques coeducativos e inclusivos en la planificación y formación docente.

En definitiva, el estudio aporta a una comprensión situada de las dinámicas escolares, reconociendo tanto los aportes como los desafíos de las clases diferenciadas, y abriendo el camino hacia una Educación Física más equitativa. Como limitación, los resultados no son generalizables, por lo que se sugiere profundizar en futuras investigaciones los efectos de la organización por género o mixta en el aprendizaje, la experiencia escolar y la adherencia a la práctica deportiva.

Agradecimientos

Agradecemos sinceramente al profesorado y estudiantado que participaron en este estudio, por compartir generosamente su tiempo, relatos y perspectivas, los cuales fueron fundamentales para el desarrollo de esta investigación.

Financiación

Esta investigación ha sido financiada por ANID a través del proyecto InES Género, código INGE210017.

Referencias

- Aiello, M., & Fernández-Carneiro, T. (2021). Desafíos de la gestión para la formación de investigadores en educación: planteamientos desde la perspectiva de género en educación física. *Lúdica Pedagógica*, 1(33), 29–35. <https://doi.org/10.17227/ludica.num33-13209>
- Alcaraz-Muñoz, V., Alonso Roque, J. I., & Yuste Lucas, J. L. (2023). How do girls and boys feel emotions? Gender differences in physical education in primary school. *Physical Culture and Sport, Studies and Research*, 25(33), 25–33. <https://doi.org/10.2478/pcssr-2023-0016>
- Alvariñas-Villaverde, M., & Pazos-González, M. (2018). Estereotipos de género en Educación Física, una revisión centrada en el alumnado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(4), 154–163. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.4.1840>
- Bellei, C., Orellana, V. & Canales, M. (2020). Elección de escuela en la clase alta chilena. Comunidad, identidad y cierre social. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(5), 1-23. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.3884>
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (2009). Ley General de Educación N° 20.370. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043>
- Bolívar, A., Domingo, J., & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. El enfoque biográfico y la reconstrucción de la experiencia escolar*. Madrid: La Muralla.
- Camacho-Miñano, M. J., & Girela-Rejón, M. J. (2017). Evaluación de una propuesta formativa sobre género en Educación Física para estudiantes de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 12(36), 195–203. <https://doi.org/10.12800/ccd.v12i36.950>
- Camarasa, J., Boned-Gómez, S., García-Taibo, O., & Baena-Morales, S. (2023). Game on for gender equality: An evaluation of ultimate team in primary physical education. *Journal of Physical Education and Sport*, 23(9), 2417–2425. <https://doi.org/10.7752/jpes.2023.09278>
- Castillo Andrés, Ó. D., Campos Mesa, M. D. C., & Ries, F. (2013). Equidad de género en educación física desde la perspectiva de la teoría de metas de logro. *Journal of Sport and Health Research*, 5(1), 57–70. <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:141083800>
- Castro-García, M., Barquero-Ruiz, C., & López-Villar, C. (2024). Are gender stereotypes still prevalent in physical education? Spanish teachers' and students' beliefs and attitudes toward gender equity. *Journal of Teaching in Physical Education*, 44(1), 111–122. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2023-0352>
- Chaverra Fernández, B., Gaviria Cortés, D., & González Palacio, E. (2019). El estudio de caso como alternativa metodológica en la investigación en educación física, deporte y actividad física. Conceptualización y aplicación. *Retos*, 35, 422-427. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i35.60168>
- Chihuailaf-Vera, M. L., Flores Ferro, E. F. F., Maureira Cid, F., & Gamboa Jiménez, R. (2024). Estereotipos de género en la práctica de ejercicio físico y deporte en estudiantes universitarios de la carrera de Pedagogía en Educación Física en Chile. *Retos*, 55, 1–10. <https://doi.org/10.47197/retos.v52.101489>
- Cid, F. M., Flores, E. F., Villalobos, R. L., Hadweh, M. B., Cortés, B. E., & Gárate, T. L. (2023). Diferencias en los estereotipos de género entre estudiantes de educación física y otras pedagogías de Chile. *Retos*, 49, 333–339. <https://doi.org/10.47197/retos.v49.98099>
- Cornejo, M., & Salas, N. (2011). Methodological rigor and quality: A challenge to qualitative social research. *Psicoperspectivas*, 10(2), 12–34. <https://doi.org/10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL10-ISSUE2-FULLTEXT-144>
- Cuevas González, C., Matamala Muñoz, J., Sepúlveda Ormeño, F., Barrera Bolados, M., & Maureira Cid, F. (2023). Diferencias en los niveles de sexismo en estudiantes de Educación Física según variables sociodemográficas. *Revista Ciencias de la Actividad Física UCM*, 24(1), 1–13. <https://doi.org/10.29035/rcaf.24.1.12>
- Dashper, K. (2012). Together, yet still not equal? Sex integration in equestrian sport. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 3(3), 213–225. <https://doi.org/10.1080/18377122.2012.721727>
- Dechrai, I. M., Mazzoli, E., Hanna, L., Morgan, P. J., Young, M. D., Grounds, J. A., Kennedy, S.-L., Pollock, E. R., & Barnett, L. M. (2022). Are gender-stereotyped attitudes and beliefs in fathers and daughters associated with girls' perceived motor competence? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 29(4), 409–422. <https://doi.org/10.1080/17408989.2022.2083097>
- De Gialdino, I. V. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona : Editorial Gedisa.



- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2002). *The qualitative inquiry reader*. Sage.
- Devís Coret, N. & Martos García, D. (2023). Normatividad corporal, gordofobia y género. *Tándem: Didáctica de la educación física*, (82), 7-12. <https://hdl.handle.net/10550/95921>
- Díaz Frígola, J., Alguacil, M., & Reig Giner, M. (2024). Actitudes del alumnado de educación física en secundaria y 1º de bachillerato hacia los estereotipos de género en el deporte. *Retos*, 53, 250-261. <https://doi.org/10.47197/RETOS.V53.99055>
- 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>
- Dorta Alberto, A. (2018). *Perspectiva de género en Educación Física: alternativas para su desarrollo* [Trabajo Fin de Máster, Universidad de La Laguna]. RIULL. <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/10905>
- Fleta, P. G., Serra, M. M., Bahillo, G. R., & Burgués, P. L. (2014). La educación emocional a través de las prácticas motrices de expresión. Perspectiva de género. *Educatio Siglo XXI*, 32(1), 49-70. <https://doi.org/10.6018/j/194081>
- Flick, U. (2015). *Introducción a la investigación cualitativa* (5ª ed.). Morata.
- Fraser, C. (2015). From ladies first to asking for it: Benevolent sexism in the maintenance of rape culture. *California Law Review*, 103(1), 141. <https://doi.org/10.15779/Z38MV66>
- Friese, S. (2019). *Qualitative Data Analysis with ATLAS.ti*. SAGE Publications.
- Frühauf, A., Hundhausen, F., & Kopp, M. (2022). Better together? Analyzing experiences from male and female students and teachers from single-sex and coeducational physical education classes. *Behavioral Sciences*, 12(9), 306. <https://doi.org/10.3390/bs12090306>
- Gamboa-Jiménez, R., Matus-Castillo, C., & Chihuailaf-Vera, M. L. (2024). Reflexiones del profesorado en formación de Educación Física en Chile. Una visión sobre los estereotipos de género, sexismo y construcción de la masculinidad hegemónica. *Retos*, 55, 35-46. <https://doi.org/10.47197/RETOS.V54.102833>
- Garcías de Ves, S., & Beltran-Garrido, J. V. (2024). Challenging gender stereotypes in dance and physical education: Exploring body percussion as a neutral practice. *Research in Dance Education*. <https://doi.org/10.1080/14647893.2024.2327991>
- Glick, P., & Fiske, S. T. (1996). El inventario de sexismo ambivalente: Diferenciando el sexismo hostil y el benevolente. *Revista de personalidad y psicología social*, 70(3), 491-512. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.70.3.491>
- Goodson, I., y Gill, S. (2014). *Critical narrative as pedagogy*. Bloomsbury.
- González Garzón, J. (2020). Educación física y deporte transformado. *Praxis, Educación y Pedagogía*, 4, 78-97. https://doi.org/10.25100/praxis_educacion.v0i4.9121
- Gualtierotti, R. (2025). Bridging the gap: Time to integrate sex and gender differences into research and clinical practice for improved health outcomes. *European Journal of Internal Medicine*. <https://doi.org/10.1016/j.ejim.2025.01.030>
- Hernández Carrera, R. M. (2014). La investigación cualitativa a través de entrevistas: su análisis mediante la teoría fundamentada. *Cuestiones Pedagógicas*, 23, 187-210. <https://idus.us.es/items/6abe8d8e-d4a5-4c18-8b27-fbdd60e4ddad>
- Hernández Ramírez, C. I. (2020). La perspectiva de género en las prácticas deportivas: hacia una visión coeducativa en educación física. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 11(20). <https://doi.org/10.32870/dse.v0i20.592>
- Işıkgöz, M. E. (2025). The role of gender differences in pre-service Turkish physical education teachers' attitudes towards teaching profession: A meta-analysis. *European Journal of Education*, 60(1), Article e12915. <https://doi.org/10.1111/ejed.12915>
- Krieger, N. (2003). Genders, sexes, and health: what are the connections—and why does it matter? *International Journal of Epidemiology*, 32(4), 652-657. <https://doi.org/10.1093/ije/dyg156>
- Leiter, E., Raimundi, M. J., & Todarello, F. (2021). Las actitudes sexistas ambivalentes de entrenadores y entrenadoras y su relación con la percepción del clima motivacional que crean en sus equipos deportivos. *Educación Física y Ciencia*, 23(1), e162. <https://doi.org/10.24215/23142561e162>
- León Reyes, B. B., Galeano-Rojas, D., Agulló-Hernández, A., Farias-Valenzuela, C., del Val Martín, P., & Valdivia-Moral, P. (2024). Percepción de igualdad y discriminación en Educación Física en estudiantes de Secundaria. *Sport TK*, 13, artículo 39. <https://doi.org/10.6018/sportk.593161>

- Lentillon-Kaestner, V., & Roure, C. (2019). Coeducational and single-sex physical education: Students' situational interest in learning tasks centred on technical skills. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(3), 287–300. <https://doi.org/10.1080/17408989.2019.1571186>
- Lleixà Arribas, T., Soler i Prat, S., & Serra, P. (2020). Perspectiva de género en la formación de maestras y maestros de Educación Física. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (37), 634–642. <http://hdl.handle.net/2445/161627>
- López, R. C., Chihuailaf-Vera, M. L., Lopicich, A. P., & Moraga, A. C. (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>
- Lozano, S. J., & Palomares, A. G. (2023). “ODS 5. Igualdad de género” y Educación Física: Propuesta de intervención mediante los deportes alternativos. *Retos*, 49, 595–602. <https://doi.org/10.47197/retos.v49.95791>
- Martín, E., Torbay, Ángela, Alexis-Alonso, J., Gutiérrez, V., & Santos, I. (2025). Segregación por sexo en la adolescencia y su relación con el sexismo ambivalente. *Revista de Investigación Educativa*, (43). <https://doi.org/10.6018/rie.592831>
- Martos-García, D., Sánchez-Hernández, N., Soler-Prat, S., & Martínez-Merino, N. (2023). La formación de grupos en Educación Física: Una revisión de la literatura. *Sportis. Scientific Technical Journal*, 9(1), 166–186. <https://doi.org/10.17979/sportis.2023.9.1.9090>
- Maureira Cid, F., Flores Ferro, E., Ibarra Mora, J., González Flores, P., Barrera Bolados, M., Cuevas González, C., Matamala Muñoz, J., & Sepúlveda Ormeño, F. (2023). Sexismo en estudiantes de educación física de Chile. *Retos*, 49, 157–162. <https://doi.org/10.47197/retos.v49.96308>
- Maureira Cid, F., Flores Ferro, E., Loyola Arroyo, S., Castillo Retamal, F., & Matus Castillo, C. (2025). Gender mandates in students of Physical Education Pedagogy of Chile. *Retos*, 65, 884-894. <https://doi.org/10.47197/retos.v65.111495>
- Matus-Castillo, C., Cornejo-Améstica, M., & Castillo-Retamal, F. (2021). La perspectiva de género en la formación inicial docente en la Educación Física chilena. *Retos*, 40, 326–335. <https://doi.org/10.47197/retos.v1i40.83082>
- Matus-Castillo, C., Serra, P., Duclos-Bastías, D., & Castillo-Retamal, F. (2022). Masculinización de la matrícula universitaria en la carrera de Educación Física. Un análisis desde la perspectiva de género. *Revista Educación*, 46(1), 1-17. <https://doi.org/10.15517/revedu.v46i1.47576>
- 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>
- Matus-Castillo, C., Rodríguez, M., & Contreras, J. (2024). Mujeres en la pedagogía de la Educación Física: Una aproximación a las dificultades en sus experiencias formativas. *Movimiento*. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.133991>
- 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>
- Mujica-Johnson, 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>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research and evaluation methods* (4th ed.). Sage
- Pastor-Vicedo, J., Sánchez-Oliva, A., Sánchez-Blanchart, J., & Martínez-Martínez, J. (2019). Estereotipos de género en educación física. *SPORT TK-Revista EuroAmericana de Ciencias del Deporte*, 8(2), 23–31. <https://doi.org/10.6018/sportk.401071>
- Payeras, P. S., Grau, M. P., da Silva Nicolino, A., Prat, S. 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>
- Pérez Norambuena, S., Arriagada Sandoval, J., & Salazar Saldías, A. (2024). Coeducación y género: Concepciones y prácticas educativas del profesorado de Educación Física en Chile. *Revista San Gregorio*, 1(60), 62–70. <https://doi.org/10.36097/rsan.v1i60.3289>
- Pérez, C. & Rojas, R. (2020). El primer proyecto de coeducación en la historia de la enseñanza secundaria pública en Chile: El caso de la sección femenina del Liceo de Aplicación (1904-1927). *Social and Education History*, 9(2), 154-175. <https://doi.org/10.17583/hse.2020.4455>

- Piedra, J., García-Pérez, R., Latorre, Á., & Quiñones, C. (2013). Género y educación física: Análisis de buenas prácticas coeducativas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17(1), 221–241. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41554>
- Piedra, J., García-Pérez, R., Fernández-García, E., & Rebollo, M. A. (2014). Brecha de género en educación física: actitudes del profesorado hacia la igualdad. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 14(53), 1-21. <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista53/artbrecha438.htm>
- Poblete Gálvez, C. A., & Moreno Doña, A. (2023). La mirada del género femenino en la educación física: Génesis de una historia en Chile. *GénEroos*, 22(17), 151–166. <https://revistasacademicas.ucol.mx/index.php/generos/article/view/1160>
- Preece, S., & Bullingham, R. (2022). Gender stereotypes: The impact upon perceived roles and practice of in-service teachers in physical education. *Sport, Education and Society*, 27(3), 259–271. <https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1848813>
- Ramón-Otero, I., Palomo-Nieto, M., Ramírez-Rico, E., & Villa-De Gregorio, M. (2023). ¿El profesorado de Educación Física cuenta con instrumentos cuantitativos para evaluar las relaciones de género que se producen entre adolescentes? *Retos*, 50, 702-710. <https://doi.org/10.47197/retos.v50.96796>
- Reyno-Freundt, A., Meirone-Matus, N., Fontecilla, M. D., & Vega-Ramírez, L. (2025). Physical education students' opinion on rhythmic gymnastics and its relation to gender. *Education Sciences*, 15(1), Article 64. <https://doi.org/10.3390/educsci15010064>
- Rodríguez Ortiz, J. K. (2003). La evaluación del desempeño: Aproximación desde una perspectiva de género. *Ciencia y Sociedad*, 28(2), 187–205. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87028201>
- Rojas Pedregosa, P., & Moreno Díaz, R. (2016). Sexismo hostil y benevolente en adolescentes: Una aproximación étnico-cultural. *Gênero e Educação*, 72(1), 31–46. <http://hdl.handle.net/10396/17447>
- Rubin, H. J., & Rubin, I. S. (2020). *Qualitative interviewing: The art of hearing data* (4th ed.). SAGE Publications.
- Sáenz-Macana, A., & Devis-Devís, J. (2020). La homofobia en la Educación Física escolar: Una revisión sistemática. *Movimento*, 26. <http://dx.doi.org/10.22456/1982-8918.104750>
- Salvatori, M. L., & Cherubini, D. (2024). Gender stereotypes in physical education: State of the art and future perspectives in primary school. *Pedagogy of Physical Culture and Sports*, 28(3). <https://doi.org/10.15561/26649837.2024.0308>
- Scharagrodsky, P. A. (2004). Juntos pero no revueltos: La educación física mixta en clave de género. *Cadernos de Pesquisa*, 34, 59–76. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742004000100004>
- Sheehy, A., & Solvason, C. (2023). Teaching lads' lads and girly-girls: Why recognising and tackling gender stereotypes still matters in education. *Education* 3-13. <https://doi.org/10.1080/03004279.2023.2224842>
- Sikora, J. (2014). Gender gap in school science: Are single-sex schools important? *Sex Roles*, 70(9-10), 400-415. <https://doi.org/10.1007/s11199-014-0372-x>
- 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>
- Stake, R. (2013). *Estudios de casos cualitativos. Las estrategias de investigación cualitativa*, 3.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. SAGE Publications.
- Taylor, S. J., Bogdan, R., & DeVault, M. (2016). *Introduction to qualitative research methods: A guidebook and resource* (4th ed.). Wiley.
- Trussi, L. M. (2020). Estereotipos y representaciones sociales en las clases de Educación Física: Una perspectiva de género. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 25(263), 148–159. <https://doi.org/10.46642/efd.v25i263.1910>
- Valdivia, C. V., & Angel-Alvarado, R. (2021). Representaciones y activismo en la educación musical: El caso de un liceo emblemático. *Revista Chilena de Pedagogía*, 2(2), 105-134. <https://doi.org/10.5354/2452-5855.2021.58625>
- Valley, J. A., & Graber, K. C. (2017). Gender-biased communication in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 36(4), 498-509. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2016-0160>

- Vásquez, P. D., Robles, C. G., Rojas, J. R., & Mujica-Johnson, F. (2023). Gender (in)equality in Chilean school physical education from a student perspective: A case study. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 12(1), 51-64. <https://doi.org/10.15366/riejs2023.12.1.003>
- West, C., & Zimmerman, D. H. (1987). Doing gender. *Gender y Society*, 1(2), 125-151. <https://doi.org/10.1177/0891243287001002002>
- Yin, R. K. (2009). How to do better case studies. *The SAGE handbook of applied social research methods*, 2(254-282).

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

Fernando Muñoz-Sepúlveda
Rosa Orellana-Fernández
Carolina Escobar-Lastra

profernando87@gmail.com
rosa.orellana@uautonoma.cl
carolina.escobar@uautonoma.cl

Autor/a
Autor/a
Autor/a