

Perception of equality and discrimination in Physical Education in Secondary School students

Percepción de igualdad y discriminación en Educación Física en estudiantes de Secundaria

Borys Bismark León Reyes¹, Dilan Galeano-Rojas², Ana Agulló-Hernández³, Claudio Farias-Valenzuela⁴, Pablo del Val Martín⁵, Pedro Valdivia-Moral^{6*}

¹ Universidad Estatal de Milagro, Ecuador

² Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada, España

³ Conselleria de Educación, Universidades y Empleo, Generalitat Valenciana, España

⁴ Facultad de Ciencias para el Cuidado de la Salud, Universidad San Sebastián, Lota 2465, Providencia 7510157, Chile

⁵ Universidad Andres Bello, Observatorio Chileno de Educación Física y Deporte Escolar, Instituto del Deporte, Facultad de Educación y Ciencias Sociales, Santiago, Chile

⁶ Universidad de Granada, España

* Correspondence: Pedro Valdivia-Moral; pvaldivia@ugr.es

ABSTRACT

The purpose of this work was to assess the perception of equal treatment and discrimination in secondary school students and examine the assessment of the different methodological factors that influence equal treatment and discrimination in PE. The sample was made up of 706 students (375 men and 331 women) with an average age of 13.05 years (SD= .93). The data collection instrument was the Questionnaire of Perception of Equality and Discrimination in PE and the analysis was performed using the Kolmogorov-Smirnov normality test and the Mann-Whitney U test for comparison of means. The results show that there are significant differences in the perception of equal treatment with higher mean values in girls and in the perception of discrimination with higher scores in boys. In turn, in the methodological factors related to sexist language and feedback, there are differences by sex that corroborate the greater perception of discrimination in boys and equality in girls. In conclusion, the forms of interaction used by the teacher have great influence on the students' perceptions in relation to gender stereotypes in the context of PE.

KEYWORDS

Equality; Discrimination; Sex; Physical Education; Secondary.

RESUMEN

El propósito de este trabajo fue valorar la percepción de igualdad de trato y discriminación en estudiantes de secundaria y examinar la valoración sobre los distintos factores metodológicos que influyen en la igualdad de trato y discriminación en EF. La muestra estuvo compuesta por 706 estudiantes (375 chicos y 331 chicas) con una edad media de 13.05 años (DE= .93). El instrumento de recogida de datos fue el Cuestionario de Percepción de Igualdad y Discriminación en EF y el análisis se realizó utilizando la prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov y la prueba de comparación de medias U de Mann-Whitney. Los resultados demuestran que existen diferencias significativas en la percepción de igualdad de trato con valores medios más altos en las chicas y en la percepción de discriminación con mayores puntajes en los chicos. A su vez, en los factores metodológicos relacionados con el lenguaje sexista y el feedback se presentan diferencias por sexo que corroboran la mayor percepción de discriminación en los chicos y de igualdad en las chicas. En conclusión, las formas de interacción utilizadas por el profesor tienen gran influencia sobre las percepciones del alumnado con relación a los estereotipos de género en el contexto de la EF.

PALABRAS CLAVE

Igualdad; Discriminación; Sexo; Educación Física; Secundaria.

1. INTRODUCCIÓN

La educación mixta que se implanta en España con la Ley General de 1970 no conlleva la consecución de la coeducación y la igualdad de oportunidades a nivel escolar (Castillo et al., 2010; Lillo et al., 2006). Esto se debe, a que la escuela aún reproduce la cultura y valores masculinos (Sánchez et al., 2016; Beltrán et al., 2017). Además, en las clases de Educación Física (EF) se suele maximizar la producción, reproducción y transformación de las pautas de comportamiento asignadas por la sociedad a cada género, debido a una mayor interacción entre estudiantes, dando lugar a estereotipos que pueden pasar inadvertidos en otras asignaturas (Rodríguez & Miraflores, 2018; Arrebola et al., 2019). Por ello, tanto los centros escolares como el profesorado deben contribuir a los cambios necesarios para una educación no sexista y la transmisión de valores que promuevan la igualdad de trato en la escuela (Calvo & Rodríguez-Hoyos, 2012).

Diversos estudios corroboran que en España el profesorado de EF aún mantiene prejuicios sexistas, que afectan la formación del alumnado y refuerzan estereotipos que fomentan la desigualdad (Castillo et al., 2013; Piedra et al., 2011; Valdivia-Moral et al., 2012; Valdivia-Moral et al., 2015). Esto se debe a que el profesorado en su mayoría no ha recibido formación en coeducación (Valdivia-Moral et al., 2012), y suelen recrear comportamientos y estereotipos de género que forman parte de las experiencias previas que han tenido tanto en EF como a nivel deportivo durante su proceso de formación académica (Kirk & Oliver, 2014). En este sentido, es necesario aplicar metodologías en las que se trabaje la coeducación, teniendo en cuenta los intereses y preferencias del alumnado (Valdivia-Moral et al., 2018; Blández et al., 2007). Para ello, es determinante el análisis de los componentes estructurales que forman parte de la metodología docente para brindar mejores oportunidades de participación y aprendizaje en el contexto de la EF tanto a chicos como a chicas. Dichos aspectos metodológicos estructurales según diversos autores son: las actividades, la utilización del espacio motriz, las agrupaciones, el material, la evaluación, el feedback y el lenguaje (Ramos & Hernández, 2014; Arcila-Arango et al., 2022).

Respecto a las actividades, se ha demostrado que los gustos y preferencias de chicos y chicas son diferentes y están relacionados con la visión que se tiene del género en la propia actividad (Blández et al., 2007; Sánchez et al., 2016). De modo que, determinadas actividades pueden ser la causa del fomento de ciertos estereotipos, principalmente desde la perspectiva de las chicas afectando su participación e incrementando el abandono de la práctica (Arrebola et al., 2019; Zapatero et al., 2021). En gran medida, por los contenidos deportivos (Pérez et al., 2018), ya que la participación de las chicas en deportes es problemáticamente baja y los chicos se consideran más capacitados que sus compañeras para realizar las actividades tradicionalmente impartidas en EF (López-López et al., 2012). En este sentido, Ramos y Hernández (2014) y Blández et al. (2007) indican que es necesario diseñar estrategias de intervención alternativas, en las que las chicas tengan mayores oportunidades de participación, modificando la forma de motivar y utilizando estrategias de enseñanza más activas e inclusivas.

En cuanto a las agrupaciones, se ha identificado que estas generan una serie de actitudes, estereotipos y roles, que inciden en el desarrollo del esquema corporal del alumnado y el concepto que tienen de sí mismos (Valdivia-Moral, 2011). Según Camarero et al. (1997) las agrupaciones son un factor determinante en la aparición de comportamientos discriminatorios, ya que la forma en la que se distribuyen los estudiantes repercute en la consecución de una serie de vivencias que

determinan en muchos casos la eficacia y cuantía de las aportaciones, la implicación en las actividades y la presencia o ausencia de escenarios de desigualdad. Lo cual, se puede traducir en comentarios, miradas y en muchas ocasiones comparaciones burlescas y vergonzosas (Martínez-Galindo, 2006). Por ello, son las agrupaciones un factor metodológico clave para fomentar la igualdad de trato (Lamoneda et al., 2023), y así, evitar y reducir la transmisión de conductas y estereotipos sexistas en las clases de EF (Valdivia-Moral et al., 2018).

Con relación al material, este supone en la mayoría de los casos cierta predisposición para participar en clase. Según Castillo et al. (2010) el uso que se dé al material puede variar en función del sexo, llegando a ser inclusive un mecanismo a través del cual reflejar la autoridad. En este sentido, la clase de EF puede ser un espacio en el que se magnifiquen las superioridades por medio del material y la forma en que se utiliza, al reflejar creencias que se tienen respecto al género y al sexismo que muestra la sociedad (Zapatero et al., 2021). A fin de evitar conductas discriminatorias, Moreno-Murcia et al. (2005) sugieren la selección de materiales diversos y evitar aquellos que puedan estar cargados de contenidos sexistas, haciendo énfasis en contenidos que favorezcan la participación y el interés de todos.

Respecto a la evaluación, es necesario que el profesorado realice un diagnóstico inicial como referencia para posteriores evaluaciones (Valdivia-Moral, 2011). Dicha evaluación ha de ser en función del progreso individual (Valdivia-Moral et al., 2018), teniendo en cuenta que cada estudiante es único y posee características particulares. En este sentido, Torres (2005) señala que se deben tener en cuenta los estereotipos de género como mediadores del buen o mal desempeño del alumnado, no obstante, es clave reconocer que cada individuo tiene fortalezas y debilidades que no dependen tan solo del sexo, sino de la individualidad y características propias de cada uno. Por ello, la evolución cualitativa puede ser una alternativa más efectiva e importante que la cuantitativa (Valdivia-Moral et al., 2018; Lamoneda et al., 2023). Ya que, permite valorar actitudes como el interés por la clase y las actividades, las intervenciones que realizan, el concepto que tiene los estudiantes sobre sí mismos, entre otros aspectos que a nivel cuantitativo no se contemplan, tendiendo en muchos casos a la discriminación (Moreno-Murcia et al., 2005).

El feedback por su parte, puede estar influenciado por los estereotipos de género (Valdivia-Moral et al., 2018; Castillo & Corral, 2011). Se ha demostrado que la forma de impartir el feedback provoca mayor o menor implicación, motivación y expectativas en el alumnado. Por lo que, Molina et al. (2008) resaltan que los comentarios deben ser positivos y de reforzamiento, ya que de esta

manera el alumnado mostrará mayor compromiso e interés y se mantendrá en las actividades propuestas más tiempo. En esta línea y con relación al lenguaje sexista, la mayoría de los profesionales señalan que los profesores de EF se dirigen principalmente hacia los alumnos (Davis, 2003). También, Derry y Phillips (2004) denotan que las alumnas se muestran más participativas cuando en las clases hay más estudiantes de su mismo sexo. Mientras que, en las clases mixtas los chicos suelen ser más participativos que las chicas, y esto se debe a los estereotipos con los que convive, tanto por parte de los profesores como de los compañeros (Koca, 2009). En este sentido, Lomas (2006) señala que se puede utilizar el lenguaje en EF de dos formas, para explicar los conocimientos y transmitirlos, y para describir, en ambos casos dicho lenguaje puede ir repleto de juicios, estereotipos y otras críticas que pueden derivar en sentimientos de superioridad, inferioridad y/o valoraciones negativas por parte del alumnado.

En definitiva, se pone de manifiesto la importancia de los aspectos metodológicos en el contexto de la EF y su influencia sobre los estereotipos de género. Por lo tanto, es importante conocer si estos factores metodológicos mediados por el profesorado refuerzan o, por el contrario, se oponen a dichos prejuicios sexistas. En este sentido, la percepción del alumnado desde un punto de vista coeducativo del trabajo del profesorado es un factor fundamental en este trabajo. Por ello, el objetivo de esta investigación es 1) valorar la percepción de igualdad de trato y discriminación en chicos y chicas de secundaria en las clases de EF y 2) examinar la valoración del alumnado sobre los distintos factores metodológicos que influyen en la igualdad de trato y la discriminación en EF.

2. MÉTODOS

2.1. Muestra

Se han empleado las fórmulas de Fox (1981), Latorre et al. (1996) y León y Montero (2002) para calcular el tamaño de la muestra y que el número de participantes sea representativo de la población de la ciudad de la provincia de Alicante. Los resultados sugieren que la muestra debía ser de $n = 656$ para ser representativa con un nivel de confianza del 95% y un error del 3%. No obstante, debido a la accesibilidad que se ha tenido a los centros y con el objetivo de asegurar esta representatividad, se ha accedido a un total de $n = 706$ estudiantes, de los cuales 375 son chicos y 331 son chicas con una edad media de $13.05 \pm .930$ años.

La muestra de este estudio se compone por alumnado de 1º ($n = 385$) y 2º ($n = 321$) curso de Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) de 10 centros educativos mixtos, 8 de carácter público ($n =$

501) y 2 concertados (n= 205). Los participantes pertenecen a centros educativos situados en la ciudad de Alicante, la cual tiene una población en torno a unos 338577 habitantes y donde la principal actividad económica está fundamentada en el sector servicios. El nivel socioeconómico del alumnado está considerado como medio-bajo.

2.2. Variables e Instrumentos

Se utilizó el Cuestionario de Percepción de Igualdad y Discriminación en EF (CPIDEF) creado por Cervelló et al. (2004) que evalúa las dimensiones de percepción de igualdad de trato y percepción de discriminación del alumnado en las sesiones de EF. Consta de 19 preguntas en una escala de respuesta tipo Likert con valores de 1 (en desacuerdo) a 10 (extremadamente de acuerdo).

En este estudio, la escala mostró un Alpha de Cronbach de .743 y un valor de .820 para la prueba de KMO en el Análisis Factorial realizado. En cuanto a los aspectos que analiza el cuestionario para el alumnado, los ítems 6, 8, 12, 13, 15, 17 y 18 tienen en cuenta la percepción del alumnado sobre las actividades planteadas por el profesor. Las agrupaciones mixtas son consideradas por el alumnado en el ítem 3. La apreciación del alumnado sobre el material que aporta el profesor a cada sexo se analiza en el ítem 1. Los ítems 5 y 9 tienen en cuenta aspectos sobre el lenguaje sexista que utiliza el profesorado. La percepción del alumnado de la influencia del género sobre la evaluación es abordada en los ítems 2, 4 y 10. Por último, la consideración del alumnado sobre el feedback que el profesorado da a cada sexo se tiene en cuenta en los ítems 7, 11, 14, 16 y 19.

2.3. Procedimiento

En primer lugar, se llevó a cabo la revisión bibliográfica de la literatura comprobando el estado del arte sobre la temática de estudio. Posteriormente, se determinaron los objetivos y diseño de estudio, además de las variables e instrumentos necesarios para la recolección de datos. Más adelante, se contactó con el equipo directivo y docente de EF con el fin de establecer el día en el que se asistiría a la escuela y los niveles educativos que iban a colaborar. A continuación, durante el mes de marzo de 2021 se acudió a las escuelas y a las clases para repartir los cuestionarios. La cumplimentación del cuestionario por parte del alumnado siempre se realizó en presencia de algún miembro del grupo investigador a fin de poder solventar tantas dudas surgieran y siguiendo las recomendaciones de la Declaración de Helsinki respecto al anonimato y la posibilidad de abandonar el estudio en cualquier momento (World Medic Association, 2008).

En todos los casos, los participantes en el estudio realizaron el cuestionario siguiendo la técnica “one shot”, es decir, rellenaron el cuestionario en una sola ocasión y en un momento determinado. De esta manera se siguieron las recomendaciones sobre la aplicación de cuestionarios en género propuesta por Valdivia-Moral et al. (2015). Posteriormente, se procedió a la introducción de los datos en el paquete estadístico SPSS 25.0 para su análisis. A continuación, se elaboraron los resultados y se discutieron los mismos, comparándolos con otros trabajos nacionales e internacionales para finalmente establecer las conclusiones del estudio. Este trabajo contó con la aprobación del Comité de Ética de la Universidad de Granada con el código 2340/CEIH/2021.

2.4. Análisis Estadístico

Con el fin de analizar todos los datos obtenidos, se recurrió al paquete estadístico SPSS versión 25.0. Se computaron los estadísticos descriptivos y se hizo la prueba de Kolmogorov-Smirnov con el fin de calcular la normalidad de los datos y determinar si se realizaban pruebas paramétricas o no paramétricas. Los resultados de esta prueba en ambas dimensiones ($p < .001$) apuntaron a la realización de pruebas no paramétricas. Por lo tanto, se utilizó la prueba U de Mann-Whitney para hacer la comparación de medias entre chicos y chicas en cada dimensión e ítem del cuestionario, calculando el tamaño del efecto con la d de Cohen.

3. RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados según las diferencias en la percepción de igualdad de trato y discriminación en chicos y chicas, así como las diferencias en los ítems que conforman cada dimensión:

3.1. Diferencias en la Percepción de Igualdad de Trato y Discriminación

En la Tabla 1 se observan los resultados de las diferencias en la igualdad de trato y discriminación en chicos y chicas de 1º y 2º de ESO. Los resultados demuestran que existen diferencias significativas en la igualdad de trato ($p = .036$; $d = 1.50$) con puntajes más altos en las chicas y en la discriminación ($p = .049$; $d = 1.50$) con valores medios más altos en los chicos, con un tamaño de efecto grande en ambas dimensiones.

Tabla 1. Diferencias por sexo en la percepción de igualdad de trato y discriminación

Variables	Sexo	M	DE	Rango promedio	<i>p</i>	<i>d</i>
Igualdad de trato	Chicos	8.40	1.55	320.09	.036	1.50
	Chicas	8.63	1.45	351.36		
Discriminación	Chicos	4.66	2.31	345.82	.049	1.50
	Chicas	4.30	2.26	316.54		

**M*: Media; *DE*: Desviación Estándar; *p*: Significación (<0.05); *d*: Tamaño de efecto *d* de Cohen

3.2. Análisis de los Factores Metodológicos

La Tabla 2 presenta los resultados de las diferencias por sexo en cada factor metodológico que compone el cuestionario de igualdad y discriminación en EF. Se observa que hay diferencias significativas en el ítem 9 “emplea un tono verbal distinto para chicos que para chicas” ($p= .008$; $d= 3.40$) con un valor medio más alto en los chicos con relación al lenguaje sexista y con un tamaño de efecto grande. A su vez, se encuentran diferencias estadísticamente significativas en el ítem 11 “se interesa y preocupa de forma diferente por las alumnas que por los alumnos” ($p= .043$; $d= 3.30$) con mayor puntaje en los chicos y en el ítem 16 “escucha por igual las propuestas que hacen los chicos que las que realizan las chicas” ($p= .043$; $d= 2.52$) con puntajes más altos en las chicas, ambos ítems referentes al feedback, con un tamaño de efecto grande. En los demás ítems relacionados con las actividades, agrupaciones mixtas, material y evaluación no se encuentran diferencias estadísticamente significativas por sexo.

Tabla 2. Diferencias por sexo en los factores metodológicos

Actividades	Sexo	M	DE	Rango promedio	<i>p</i>	<i>d</i>
6. Hace que tantos los chicos como las chicas participen	Chicos	9.19	1.74	356.62	.417	1.72
	Chicas	5.38	3.40	346.09		
8. Cree que los chicos y chicas parten de un nivel de capacidad distinto según las diferentes actividades	Chicos	6.19	3.23	359.29	.191	3.18
	Chicas	5.93	3.12	339.43		
12. Nos propone actividades distintas a las chicas que a los chicos	Chicos	3.72	3.46	345.27	.355	3.40
	Chicas	3.83	3.32	358.52		
13. Utiliza como ejemplos tanto a chicos como a chicas	Chicos	8.24	2.71	342.12	.143	2.59
	Chicas	8.52	2.44	362.20		
15. Piensa que los chicos y las chicas pueden aprender y mejorar por igual	Chicos	8.69	2.21	343.30	.299	1.98
	Chicas	9.01	1.68	357.54		
17. Emplea las mismas normas para las alumnas que para los alumnos	Chicos	8.63	2.51	344.74	.172	2.27
	Chicas	9.04	1.95	362.33		
18. Delega responsabilidades tanto en chicas como en chicos	Chicos	8.21	2.62	344.20	.183	2.50
	Chicas	8.53	2.36	362.94		
Agrupaciones mixtas						
3. Normalmente nos organiza de modo que en el mismo grupo hay chicos y chicas	Chicos	8.33	2.52	354.13	.924	2.45
	Chicas	8.39	2.36	352.78		

Material						
1. Reparte el material por igual entre los alumnos y las alumnas	Chicos	8.77	1.98	360.60	.219	2.10
	Chicas	8.56	2.24	343.37		
Lenguaje sexista						
5. Utiliza el mismo tipo de expresiones para dirigirse a alumnos que a alumnas	Chicos	8.07	2.77	341.91	.134	2.50
	Chicas	8.56	2.14	363.34		
9. Emplea un tono verbal distinto para chicos que para chicas	Chicos	4.33	3.58	370.58	.008*	3.40
	Chicas	3.60	3.18	332.01		
Evaluación						
2. Cuando evalúa, no tiene en cuenta si se trata de un alumno o una alumna	Chicos	7.60	3.11	343.81	.26	3.01
	Chicas	7.92	2.89	360.17		
4. Cree que el nivel de mejora física puede ser diferente según seas chico o chica	Chicos	5.56	3.39	355.34	.541	3.40
	Chicas	5.38	3.40	346.09		
10. Cuando evalúa tiene en cuenta lo que ha mejorado cada uno respecto a su nivel inicial	Chicos	8.30	2.38	339.34	.172	2.22
	Chicas	8.59	2.02	358.84		
Feedback						
7. Presta diferente atención a los chicos que a las chicas	Chicos	4.25	3.49	350.83	.735	3.39
	Chicas	4.07	3.28	345.89		
11. Se interesa y preocupa de forma diferente por las alumnas que por los alumnos	Chicos	4.39	3.44	366.06	.043*	3.30
	Chicas	3.80	3.13	336.02		
14. Motiva y anima de forma diferente a los chicos que a las chicas	Chicos	4.35	3.60	355.47	.144	3.40
	Chicas	3.80	3.15	334.17		
16. Escucha por igual las propuestas que hacen los chicos que las que realizan las chicas	Chicos	7.91	2.90	338.18	.043*	2.52
	Chicas	8.63	1.99	366.61		
19. Dedicar el mismo tiempo de atención y corrección a los chicos que a las chicas	Chicos	8.40	2.55	348.81	.472	2.32
	Chicas	8.71	2.03	358.81		

*M: Media; DE: Desviación Estándar; p: Significación (<0.05); d: Tamaño de efecto d de Cohen

4. DISCUSIÓN

El propósito de este trabajo ha sido valorar la percepción de igualdad de trato y discriminación que tienen los estudiantes de 1º y 2º de ESO y examinar la valoración que hacen sobre los factores metodológicos que influyen en la percepción de igualdad de trato y discriminación en EF. La importancia de este estudio reside en el análisis no solo de la percepción global de igualdad y discriminación, sino también de los factores metodológicos que se tienen en cuenta en la clase de EF y, que pueden brindar más información respecto a las medidas y factores en los que se debería enfocar la atención e intervención docente, para prevenir y reducir la percepción de igualdad y discriminación en el alumnado.

Los resultados inicialmente demuestran que hay diferencias significativas tanto en la igualdad de trato como en la discriminación. Los chicos perciben mayor discriminación mientras que las chicas perciben mayor igualdad de trato en EF. En contraste con estos resultados, en el trabajo de Pérez et al. (2018) pese a que las alumnas perciben mayor igualdad de trato también son las que perciben mayor discriminación, mientras que, en el estudio de Arcila-Arango et al. (2022) no se encuentran diferencias significativas en ninguna dimensión, a pesar de que en ambas son las chicas

las que presentan valores medios más altos. En este sentido, los hallazgos no coinciden con ideas preconcebidas en el campo de la coeducación, bajo el supuesto de que son las chicas las que perciben más discriminación y, por el contrario, los chicos son quienes perciben más igualdad de trato (Ramírez & Matarranz, 2016). Lo cual, resulta propicio para brindar nuevas perspectivas al que hacer práctico e investigativo sobre la educación mixta o separada y las nuevas políticas de educación sobre igualdad (Messner, 2017; Williams, 2016).

Respecto a los factores metodológicos que influyen en las percepciones del alumnado en las clases de EF sobre la igualdad de trato y la discriminación, los resultados demuestran que hay diferencias significativas en función del sexo en los ítems relacionados con el lenguaje sexista y el feedback. En cuanto al lenguaje sexista se encuentran diferencias en el ítem 9 “emplea un tono verbal distinto para chicos que para chicas” tal como en el estudio de Valdivia-Moral et al. (2018) en el que también son los chicos los que presentan valores medios más altos en este ítem vinculado a la percepción de discriminación. En este sentido, Valdivia-Moral (2011) afirma que dicho lenguaje suele no corresponder con una acción intencionada por parte del profesor. No obstante, desde la perspectiva del alumnado este es un factor determinante, al cual se atribuyen en gran medida las percepciones de discriminación y la transmisión de estereotipos de género (Zapatero et al., 2021).

En cuanto al feedback, se encontraron diferencias significativas en el ítem 11 “se interesa y preocupa de forma diferente por las alumnas que por los alumnos” con valores más altos en los chicos y en el ítem 16 “escucha por igual las propuestas que hacen los chicos que las que realizan las chicas” con mayores puntajes en las chicas. Estos resultados contrastan con el trabajo de Arcila-Arango et al. (2022) en el que no se encuentran diferencias en estos ítems. Mientras que, en Valdivia-Moral et al. (2018) también encuentran diferencias en el ítem 16, no obstante, dicha diferencia demuestra valores de percepción más alta en los chicos en contraste con este estudio. Lo cual, puede explicarse por la intención consciente por parte del profesor de brindar un rol activo y participativo al alumnado (Valdivia-Moral et al., 2011). En línea con la propuesta de Pérez et al. (2018), quienes resaltan la importancia de utilizar métodos de enseñanza activos y de cooperatividad para generar un entorno de igualdad e inclusión en el contexto de la EF. Tal como se corrobora en el estudio de Frutos (2018) en el que se identifica la eficacia del refuerzo positivo a partir de formas de trabajo grupal que brindan al alumnado un rol protagónico y más experiencias de éxito, disminuyendo de esta manera los problemas de discriminación en el centro escolar.

En definitiva, se observa que son las chicas las que presentan valores medios más altos en la mayoría de los ítems y factores metodológicos vinculados con la igualdad de trato, mientras que, por el contrario, son los chicos los que presentan valores más altos en la mayoría de los ítems (4, 7, 8, 9, 11 y 14) relacionados con la percepción de discriminación en EF. Esto se puede explicar porque en los últimos tiempos tanto en las metodologías como en los contenidos se ha procurado dar a las chicas mayor protagonismo en las clases de EF (Valdivia-Moral et al., 2010). Además, las estrategias de motivación utilizadas por el profesorado se han centrado más en las chicas, ya que perciben que ellas así lo requieren (Arcila-Arango et al., 2022). En este sentido, los ítems relacionados con el lenguaje sexista y el feedback en los que se encuentran diferencias por sexo dan cuenta de la influencia de la comunicación e interacción del profesor con los estudiantes con relación a las percepciones de igualdad y discriminación, ya que dicha comunicación puede reforzar creencias estereotipadas, al reflejar un trato diferencial entre chicas y chicos (Alvariñas-Villaverde & Pazos-González, 2018), y a su vez, generar conductas adaptativas o desadaptativas frente a la clase de EF (Poblete-Valderrama et al., 2023). Por lo que, según Vega-Ramírez et al. (2021) los futuros profesionales deben infundir y ser pilares para la transmisión de valores de respeto, igualdad y buena educación.

Por ello, teniendo en cuenta los factores metodológicos en general (actividades, agrupaciones mixtas, material, lenguaje sexista, evaluación y feedback) se hace pertinente la utilización de actividades y deportes alternativos que no fomentan el desarrollo de prejuicios sexistas (Valdivia-Moral, 2011). Así como, la guía y formación docente y estudiantil con relación a la igualdad de género, el trabajo cooperativo, la participación activa y la reducción de brechas de desigualdad, proporcionando experiencias positivas en un entorno de respeto hacia las diferencias independientemente del sexo, fomentando la coeducación y la no transmisión de estereotipos en el contexto de la EF (Arrebola et al., 2019; Frutos, 2018; Ferriz et al., 2017; Lamoneda et al., 2023).

4.1. Prospectivas de Futuro

Respecto a futuras líneas de investigación que se abren a raíz del trabajo presentado, pese a tener una muestra de más de 500 estudiantes, sería conveniente llevar a cabo este estudio en otras comunidades españolas y países del entorno. A su vez, sería pertinente analizar la percepción de igualdad y discriminación en poblaciones con distintas culturas u orígenes diversos, así como con población inmigrante. Por otro lado, en próximos trabajos, puede ser importante comparar los datos obtenidos con los hallados con el empleo de metodologías cualitativas como la observación o el uso

de entrevistas, así como el uso de otros cuestionarios que analicen directamente la opinión del profesorado sobre la metodología que utilizan en las clases de EF en pro de la igualdad de trato, ya que los factores metodológicos analizados están influenciados por los profesores, y no contar con información sobre el tipo de metodología que implementan y sus percepciones sobre la igualdad y la discriminación en EF representan una de las limitaciones de este estudio. No obstante, el uso de los instrumentos utilizados puede ayudar a replicar esta investigación en otros contextos similares y poder comparar los resultados con el objetivo de mejorar la metodología utilizada por el profesorado. Por último, es necesario poner en marcha planes de intervención que fomenten la didáctica de la EF desde un enfoque coeducativo.

5. CONCLUSIONES

En respuesta a los objetivos planteados, se concluye que las chicas perciben mayor igualdad de trato y son los chicos quienes perciben mayor discriminación en las clases de EF. Respecto al análisis de los factores metodológicos, se concluye que hay diferencias por sexo en los ítems del lenguaje sexista y del feedback vinculados a la discriminación con valores medios más altos en los chicos y, en el feedback vinculado a la igualdad de trato con puntajes más altos en las chicas. A su vez, en los demás factores metodológicos relacionados con la igualdad de trato son las chicas las que presentan valores medios más altos, mientras que, los chicos presentan puntajes más elevados en la mayoría de los ítems asociados a la percepción de discriminación. En síntesis, se identifica la incidencia de los factores metodológicos en la percepción de igualdad y discriminación, siendo los factores vinculados a la comunicación del profesorado (lenguaje sexista y feedback) en los que se presentan mayores diferencias en función del sexo.

6. REFERENCIAS

1. 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>
2. 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.
3. Arrebola, I. A., García, N. A., Ortells, L. G., & Vera, J. G. (2019). Estereotipos de género y práctica de actividad física. *Movimento*, 25, e25082. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.93460>

4. Beltrán Carrillo, V. J., Sierra, A. C., Jiménez Loaisa, A., González-Cutre, D., Martínez Galindo, C., & Cervelló, E. (2017). Gender differences in time spent by adolescents in sedentary and physical activity in different day segment. *Retos*, 31, 3–7. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i31.36207>
5. Blández, J., Fernández, E., & Sierra, M.A. (2007). Estereotipos de género, actividad física y escuela: La perspectiva del alumnado. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del profesorado*, 11(2), 1-21.
6. Calvo, A. & Rodríguez-Hoyos, C. (2012). Aportaciones de los estudios de las mujeres y del género a la organización escolar. Estado de la cuestión en España. *Educación XXI*, 15(1), 43-60. <https://doi.org/10.5944/educxx1.15.1.149>
7. Camarero, S., Tella, V., & Mundina, J. J. (1997). *La actividad deportiva en el ámbito escolar*. Valencia: Paidotribo.
8. Castillo, A.O., Campos-Mesa, M. C. & Ries, F. (2013). Gender equity in physical education from the perspective of achievement goal theory. *Journal of Sport and Health Research*, 5(1), 57-70.
9. Castillo, M.A., Martínez-López, E.J., & Zagalaz, M. L. (2010). Analysis of the physical education teacher's opinion from the Lakes Region (Chile) about the classes based on a mixed modality. *Journal of Sport and Health Research*, 2(2), 77-94.
10. Castillo, O. D., & Corral, J.A. (2011). El profesorado frente a la discriminación de género: uso de la retroalimentación. *Cultura y Educación*, 23(4), 487-498. <http://dx.doi.org/10.1174/113564011798392415>
11. 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, 271-283.
12. Davis, K. L. (2003). Teaching for gender equity in physical education: A review of literature. *Women in Sport and Physical Activity Journal*, 12(2), 55-65. <https://doi.org/10.1123/wspaj.12.2.55>
13. Derry, J. A., & Phillips, D. A. (2004). Comparisons of selected student and teacher variables in all-girls and coeducational Physical Education Environments. *Physical Education Environments. Physical Educator*, 61, 23-34.
14. Ferriz, A., Sebastià, S., & García, S. (2017). Clase invertida como elemento innovador en Educación Física: Efectos sobre la motivación y la adquisición de aprendizajes en Primaria y

- Bachillerato. En R. Roig-Vila (Ed.), *Investigación en docencia universitaria. Diseñando el futuro a partir de la innovación educativa* (211-222). Ediciones Octaedro.
15. Fox, D. J. (1981). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: Eunsa.
 16. Frutos de Miguel, J. (2018). El Autoconcepto Físico como herramienta de Inclusión Social en el área de Educación Física. *Journal of Sport and Health Research*, 10(1), 25-42.
 17. Gil-Madrona, P., Cachón-Zagalaz, J., Diaz-Suarez, A., Valdivia-Moral, P., & Zagalaz-Sánchez, M. L. (2014). Las niñas también quieren jugar: la participación conjunta de niños y niñas en actividades físicas no organizadas en el contexto escolar. *Movimento*, 20(1), 103-124.
 18. Kirk, D., & Oliver, K. (2014). The Same Old Story: The Reproduction and Recycling of Dominant Narrative in Research on Physical Education for Girls. *Apunts*, 116, 7-22. [http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2014/2\).116.01](http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2014/2).116.01)
 19. Koca, C. (2009). Gender interaction in coed physical education: a study in Turkey. *Adolescence*, 44(173), 165-185.
 20. Lamonedá Prieto, J., Rodríguez Rodríguez, B., Palacio, E. S., & Matos Duarte, M. (2023). Percepciones de los estudiantes sobre la educación física en el programa It Grows: actividad física, deporte e igualdad de género. *Retos*, 48, 598–609. <https://doi.org/10.47197/retos.v48.96741>
 21. Latorre, A., Del Rincón, A., & Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: GR 92.
 22. León, O. & Montero, I. (2002). *Métodos de investigación en psicología y educación*. Madrid: Mc Graw-Hill.
 23. Lillo, J., Brotons, P., & Simón, M. N. (2006). *Teoría y Práctica de la Coeducación*. Alicante: Diputación Provincial de Alicante.
 24. Lomas, C. (2006). En masculino y en femenino argumentos y orientaciones para un uso equitativo del lenguaje. En VV.AA., *Guía de buenas prácticas para favorecer la igualdad entre hombres y mujeres en educación* (32-42). Consejería de Educación. Junta de Andalucía.
 25. López-López, E., Navarro-Valdivieso, M. Ojeda-García, R., Brito-Ojeda, E., Ruiz-Caballero, J. A. & Navarro-Hernández, C. M. (2012). Diferencias de género observadas en los adolescentes de Canarias, en las actitudes hacia la actividad física y el deporte, competencia motriz, y utilidad y valor percibido. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 397, 105-115. <https://doi.org/10.55166/reefd.v0i397.188>

26. Messner, M. A. (2017). The Separation Solution: Single-Sex Education and the New Politics of Gender Equality. *Contemporary Sociology*, 46(4), 492-494. <https://doi.org/10.1177/0094306117714500tt>
27. 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. *Habilidad Motriz*, 30, 5-22.
28. 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* (136-159). Murcia: Instituto U. P. de Ciencias del Deporte.
29. Pérez Muñoz, S., Domínguez Muñoz, R., Barrero Sanz, D., Arenas García, J. G., & Luis Pereira, J. M. (2018). Percepción por parte de los alumnos, de la igualdad-discriminación del maestro de educación física, en diferentes tipos de centros educativos: rurales y no rurales. *Revista Digital de Educación Física*, 50, 115 - 127.
30. Piedra, J., García-Pérez, R., Rebollo, M. A., & Ries, F. J. (2011). Actitudes hacia la coeducación en Andalucía. ¿Es el profesorado de Educación Física diferente? *Revista de Investigación en Educación*, 9(2), 200-208.
31. Poblete-Valderrama, F., Vera Sagredo, A., & Urrutia Medina, J. (2023). Rol del autoconcepto físico, motivación de logro y actitudes hacia la Educación Física en función del sexo. *Retos*, 48, 461–469. <https://doi.org/10.47197/retos.v48.96398>
32. Ramírez, E., & Matarranz, M. (2016). Igualdad de género en educación. El caso de la Unión Europea / Gender equality in education. The case of the European Union. *Journal of Supranational Policies of Education*, 3, 114-136. <https://doi.org/10.15366/jospoe2015.3.007>
33. Ramos, 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*, 404, 27-38. <https://doi.org/10.55166/reefd.v0i404.44>
34. Rodríguez Rodríguez, L., & Miraflores Gómez, E. (2018). Propuesta de igualdad de género en Educación Física: adaptaciones de las normas en fútbol. *Retos*, 33, 293–297. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i33.56480>
35. Sánchez, C., Chiva, O., & Ruiz, P. (2016). Estereotipos de género y educación física en educación secundaria. *ATHLOS: Revista Internacional de Ciencias Sociales, el Juego y el Deporte*, 11, 11.

36. Torres, D. (2005). Propuesta de programación didáctica coeducativa en Educación Primaria: nuestra experiencia en la Sierra de Madrid. *Retos*, 8, 43-49. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i8.35070>
37. Valdivia-Moral, P. (2011). *La coeducación en la educación física escolar. Análisis de las teorías y metodologías asociadas del profesorado y su reflejo en el alumnado. Estudio en la provincia de Jaén*. Tesis Doctoral. Universidad de Jaén.
38. Valdivia-Moral, P. A., Sánchez, A., Alonso, J. I., & Zagalaz, M. L. (2010). La coeducación en el área de Educación Física en España: Una reseña histórica. *Cultura, ciencia y deporte*, 14, 77-83. <https://doi.org/10.12800/ccd.v5i14.98>
39. Valdivia-Moral, P. Á., Sánchez-Pato, A., Alonso-Roque, J. I., & Zagalaz-Sánchez, M. L. (2011). Experiencias coeducativas del profesorado de educación física y relación con los contenidos de la materia. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 12(2), 300-320.
40. Valdivia-Moral, P., López-López, M., Lara-Sánchez, A., & Zagalaz-Sánchez, M. L. (2012). Concepto de Coeducación en el Profesorado de Educación Física y metodología utilizada para su trabajo. *Movimiento*, 18(4), 197-217.
41. Valdivia-Moral, P., Molero, D., Campoy, T., & Zagalaz, M. (2015). Coeducational ideas in physical education teachers: Psychometric properties of a scale. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 15(58), 269–288. <http://dx.doi.org/10.15366/rimcafd2015.58.005>
42. 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>
43. Vega-Ramírez, L., Ávalos-Ramos, M. A., & Merma-Molina, G. (2021). Respeto e igualdad como valores prioritarios para la enseñanza de la Educación Física: perspectiva de los universitarios. *Retos*, 42, 418–425. <https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.85809>
44. Williams, J. A. 2016. *The Separation Solution? Single-Sex Education and the New Politics of Gender Equality*. Berkeley: University of California Press.
45. Zapatero Ayuso, J. A., Ramírez Rico, E., Rocu Gómez, P., & Navajas Seco, R. (2021). Orientaciones para el cambio de los patios escolares como impulsores de la igualdad de género a través de la actividad física. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 23, 241-264.

AUTHOR CONTRIBUTIONS

All authors listed have made a substantial, direct and intellectual contribution to the work, and approved it for publication.

CONFLICTS OF INTEREST

The authors declare no conflict of interest.

FUNDING

This research received no external funding.

COPYRIGHT

© Copyright 2024: Publication Service of the University of Murcia, Murcia, Spain.