

Igualdad de género en educación física: percepciones y estrategias de docentes en Chile

Gender equality in physical education: perceptions and strategies of Chilean teachers

Alexis Matheu Pérez, Marcelo Muñoz Lara, Natalia Escobar Ruiz, Militza Arriagada Guerrero, Roberto Cortés Cancino, Macarena Dehnhardt

Universidad Bernardo O'Higgins

Resumen. Este estudio cuantitativo explora el impacto de las estrategias narrativas en las percepciones de igualdad de género de docentes y estudiantes de Pedagogía en Educación Física de la Universidad Bernardo O'Higgins, Chile. Se empleó una metodología de encuestas Likert a una muestra de 95 docentes y 38 estudiantes, analizando los datos a través de estadísticas descriptivas y multivariantes. Los resultados revelan una actitud predominantemente positiva hacia la igualdad de género y un compromiso activo por parte de los educadores para promoverla. Sin embargo, se identificaron áreas de persistente percepción discriminatoria, destacando la necesidad de intensificar las estrategias educativas que aborden estas discrepancias para asegurar un ambiente educativo más inclusivo y equitativo.

Palabras clave: igualdad de género en educación física, percepciones de docentes y estudiantes, estrategias narrativas educativas, discriminación de género en el aula

Abstract. This quantitative study explores the impact of narrative strategies on gender equality perceptions among Physical Education Pedagogy teachers and students at Universidad Bernardo O'Higgins, Chile. A Likert scale survey methodology was employed with a sample of 95 teachers and 38 students, analyzing the data through descriptive and multivariate statistics. The results reveal a predominantly positive attitude towards gender equality and an active commitment by educators to promote it. However, areas of persistent discriminatory perception were identified, highlighting the need to intensify educational strategies that address these discrepancies to ensure a more inclusive and equitable educational environment.

Keywords: gender equality in physical education, perceptions of teachers and students, educational narrative strategies, gender discrimination in the classroom.

Fecha recepción: 09-05-24. Fecha de aceptación: 11-07-24

Autor de correspondencia: Alexis Matheu Pérez

alexis.matheu@ubo.cl

Introducción

La escolaridad cumple un rol formador en su dimensión social. Muchas actitudes y pensamientos se ven influenciados por conductas de los mismos pares y docentes para la construcción de relaciones e identidades de cada estudiante. En este sentido, una de las concepciones que se ha transmitido a lo largo de la historia está relacionada al género. Como lo ha descrito la literatura, las relaciones de género no son esenciales, sino son más bien el resultado de un proceso de construcción social (Butler, 2010), que determina rasgos característicos hacia hombres y mujeres. Por lo tanto, se han determinado ciertas actividades relacionadas a lo femenino y otras a lo masculino. Esta noción se ha podido ver reflejada en la educación durante años, ya sea al momento de expresarse los docentes con los y las estudiantes o al transmitir conocimientos, acercando de esta manera ciertos contenidos sólo a chicas y otros sólo a chicos.

Entendiendo que hombres y mujeres tienen las mismas oportunidades y derechos para obtener una educación integral y, sobre todo, de calidad, es que se hace necesario indagar en la percepción que tienen los docentes a nivel escolar sobre igualdad de género, para analizar las estrategias que utilizan para proporcionar un espacio imparcial en clase, en donde cada estudiante sea libre de crear sus propias identidades sin las influencias de estereotipos sexistas. El objetivo principal de esta investigación es analizar y describir las estrategias narrativas empleadas por los docentes y estudiantes en formación de educación física en Chile para promover la igualdad de género, con el fin de identificar cómo estas narrativas contribuyen a la construcción

de percepciones y actitudes hacia la igualdad de género entre los alumnos y alumnas a nivel escolar.

Marco referencial

A lo largo de la historia, se ha construido una imagen estandarizada de la mujer, desde lo que puede o no hacer, sufriendo distintas discriminaciones impuestas por la sociedad, tomando un papel secundario en distintas labores en desmedro incluso de su propio desarrollo (Allué, 2019). En la actualidad, se siguen reproduciendo actos y actitudes que minimizan a las mujeres (Jiménez et al., 2020) y, por tanto, se atribuyen ciertos estereotipos y conductas que muchas veces son adquiridas e internalizadas desde pequeños(as) que toman fuerza en la etapa escolar impactando en la cultura de una sociedad.

Muchos de los actos y actitudes que reproducen jóvenes y adultos tienen una fuerte influencia en lo adquirido en el proceso de escolaridad, y es aquí donde entra el ideario de lo que se debe asignar a cada sexo y que implica estereotipos (Gómez, 2015) que no solo se van a transmitir en un contexto escolar, puesto que, es probable que también se vayan a reproducir en espacios laborales, sociales e incluso identificarse con capacidades en función del sexo.

Dado el carácter formativo de la escuela, el rol docente en esta etapa se hace relevante en materia de reflexión y conciencia respecto a las relaciones de género. A partir de la labor docente es que se pueden no solo promover actitudes erradas de relaciones sociales, sino que educar y modificar los prejuicios o estereotipos que los niños y niñas traen desde sus hogares y que terminan repitiendo un modelo que en la actualidad debiera erradicarse. El riesgo de ignorar los

estereotipos termina siendo el elemento central en la educación sexista, no sólo complejiza el avanzar hacia la verdadera equidad de género, sino que también dificulta la integración y respeto de los seres pertenecientes a una misma cultura.

Como lo han planteado algunos autores, el género de cada individuo es una construcción social que no tiene relación con las características biológicas y fisiológicas que cada persona tiene al nacer (Solís, 2016). De hecho, el género atribuye ciertas características de índole actitudinal y valórica que elabora la sociedad en función del sexo, es decir, ciertas características femeninas ligadas a mujeres y ciertas características masculinas hacia los hombres (Alzamora, 2019). No obstante, no todos(as) se sienten identificados con los roles que se imponen en esta construcción de género, ya que muchos atributos vienen cargados con un componente estereotipado. Por consiguiente, el género ha ido evolucionando y ajustándose a las necesidades sociales a través del tiempo, provocando que las personas se sientan identificadas con diferentes actitudes no necesariamente relacionadas con el sexo biológico, o como lo plantean Devís et al. (2005): “Diversas formas de masculinidad y de feminidad que pueden experimentar y con las que pueden identificarse las personas” (p. 75).

La etapa en la que una persona logra consolidar su género es durante la adolescencia (Rebollo et al., 2015), ya que es cuando se fortalecen las relaciones sociales. Por ende, en esta etapa es ideal que la construcción de la identidad esté libre de influencias estereotipadas o actitudes sexistas, ya que éstas contribuyen a mantener un pensamiento de desigualdad:

Del concepto de sexismo se desprende la idea de que hombres y mujeres son intrínsecamente diferentes y, por tanto, deben adherirse a un conjunto de normas y comportamientos sociales específicos de su género. Estas creencias tienden a incluir concepciones misóginas que instauran la superioridad de un género (el masculino) frente a otro (el femenino). (León & Aizpurúa, 2020, p. 277)

De modo que entender la igualdad de género es fundamental para posicionar tanto a hombres como mujeres en una misma balanza, reconociendo que son diferentes, pero en ningún momento tienen algún grado de supremacía por sobre el otro. Por otro lado, la percepción o apreciación que cada uno tenga sobre la igualdad de género reflejará la actitud con la que se relacionará con el resto. Muchas de dichas percepciones o apreciaciones se aprenden e internalizan en la etapa escolar, puesto que es ahí donde existe un alto grado de socialización. Por tanto, los colegios deben prestar gran atención a la manera en la cual se transmiten los conocimientos, que de manera oculta pueden traer contenidos sexistas (García, 2012). Tal como señala Solís: “Los actores de la educación debemos evitar, por medio del lenguaje, el trato, los juegos, enseñanzas y otras prácticas, que se refuercen los estereotipos de género” (2016, p.101).

Los estereotipos reflejan la creencia que se tiene en un grupo de personas, por lo tanto, se van a reproducir para

mantener lo que socialmente se espera de alguien, sin embargo, no definen a la persona en su conjunto, sino que la categorizan en lo que puede o no puede hacer en función del sexo, ignorando las características individuales y, por consiguiente, los gustos y necesidades de cada uno. En el fondo, socialmente, los estereotipos se reproducen de manera natural, con poco o ningún grado de cuestionamiento sobre lo dicho, hacia quién va dirigido y si existe algún grado de impetuosidad involucrada. Es así como estos estereotipos incluso se han masificado en redes de comunicación, como la televisión y la radio, impactando en la conducta y pensamiento de todos (Gamarnik, 2009). Así, es habitual escuchar y ver, cómo las mujeres deben ser bonitas, caer en gracia y ser delicadas. Por otro lado, los hombres fuertes, altos, con cuerpo atlético, son prototipos que van a imponer ciertas expectativas considerando incluso no estar bien si alguno no se siente identificado física o psicológicamente dentro de estas estructuras establecidas.

Muchos de estos estereotipos anteriormente mencionados son adquiridos y aprendidos en la etapa escolar, ya que es aquí donde el proceso de socialización entre los niños y niñas es fundamental, se transmiten distintas formas de pensar, actuar y comunicarse entre ellos. De la misma manera, en esta etapa se absorben los contenidos transmitidos por los docentes, por lo tanto, la forma en la que éste transmite la materia es fundamental, ya que puede enseñar contenidos de manera estereotipadas. Respecto a ello, Baena y Ruiz definen lo siguiente:

La escuela tiene mucho que decir en los comportamientos sexistas y estereotipados de diversas situaciones, observándose en todo momento lo que ocurre en el aula, el patio, las relaciones interpersonales del centro y de este con las familias, e incluso del contexto colindante (el entorno que rodea al centro educativo). (Baena & Ruiz, 2009, p.112)

Por consiguiente, la influencia de los profesores en la sala de clase con el uso del lenguaje, la ejemplificación que utilizan, cómo se dirigen a los estudiantes y la repartición de materiales determina, en gran parte, qué tan sexista es el docente y, por lo tanto, contribuirá en la creación de estereotipos e influirá en las creencias personales de los estudiantes (Díaz de Greñu & Anguita, 2017).

Un estudio realizado a 722 alumnos y alumnas de Educación Secundaria, de 12 a 17 años de edad, con el objetivo de “conocer la predisposición del alumnado a establecer relaciones entre iguales según la naturaleza de la actividad”, mostró que las mujeres son elegidas para realizar tareas escolares como estudiar juntas, a diferencia de los varones, ya que estos son elegidos, principalmente, para la realización de actividades de ocio y tiempo libre. De modo que se logra distinguir un alto grado de creencias estereotipadas en estos adolescentes (Rebollo et al., 2017).

Por otro lado, se ha evidenciado, en los textos escolares que entrega el Ministerio de Educación chileno (MINEDUC), la existencia de material educativo que brinda un apoyo al aprendizaje y formación que, sin embargo, plasma contenidos e imágenes con rasgos estereotipados de géneros que promueven desigualdades entre hombres y mujeres

(Gallardo, 2012). A su vez, en ciertas asignaturas, como por ejemplo matemáticas, han existido históricamente prevalencias del segmento masculino por sobre el femenino, lo que ha dado pie a construir un fuerte estereotipo sobre que las mujeres no tendrían la capacidad intelectual para practicar las matemáticas (Del Río et al., 2016). Dicho pensamiento se ha reproducido durante años y han evidenciado ciertas conductas y actitudes sexistas por parte del profesorado.

Es posible considerar que, dentro de las asignaturas en las que más se pueden visualizar conductas y actitudes sexistas, es en la clase de Educación Física, debido a la exposición de las diferencias marcadas entre hombres y mujeres (Piedra et al., 2013), generando que se puedan presenciar, en mayor medida, estereotipos en comparación con otra disciplina. Tomando un estudio realizado por Alzamora (2019), en el que realiza una revisión bibliográfica relacionada al trato de igualdad en las clases de Educación Física, se pueden distinguir desigualdades en relación con los cuerpos. Así, se establecen características asociadas a lo vigoroso, corpulento y ágil hacia los hombres, mientras a las mujeres se las vincula con cuerpos delgados y tonificados. Se piensa que los varones son más habilidosos para actividades físicas que las chicas, puesto que estas perderían el gusto y el interés por dichas actividades. Por otro lado, al momento de agruparse, los chicos tienden hacerlo con los de su mismo sexo, excluyendo a las mujeres, posiblemente porque así tendrían más posibilidad de triunfo, en comparación a que si lo realizaran de manera mixta. Otro aspecto que se evidencia en las clases está relacionado con la utilización de los materiales, dejando a las chicas con el material en peor estado, mientras que los chicos se apoderan de los que encuentran más idóneos, así mismo ocurre con la utilización de los espacios, donde los varones acaparan los lugares más amplios, dejando a las mujeres en lugares más pequeños.

Otro estudio realizado por Blández et al. (2007, p. 4), el cual tenía como objetivo “indagar e identificar la percepción que tienen los escolares de Educación Primaria y Secundaria sobre los estereotipos de género vinculados con la actividad física y el deporte”, señala que tanto las chicas como los chicos manifiestan que ciertas actividades físicas y/o deportivas son específicas para mujeres y otras para hombres, expresando en gran medida que existe un alto grado de estereotipos característicos designados para cada sexo. De igual manera se declara en el estudio que existe un alto grado de desigualdad percibida en el contexto escolar, propiciando actividades consideradas “masculinas” en mayor medida, así mismo, al momento de evaluar a las estudiantes mujeres, no existe el mismo grado de exigencia cuando hay trabajos relacionados a la fuerza o resistencia, de la misma forma cuando existen trabajos relacionados a flexibilidad o expresión corporal, los docentes son muchos más permisivos con los varones.

A partir de lo planteado por Blández et al. (2007), se deja en evidencia que es posible encontrar en clases de Educación Física diferentes manifestaciones de desigualdades

relacionadas al género, muchas de las cuales son ideas y conceptos adquiridos desde los propios hogares, así como transmitidos por parte del profesorado. En este último caso, cabe destacar un estudio realizado por Gamboa-Jiménez et al. (2024), cuyos resultados muestran que, en el contexto chileno, los estudiantes de pedagogía en educación física manifiestan estereotipos de género centrados en la masculinidad hegemónica. Por lo tanto, es necesario considerar la responsabilidad que tiene el docente al momento de realizar sus clases, puesto que estas pueden determinar, en gran medida, el actuar, la forma de pensar e incluso influirá al momento de elegir una actividad deportiva. En este sentido, los y las profesoras deben prestar gran atención al currículo oculto que estos proporcionan en sus clases.

En función de lo anteriormente mencionado, es necesario implementar diferentes estrategias para favorecer la perspectiva de igualdad de género y con eso causar una educación inclusiva y, por consiguiente, de calidad, puesto que, se debe trabajar en currículo formal como también el currículo oculto, desde el lenguaje, la designación de roles, la utilización de los espacios y la forma de expresarse tanto con hombres como mujeres por igual (Rebollo et al., 2017).

La Ley de Inclusión promulgada en el año 2016 establece que el sistema escolar debe propiciar y fomentar la diversidad, eliminando todo tipo de discriminación que imposibilite el aprendizaje de los y las estudiantes. Por otro lado, la Circular 768 de la Superintendencia de la Educación, publicada en abril del 2017, establece que los establecimientos deben atender las necesidades y diversidades presentes en los colegios para fomentar el desarrollo integral, más aún, en una realidad, hasta ese momento poco visible, sobre estudiantes trans. Dichos acontecimientos han influido en que establecimientos que solían ser monogénicos, puedan cuestionar y abrir la posibilidad a implementar cambios con el proceso de admisión y transformar a los establecimientos en plurigénicos.

Es así como algunos establecimientos a través de votos de toda la comunidad escolar han optado por convertirlos en colegios mixtos, un claro ejemplo es lo sucedido con el Instituto Nacional, colegio emblemático de hombres que, luego de 208 años de historia, abrió sus puertas para admitir, por primera vez y rompiendo con la tradición, a la primera generación de estudiantes mujeres. En consecuencia, este hecho ha provocado que como institución realice un sinnúmero de cambios tanto estructurales, como ajustes en el reglamento interno.

Ahora bien y, como sugieren Subirats y Tomé en el 2007 (cit. en Rebollo et al., 2017) existe un largo camino entre convertir un establecimiento mixto en un establecimiento coeducativo, ya que este involucra no solo abrir las puertas a estudiantes del sexo opuesto, sino que una educación que brinde oportunidades de aprendizaje con perspectiva de género, entendiendo y atendiendo las distintas necesidades para generar una educación integral. Así, la coeducación definida por Baena y Ruiz (2009) es entendida como el desa-

rollo de socialización entre los y las estudiantes, reconociendo en ambos los derechos y oportunidades de manera igualitaria, además de comprender que lo primordial es la aceptación de la identidad de cada individuo como tal.

Es por eso que la educación actual debe procurar no solo que los espacios sean mixtos y compartir en la sala de clase de manera conjunta (Allué, 2019), sino que también se propicie una educación en base a la igualdad y perspectiva de género, para producir un cambio, tanto a nivel educacional

como a nivel de transformación y eliminación de estos estereotipos sexistas que, por años, han estado internalizados en el subconsciente de muchos, provocando evidentes desventajas e incitaciones de violencia y odio entre géneros.

En virtud de lo anterior, se observa que es necesario que los establecimientos utilicen distintas estrategias en clases para fomentar un espacio coeducativo. A continuación, se plasmarán algunas de las estrategias más sustanciales para lograr dicha finalidad, según lo que plantean distintos autores (véase Tabla 1).

Tabla 1
Estrategias para promover la Igualdad de Género a nivel escolar

Utilización del lenguaje	El docente al dirigirse en clases lo realiza incluyendo tanto a hombres como mujeres, visualizando a esta última.
Asignación de roles	Facilitar que todos y todas logren experimentar distintas responsabilidades y no asignarlas en función de características estereotipadas.
Agrupaciones de trabajo	La distribución de grupos de trabajo debe ser equitativa y mixta, fomentando las relaciones interpersonales, que no involucren estereotipos sexistas.
Contenidos	Considerar la manera en la que se transmiten los contenidos, sobre todo, al utilizar ejemplificaciones, estas deben ser equitativas de hombres y mujeres, en las que se evidencie la contribución social de manera equitativa. Las actividades propuestas deben ir enfocadas en los intereses mujeres y hombres para que así se motiven por igual en las clases.
Evaluación	Las evaluaciones deben tener los mismos criterios y ser informados previo a la evaluación. Tener presente criterios que estén relacionados al orden y buena presentación con la misma importancia que aquellos que tienen correspondencia con aspectos más intelectuales. Considerar niveles propios a la realidad del estudiante en particular, pensando en las diferencias propias de cada quien, sin que estas signifiquen una desventaja o desigualdad a la hora de evaluar.
Espacios	La utilización de los espacios debe ser equitativa: que hombres y mujeres puedan ser capaces de aprovechar los espacios para fomentar una participación equitativa.
Materiales deportivos	La distribución de los materiales debe ser pareja, es decir, tanto hombres como mujeres tengan la oportunidad de utilizar todo tipo de materiales deportivos sin diferenciación, de esta manera fomentar las distintas posibilidades deportivas que se pueden realizar según los intereses y gustos de cada uno.
Normas	Cumplimiento de las reglas en las clases, éstas deben ser aplicadas sin ninguna excepción. No dejar pasar, ni normalizar comentarios o burlas de parte del alumnado hacia ningún o ninguna compañera.

Nota. Fuente: Alzamora, 2019; Baena & Ruiz, 2009; Rodríguez & Miraflores, 2018.

A partir de lo señalado, es importante considerar el papel que cumple el profesor al momento de transmitir los conocimientos, ya que tenemos por un lado los objetivos de aprendizajes que se manifiestan en las Bases Curriculares, en el cual se plantean los aprendizajes mínimos que los estudiantes deben adquirir. Sin embargo, cada establecimiento y, por lo tanto, cada docente tiene la libertad de cátedra para poder expresar dichos contenidos de la manera que estime conveniente. Esa idea es lo que se conoce como *currículum oculto*, la cual se entiende como “un conjunto de rutinas establecidas por el profesorado durante el desarrollo de su proceso de enseñanza-aprendizaje y donde se transmiten de manera implícita determinadas ideas al alumnado” (Martínez & Salinas, 2016, p. 474).

Por consiguiente, el *currículum oculto* que transmiten los docentes en sus clases es relevante, ya que manifiesta las creencias personales, estilos de vidas, pensamientos políticos e incluso se vislumbra su propia moralidad en relación con distintas situaciones, incidiendo en los valores que puede alcanzar el alumnado (Martínez & Salinas, 2016). Así, es fundamental reconocer la importancia del *currículum oculto*, puesto que, en las clases, existe esta correlación directa entre la materia que se quiere transmitir y la socialización que se produce entre el docente y el estudiante (Valencia et al., 2020).

Por último, es importante examinar la formación de los docentes, porque muchos de los problemas que se encuentran enlazados a la igualdad de género tienen una conexión en cuanto a la preparación que este tiene sobre el tema y cómo logra desenvolverse según las distintas situaciones. De

ahí que sea relevante lo que señalan Devís et al.: “Tampoco podemos despreciar el papel que juegan los centros de formación del profesorado, ya que sus aulas son contextos repletos de experiencias importantes para las identidades de los futuros profesores y profesoras” (2005, p.75). De hecho, la investigación de Chihuailaf-Vera et al. (2024) mostró la persistencia de estereotipos de género en estudiantes de pedagogía en educación física en Chile, a partir de una escala de medición de estereotipos de género en la práctica del ejercicio físico y deporte. Los investigadores mostraron que son los hombres, futuros profesores de la asignatura, quienes mantienen más creencias sexistas y que, en algunos casos, no perciben “la desigualdad y las prácticas de discriminación” (Chihuailaf-Vera et al., 2024, p. 8).

Frente a este tipo de situaciones en la formación de futuros profesores, Fernández y Piedra (2023) destacan la importancia de la coeducación y la formación en género en los planes de estudio de educación física. Según estos autores, incorporar dichas áreas de forma integral puede mejorar significativamente las actitudes hacia la igualdad de género entre los futuros docentes. Además, las intervenciones en las clases de educación física, según un grupo de estudios revisados por MDPI (2023), han demostrado ser efectivas en aumentar el disfrute de las alumnas y en reducir comportamientos sexistas entre estudiantes de ambos géneros.

Estos estudios también resaltan la necesidad de que los profesores en ejercicio reciban formación específica para identificar y abordar cuestiones de género. Según Ortega-Sánchez et al. (2022), la formación específica puede revelar relaciones de género como relaciones de poder y promover

el cambio social. En este plano, Ramón-Otero et al. (2023) han resaltado la necesidad de generar una mayor cantidad de instrumentos que permitan evaluar las relaciones de género que se establecen entre los estudiantes en el aula, en particular, para la asignatura de educación física. Este enfoque no solo es crucial para los futuros profesores, sino también para los profesores en ejercicio, reforzando la necesidad de prácticas pedagógicas que promuevan genuinamente la igualdad de género.

Materiales y Métodos

Esta investigación tiene un enfoque cuantitativo, ya que pretende medir la percepción de igualdad de género de forma objetiva. Tiene un diseño no experimental, puesto que no se manipuló ninguna de las variables y de tipo transeccional ya que se realizó la medición en un momento único.

La muestra es no probabilística y se consideraron:

- Profesores y profesoras (95) que se encuentran realizando clases a nivel escolar en la Región Metropolitana, divididos en dos grupos: profesores de educación física y de otras áreas, en el año 2023.

- Estudiantes de la carrera de Pedagogía en Educación Física de la Universidad Bernardo O'Higgins, en el mismo año, entre el tercer y décimo semestre.

El instrumento utilizado es una encuesta en formato Likert, elaborado por Cervelló et al. en el año 2004 y confirmado por Alonso et al. el 2006 (cit. en Allué, 2019).

La investigación empleó una encuesta de dos dimensiones diseñadas para evaluar la percepción de los docentes sobre la igualdad de género en el ámbito escolar. Ambas dimensiones se compusieron de ítems estructurados en una escala Likert, donde 1 indicaba total desacuerdo y 10 total acuerdo. La primera dimensión incluyó 12 ítems, mientras que la segunda consistió en 7 ítems. Estos ítems fueron adaptados y modificados a partir de instrumentos previamente validados en estudios similares, asegurando su relevancia y aplicabilidad al contexto educativo actual. La segunda dimensión es interpretada de manera inversa a la primera, por eso se decide hacer validaciones de fiabilidad separadas.

El proceso de validación de las encuestas comenzó con una revisión de contenido por parte de expertos en educación y estudios de género, quienes aportaron retroalimentación crítica para el ajuste de los ítems. Posteriormente, se realizó una prueba piloto con un grupo pequeño de docentes para identificar posibles problemas en la interpretación de las preguntas. Se usaron los siguientes estadísticos:

- Alfa de Cronbach: medida de la consistencia interna de una encuesta, que indica cuán bien un grupo de ítems mide un mismo concepto o constructo. Valores superiores a 0.7 generalmente se consideran aceptables en la investigación social, con valores más altos indicando una mayor consistencia interna.

- Análisis de Varianza (ANOVA): es utilizado para

determinar si existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de tres o más grupos independientes, basándose en muestras seleccionadas de una o más poblaciones.

- Prueba para No Aditividad de Tukey: es una extensión del ANOVA que verifica la presencia de interacciones entre las variables en un modelo factorial. Si las diferencias en las medias de los grupos no son consistentes a través de los niveles de otra variable, esto indica una interacción significativa.

- Prueba de T cuadrado de Hotelling: es una extensión de la prueba t de Student para comparar las medias de dos grupos en varias variables simultáneamente. Es útil para evaluar diferencias en grupos multivariados, proporcionando una manera robusta de determinar si las medias vectoriales de diferentes grupos son iguales en un espacio multidimensional.

Los resultados se sustentan en la aplicación de estadística clásica y la estadística multivariante. Las técnicas usadas son:

Técnicas multivariantes Biplot: un biplot es un tipo de gráfico estadístico que incluye información de las observaciones y las variables. Es útil para visualizar las relaciones entre observaciones, variables y la estructura de los datos. Se generan a partir de los componentes principales (PCA), donde las dos primeras componentes principales se usan para el eje X e Y (Gabriel, 1971). Las observaciones se plotean según sus puntajes en estas componentes y las variables se plotean según sus cargas (que indican la contribución de cada variable a la componente principal). Los biplots ayudan a identificar patrones, grupos, o tendencias en los datos, y pueden ser especialmente útiles para datos de alta dimensión reducidos a dos o tres componentes principales (Gower & Hand, 1996).

Técnicas de estadística clásica: Estadísticos descriptivos: media, moda, mediana, desviación estándar, asimetría, curtosis y análisis de percentiles. Además, gráficos de dispersión de cajas y bigotes, también conocidos como diagramas de caja o boxplots, son una representación gráfica que permite visualizar la distribución de un conjunto de datos. Este tipo de gráfico es muy valorado por su capacidad para mostrar de un vistazo la forma de la distribución de los datos, su tendencia central y la variabilidad, así como para detectar valores atípicos.

Resultados

En primer lugar, en cuanto a la validación las dos dimensiones de la encuesta se obtuvieron los siguientes resultados:

Como se observa en las Tablas 2, la primera dimensión demostró una consistencia interna robusta, con un Alfa de Cronbach de 0.7263 y, al estandarizar los elementos, este valor aumentó a 0.8268, indicativo de una confiabilidad muy buena. Adicionalmente, se aplicó un análisis de varianza (ANOVA) (tabla 4) para explorar diferencias significativas en las respuestas de los docentes, según distintas variables demográficas, incluyendo edad y experiencia docente. La prueba para no aditividad de Tukey (tabla 3) no

mostró interacciones significativas entre estas variables, lo que indica que la homogeneidad de las varianzas no fue violada. Además, se realizó la Prueba de T cuadrado de Hotelling, que permitió confirmar que las diferencias en las medias vectoriales de grupos de respuesta eran estadísticamente significativas, reforzando la validez de los constructos medidos por la encuesta

Tabla 4.
ANOVA con prueba para no aditividad de Tukey

			Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig
Inter sujetos			1032,713	127	8,132		
Entre elementos			309,398	11	28,127	12,638	0,000
No aditividad			80,754	1	80,754	37,225	0,000
Intra sujetos	Residuo	Equilibrar	3028,432	1396	2,169		
		Total	3109,186	1397	2,226		
		Total	3418,583	1408	2,428		
Total			4451,296	1535	2,900		

Nota. La Tabla 4 presenta los niveles de fiabilidad de los métodos usados. Fuente: elaboración propia.

La segunda dimensión registró un Alfa de Cronbach de 0.7057, considerado aceptable para estudios exploratorios. La estandarización de los elementos elevó ligeramente este valor a 0.7162. Al igual que con la primera encuesta, se llevó a cabo un ANOVA para determinar la existencia de diferencias significativas en las respuestas, con una prueba adicional para no aditividad de Tukey que confirmó la ausencia de interacciones complicadas entre variables como el género y el nivel de enseñanza. La Prueba de T cuadrado de Hotelling, encontró patrones consistentes que sugieren una percepción uniforme de la igualdad de género a través de los subgrupos evaluados, como se observa en la Tablas 5, 6 y 7.

Tabla 7.
ANOVA con prueba para no aditividad de Tukey

			Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig
Inter sujetos			2302,890	130	17,715		
Entre elementos			153,767	6	25,628	4,915	0,000
No aditividad			48,749	1	48,749	9,451	0,002
Intra sujetos	Residuo	Equilibrar	4018,056	779	5,158		
		Total	4066,805	780	5,214		
		Total	4220,571	786	5,370		
Total			6523,461	916	7,122		

Nota. La Tabla 7 presenta los niveles de fiabilidad de los métodos usados. Fuente: elaboración propia.

El análisis estadístico preliminar (Tabla 8), entrega los primeros resultados, en ambas dimensiones:

a) Dimensión Igualdad de Género: dado que la mayoría de las respuestas en la dimensión de igualdad de género están en el rango de 8 a 10, se puede concluir que los docentes generalmente se perciben como proactivos en la promoción de espacios de igualdad. Este resultado es especialmente significativo, ya que refleja no solo una percepción neutral o

Tabla 2.

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	0,726
Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	0,827

N de elementos 12

Nota. La Tabla 2 presenta los niveles de fiabilidad de los métodos usados en la Dimensión 1. Fuente: elaboración propia.

Tabla 3.

Prueba de T cuadrado de Hotelling	
T cuadrado de Hotelling	124,815
F	10,453
gl1	11
gl2	117
Sig	0,000

Nota. La Tabla 3 presenta los niveles de fiabilidad de los métodos usados en la Dimensión 1. Fuente: elaboración propia.

Tabla 5.

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	0,706
Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	0,716
N de elementos	7

Nota. La Tabla 5 presenta los niveles de fiabilidad de los métodos usados en la Dimensión 2. Fuente: elaboración propia.

Tabla 6.

Prueba de T cuadrado de Hotelling	
T cuadrado de Hotelling	36,029
F	5,774
gl1	6
gl2	##
Sig	0,000

Nota. La Tabla 6 presenta los niveles de fiabilidad de los métodos usados en la Dimensión 2. Fuente: elaboración propia.

pasiva (puntuaciones 5) sino una acción activa y positiva hacia la igualdad.

b) Dimensión Discriminación: En contraste, los resultados para la dimensión de discriminación que muestran valores medios más bajos, alrededor de 2.2, indican que la mayoría de los docentes se perciben a sí mismos como no participando en comportamientos discriminatorios (puntuaciones 1-3). Esto es alentador, puesto que sugiere que los actos

de discriminación no son comúnmente reportados o percibidos entre los docentes y los estudiantes. Sin embargo, el alcance hasta el percentil 95 de puntuación 6 señala que hay

cierta percepción de discriminación, lo que podría indicar que, aunque no es prevalente, existen casos de discriminación que aún necesitan ser abordados.

Tabla 8.

Estadísticos descriptivos en ambas dimensiones

Estadísticos descriptivos	Dimensión 1	Dimensión 2	Error estándar Dimensión 1	Error estándar Dimensión 2
Media	9,452	2,509	0,071	0,148
Media recortada al 5%	9,548	2,322		
Mediana	9,667	2,143		
Varianza	0,661	2,887		
Desv. estándar	0,813	1,699		
Mínimo	2,417	1,000		
Máximo	10,000	9,500		
Rango	7,583	8,500		
Rango intercuartil	0,667	2,250		
Asimetría	-5,303	1,546	0,211	0,211
Curtosis	42,414	2,615	0,419	0,419

		Percentiles				Percentiles			
		5	10	25	50	75	90	95	
Promedio ponderado(Definición 1)	Dimensión Igualdad de género	8,4	8,5	9,3	9,7	9,9	10,0	10,0	
	Dimensión Discriminación	1,0	1,0	1,0	2,1	3,3	4,8	6,0	
Bisagras de Tukey	Dimensión Igualdad de género			9,3	9,7	9,9			
	Dimensión Discriminación			1,1	2,1	3,3			

Nota. Fuente: elaboración propia.

Un segundo análisis de cada dimensión, incluyendo los indicadores de cada una (Tabla 9), muestran que los resultados obtenidos en la dimensión de igualdad de género son notablemente alentadores. Las medias altas y los percentiles concentrados en los extremos superiores de la escala muestran que la mayoría de los docentes se perciben a sí mismos como promotores activos de la igualdad en sus prácticas diarias. Además, están comprometidos con la distribución

equitativa de los recursos, la evaluación imparcial y la aplicación uniforme de las normas para todos los estudiantes, independientemente de su género. Esta coherencia en las respuestas sugiere que las políticas de igualdad de género han sido efectivamente comunicadas y adoptadas por los docentes, quienes las han integrado en sus rutinas y metodologías pedagógicas.

Tabla 9.

Estadísticos descriptivos de indicadores igualdad de género

Indicadores de dimensión Igualdad de Género	Media	Mediana	Desv. estándar	Asimetría	Error asimetría	Curtosis	Error curtosis	P5	P10	P25	P75
1. Material por igual entre los alumnos y las alumnas	9,72	10	0,87	-3,69	0,21	13,86	0,42	7,65	9	10	10
2. Evaluación	9,15	10	2,09	-2,89	0,21	7,93	0,42	3,95	7	10	10
3. Forma de organizar la clase	8,73	10	2,21	-1,99	0,21	3,54	0,42	3,65	6	8	10
5. Tipo de expresiones para dirigirse a alumnos y a alumnas	8,52	10	2,57	-1,89	0,21	2,60	0,42	1	5	8	10
6. Participación	9,83	10	0,90	-8,01	0,21	74,17	0,42	9	10	10	10
10. Evaluación como proceso de mejora	9,27	10	1,66	-3,31	0,21	12,14	0,42	6,3	8	9	10
13. Igualdad de ejemplos	9,27	10	2,24	-3,20	0,21	8,81	0,42	1	9	10	10
15 Aprender y mejorar por igual	9,78	10	1,17	-6,84	0,21	49,15	0,42	9	10	10	10
16. Igualdad de escucha	9,92	10	0,71	-10,74	0,21	119,44	0,42	10	10	10	10
17. Igualdad de Normas	9,88	10	0,83	-9,72	0,21	102,46	0,42	9,65	10	10	10
18. Igualdad de responsabilidades	9,74	10	1,24	-5,99	0,21	38,43	0,42	8	10	10	10
19. Igualdad de atención	9,62	10	1,61	-4,90	0,21	23,63	0,42	8	10	10	10

Nota. Fuente: elaboración propia.

Por otro lado, la dimensión de discriminación, aunque en general también positiva, revela áreas donde aún existen oportunidades de mejora. Aunque la mayoría de los docentes indican que no practican ni perciben discriminación en sus interacciones y evaluaciones, la presencia de respuestas en los rangos medios y altos en algunas preguntas sugiere

que aún existen percepciones y prácticas discriminatorias entre un segmento de los docentes. Esto resalta la necesidad de seguir trabajando en programas de formación y sensibilización sobre discriminación, asegurando que todos los docentes, no solo la mayoría, adopten completamente prácticas no discriminatorias (ver Tabla 10).

Tabla 10

Estadísticos descriptivos de indicadores igualdad de género

Indicadores	Media	Mediana	Desv. estándar	Asimetría	Error asimetría	Curtosis	Error curtosis	P25	P76	P80	P90	P95
4. Rendimiento académico	2,69	1	2,90	1,57	0,21	0,97	0,42	1	3	5	8,8	10
7. Diferente atención	2,32	1	2,79	2,09	0,21	2,88	0,42	1	2	3	8,7	10
8. Actividades distintas	3,30	1	3,17	1,03	0,21	-0,46	0,42	1	6	7	8,7	10
9. Tono verbal distinto	2,48	1	2,73	1,82	0,21	1,96	0,42	1	2,75	3,4	8	10
11. Interés y preocupación	2,61	1	2,78	1,63	0,21	1,30	0,42	1	3,75	5	8	9,35
12. Diferencia de actividades	2,04	1	2,09	2,44	0,21	5,49	0,42	1	2	3	5	7,35
14. Motivación y animación	2,07	1	2,28	2,36	0,21	4,72	0,42	1	2	3	6	8,35

Nota. Fuente: elaboración propia.

Las interpretaciones de los indicadores para la mejora en ambas dimensiones son:

Interpretación P1: la alta media y el hecho de que el percentil 75 esté en 10 sugiere que casi todos los docentes se perciben a sí mismos como muy justos en la distribución del material didáctico. Esto indica que las prácticas de equidad en la distribución de recursos son altamente efectivas y bien implementadas.

Interpretación P2: la pregunta tiene una media elevada, y la mayoría de los docentes puntuando en los niveles más altos indica que el género no es una consideración en sus prácticas de evaluación, reflejando un compromiso generalizado con la igualdad de género en la evaluación académica.

Interpretación P17: la media extremadamente alta y el hecho de que tanto el percentil 25 como el 75 estén en 10, demuestra que prácticamente todos los docentes aplican normas uniformes a todos los estudiantes, subrayando una fuerte adherencia a los principios de igualdad de trato.

Interpretación P4: la mayoría de los docentes siente que no emplean discriminación positiva en sus relaciones con los estudiantes, lo cual es positivo. Sin embargo, el hecho de que 42 docentes perciban algún grado de discriminación significativa (puntuaciones de 6 a 10) sugiere que aún existen prácticas que podrían ser percibidas como injustas o que favorecen a ciertos grupos de estudiantes sobre otros. Esta área puede beneficiarse de capacitaciones en equidad y revisión de las políticas de interacción estudiantil.

Interpretación P7: aunque la mayoría de los docentes reportan no diferenciar en la atención basada en el género, un número considerable de docentes (42) admite a prácticas de atención diferenciada. Este resultado es preocupante y señala la necesidad de intervenciones específicas para promover la igualdad de género en las interacciones en el aula.

Interpretación P8: la mayoría de los docentes rechaza la idea de que existan diferencias inherentes de capacidades entre géneros en matemáticas y ciencias. Este es un indicativo positivo de que los estereotipos de género en campos están siendo desafiados. Sin embargo, las respuestas que indican la creencia en diferencias de capacidades necesitan ser abordadas a través de la formación en sesgos inconscientes y estereotipos.

Con el uso de técnicas multivariantes de datos (técnicas Biplot), se analiza la distribución de los datos de una manera más específica, el análisis nos hace comprender mejor las diferencias en las percepciones entre los grupos analizados:

estudiantes de educación física (rojo), profesores de educación física (amarillo), y profesores de otras áreas (azul). Estos grupos se distribuyen entre las variables dimensión 1 y 2, edad y género. Existe cierta correlación entre el género y la dimensión 1, destaca que tanto los estudiantes, como los profesores actuales, tienen percepciones positivas superiores en ambas dimensiones a los profesores de otras áreas (véase Figura 1).

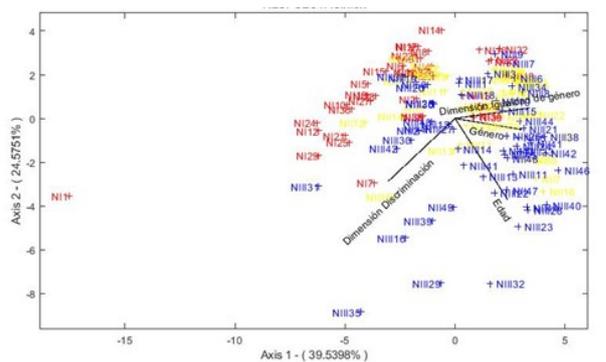


Figura 1. Análisis multivariantes de individuos y variables de estudio. Nota. Fuente: elaboración propia.

En el análisis presentado en la Figura 1, se destaca:

Clúster superior izquierdo: esta área, donde aparecen ítems marcados principalmente en rojo, podría representar respuestas o percepciones que se inclinan hacia una visión particular sobre la discriminación o la igualdad. La presencia de estos puntos indica cómo los estudiantes actuales perciben y responden a situaciones de igualdad y discriminación, reflejando, tanto su formación reciente como sus experiencias personales. Pese a tener menor edad, están bien representados en la dimensión igualdad de género, aunque con mayor dispersión, y con mayor desviación negativa en el caso de la dimensión discriminación.

Clúster central y derecho: concentración de ítems en azul y naranja, que indican respuestas más acordes al promedio de las dimensiones discriminación y la igualdad,

Individuos alejados en los extremos: estos individuos que se encuentran en los extremos del Biplot (como algunos en el extremo derecho o izquierdo) indican opiniones de mayores desviaciones estándares entre los encuestados.

Finalmente, dado lo observado en las técnicas Biplot, se realiza un análisis de dispersión en gráficos de cajas y bigotes (Figura 2).

El análisis ratifica la tendencia analizada en ambas di-

mensiones, los profesores actuales de educación física tienen menor dispersión en sus respuestas, por lo tanto, mejor percepción de las dimensiones analizadas. Sin embargo, no es así en el caso de los profesores en formación, con quienes se observa que aún existen dispersiones de las respuestas, sobre todo en la dimensión discriminación, por lo que se necesita reforzar en lo que les falta del proceso formativo. También destaca la dispersión en esta última dimensión de los profesores de otras áreas, lo que reafirma que en las escuelas y en las universidades formadoras de profesores se necesitan identificar no solo las tendencias generales, sino también las áreas donde las percepciones podrían estar polarizadas, donde podrían existir malentendidos o falta de información clara sobre políticas de igualdad y prácticas no discriminatorias.

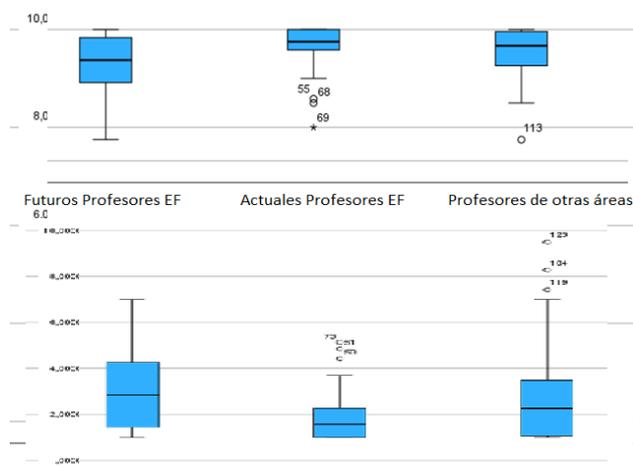


Figura 2. Dispersión de las dimensiones, analizadas por los grupos de individuos.
Nota. Fuente: elaboración propia.

Discusión

Del primer análisis descriptivo, se observa que este es coherente con el marco teórico que subraya la importancia de promover una educación libre de estereotipos y discriminaciones, como se discute en las teorías y estudios citados. El hecho de que la mayoría de los docentes se vean a sí mismos creando ambientes de igualdad y evitando la discriminación refleja un cambio positivo hacia las metas educativas que abogan por la equidad y la inclusión. Sin embargo, todavía existen percepciones de discriminación, lo que es coherente con los resultados de otras investigaciones (Chihuailaf-Vera et al., 2024; Gamboa-Jiménez et al., 2024) que identifican estereotipos de género asociados a los estudiantes de pedagogía en educación física.

La existencia de dichas percepciones, aunque minoritarias, refuerza la necesidad de seguir trabajando en la educación y la formación del profesorado para eliminar completamente las prácticas discriminatorias y los prejuicios inconscientes en el entorno educativo. Para ello, siguiendo la propuesta de Fernández y Piedra (2023), se puede recurrir a acciones específicas como la coeducación y la realización de cursos específicos que aborden el tema del género en los

planes de estudio de educación física. De ahí que sea relevante, a su vez, detectar aquellas prácticas y discursos que actúan como currículum oculto (Rebollo et al., 2017) y que inciden en las creencias sexistas o estereotipadas.

Esta reinterpretación proporciona una visión más matizada de cómo se están logrando los objetivos de igualdad de género y cómo se está combatiendo la discriminación en los contextos educativos, permitiendo un análisis más profundo y alineado con las metas educativas actuales.

En el contexto más amplio, la narrativa que emerge es una de progreso y desafío. Por un lado, los educadores están haciendo avances significativos hacia la creación de ambientes de aprendizaje inclusivos y justos, como lo demuestra el alto nivel de compromiso con la igualdad de género. Por otro lado, la persistencia de discriminación, aunque sea entre una minoría de docentes, es un recordatorio crítico de que el camino hacia una igualdad completa es un proceso continuo.

La institución educativa, como un espacio de la sociedad refleja, tanto los avances sociales en términos de igualdad de género como las inercias de antiguas desigualdades y prejuicios. Cada paso hacia la reducción de la discriminación y la promoción de la igualdad mejora el entorno educativo, tal como lo muestran estudios sobre la efectividad de la reducción de las brechas de género en la satisfacción de las estudiantes que participan de las clases de educación física (MDPI, 2023) y, al mismo tiempo, prepara a una nueva generación para promover estos valores en un contexto más amplio.

La visualización en técnicas Biplot sugiere que, mientras existen similitudes dentro de los grupos definidos por su rol profesional o académico, también hay diferencias claras que podrían ser exploradas más profundamente para entender mejor las causas subyacentes, por ejemplo:

- **Formación y Desarrollo Profesional:** si los profesores de educación física (amarillos) muestran tendencias distintas en comparación con otros profesores (azules), esto podría señalar áreas específicas de necesidad en su formación profesional o en los currículos de formación docente.
- **Intervenciones Específicas:** dependiendo de cómo cada grupo esté posicionado en el biplot, podrían diseñarse intervenciones específicas para abordar cuestiones de igualdad y discriminación de manera más efectiva dentro de cada contexto educativo.

Conclusiones

El estudio ha demostrado la influencia significativa de las narrativas utilizadas por docentes y futuros docentes de educación física en las percepciones de género entre los estudiantes. Los hallazgos subrayan que, al desafiar activamente los estereotipos de género y promover narrativas inclusivas, se puede fomentar un entorno de aprendizaje más equitativo y empático. Sin embargo, para maximizar la efectividad de estas estrategias, se identifican varias áreas clave que requieren atención adicional:

- Fortalecimiento de la Formación Docente: es crucial implementar programas de formación docente que incluyan módulos específicos sobre igualdad de género y el uso adecuado de narrativas para combatir estereotipos. Esto asegurará que todos los educadores estén preparados para aplicar estas estrategias de manera efectiva y consciente.

- Evaluaciones a largo plazo: se recomienda la realización de estudios longitudinales para evaluar los efectos a largo plazo de las intervenciones narrativas sobre las actitudes y percepciones de los estudiantes. Esto proporcionará una base de evidencia más sólida sobre la durabilidad y el impacto real de estas intervenciones en el tiempo.

- Incorporación de perspectivas estudiantiles: para obtener una visión más completa y holística, es fundamental incluir las voces de los estudiantes en futuras investigaciones. Entender cómo los estudiantes perciben y experimentan las estrategias empleadas por los docentes enriquecerá los datos y ofrecerá *insights* valiosos para ajustar y mejorar las intervenciones.

- Identificación de resistencias y desafíos: es esencial profundizar en el análisis de los desafíos y resistencias enfrentados por docentes y estudiantes al adoptar nuevas narrativas. Identificar barreras culturales o institucionales puede ayudar a desarrollar estrategias más efectivas para superar estos obstáculos y fomentar una adopción más amplia de prácticas inclusivas.

- Impacto en la práctica pedagógica general: reflexionar sobre cómo las estrategias de igualdad de género influyen en otras áreas de la práctica pedagógica y en el desarrollo profesional de los docentes podría conducir a un enfoque más integrado y transversal de la igualdad de género en todos los aspectos del currículo escolar.

Estas conclusiones enfatizan la necesidad de un enfoque proactivo y reflexivo en la educación física para promover la igualdad de género, destacando la importancia de la formación continua y el desarrollo de estrategias pedagógicas inclusivas. La adopción de estas recomendaciones no solo mejorará la experiencia educativa de los estudiantes, sino que también contribuirá a la formación de una sociedad más justa y equitativa.

Referencias

- Allué, S. (2019). *Educación Física, igualdad de género y percepción, por parte del alumnado de 2º ESO, de igualdad-discriminación del profesor de Educación Física* (Tesis de máster). Universidad de Zaragoza, España. <https://zaguan.unizar.es/record/84823/files/TAZ-TFM-2019-715.pdf>
- Alzamora, E. (2019). *Tratamiento de la igualdad de género en la asignatura de Educación Física* (Tesis de máster). Universidad de La Laguna, España. <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/17278>
- Baena, A. & Ruiz, P. (2009). Tratamiento educativo de la coeducación y la igualdad de sexos en el contexto escolar y en especial en educación física. *Aula Abierta*, 37(2), 11-122.
- Blández, J., Fernández, E & Sierra, M. (2007). *Estereotipos de géneros, actividad física y escuela: La perspectiva del alumnado*. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev112ART5.pdf>
- Chihuailaf-Vera, M., Flores Ferro, E., 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 (Gender stereotypes in the practice of physical exercise and sport in university students of Physical Education Pedagogy in Chile). *Retos*, 55, 1–10. <https://doi.org/10.47197/retos.v52.101489>
- Del Río, M., Strasser, K. & Susperreguy, M. (2016). ¿Son las habilidades matemáticas un asunto de género? Los estereotipos de género acerca de las matemáticas en niños y niñas de kínder, sus familias y educadoras. *Revista Calidad de Educación*, 45, 20-53. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652016000200002>
- Devís, J., Fuentes, J. & Sparkes, C. (2005). ¿Qué permanece oculto del currículum oculto? Las identidades de género y de sexualidad en las Educación Física. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39, 73-90. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie39a03.pdf>
- Díaz de Greñu, S. Anguita, R. (2017) Estereotipos del profesorado en torno al género y a la orientación sexual. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 20(1), 219-232. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.20.1.228961>
- Fernández, A., & Piedra, J. (2023). Impact of gender equality training in physical education teacher education programs. *Journal of Gender Studies in Education*, 35(1), 45-63.
- Gabriel, K. R. (1971). The biplot graphic display of matrices with application to principal component analysis. *Biometrika*, 58(3), 453-467.
- Gallardo, X. (2012). *Estereotipos de Género en Textos Escolares de Lenguaje y Comunicación de Enseñanza Media* (Tesis de máster). Universidad del Bio-Bio, Chile.
- Gamarnik, C. (2009). Estereotipos sociales y medios de comunicación: un círculo vicioso. *Question*, 1(23). <http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/view/826>
- Gamboa-Jiménez, R., Chihuailaf-Vera, M. & Matus-Castillo, C. (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 (Reflections of Physical Education teachers in training in Chile. A vision on gender stereotypes, sexism and construction of hegemonic masculinity). *Retos*, 55, 35–46. <https://doi.org/10.47197/retos.v54.102833>
- García, R. (2012). La educación desde la perspectiva de género. *Ensayos, Revista de la facultad de Educación de Albacete*, 27, 1-18.
- Gómez, P. (2015). Educación secundaria segregada por

- sexo: Lo que se esconde detrás de la “Tradición”. *Última década*, 23(43), 97-133. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362015000200005>
- Jiménez, G., Carvacho, H. & Álvarez, B. (2020). *Azul y rosado: la (aún presente) trampa de los estereotipos de género*. <https://www.mideuc.cl/wp-content/uploads/2020/10/MIDevidencias-N23.pdf>
- León, C. & Aizpurúa, E. (2020). ¿Persisten las actitudes sexistas en los estudiantes universitarios? Un análisis de su prevalencia, predictores y diferencias de género. *Educación XXI*, 23(1), 275-296. doi: <https://doi.org/10.5944/educxx1.23629>
- Ley 20.845. De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado. 25 de Abril de 2019. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1078172>
- Martínez, A. & Salinas, J. (2016). Currículum oculto y Educación Física: una Revisión Sistemática. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 20(2), 473-494. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/73573>
- MDPI. (2023). Gender equality interventions in physical education: A systematic review. *Societies*, 13(1), 15-29. <https://www.mdpi.com/journal/societies>
- Ortega-Sánchez, D., Sanz de la Cal, E., Ibáñez Quintana, J., & Borghi, B. (2022). Gender equality and women's empowerment in education. *Frontiers in Education*, 7. doi: <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.833977>
- Piedra, J., García, R., Latorre, A. & Quiñones, C. (2013). Género y Educación Física. Análisis de buenas prácticas coeducativas. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 17 (1), 221-241. <https://www.re-dalyc.org/pdf/567/56726350014.pdf>
- 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? (Do Physical Education teachers have quantitative tools to assess gender relationships between adolescents?). *Retos*, 50, 702–710. <https://doi.org/10.47197/retos.v50.96796>
- Rebollo, A., Ruiz, E. & García, R. (2017). Preferencias relacionales en la adolescencia según el género. *Revista electrónica de Investigación Educativa*, 19(1), 58-72. doi: <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.1.1022>
- Rodríguez, L. Miraflores, E. (2018). Propuesta de igualdad de género en Educación Física: adaptaciones de las normas en fútbol. *Retos* (33), 293-297. doi: <https://doi.org/10.47197/retos.v0i33.56480>
- Solís, A. (2016). La perspectiva de género en la educación. En Trujillo, J. y García, J. (Coords.), *Desarrollo profesional docente: reforma educativa, contenidos curriculares y procesos de evaluación* (97-107). Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.
- Superintendencia de Educación. Ordenanza 768 de 2017. Derecho de niñas y niños y estudiantes trans en el ámbito de la educación. 27 de abril de 2017.
- Valencia, A. Salinas, J. Martos, D. (2020). Currículum oculto en educación física: un estudio de caso. *Apunts. Educación Física y Deporte*, 141, 33-40. doi: [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2020/3\).141.04](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2020/3).141.04)

Datos de los/as autores/as:

Alexis Matheu Pérez	alexis.matheu@ubo.cl	Autor/a
Marcelo Muñoz Lara	mmunnoz@ubo.cl	Autor/a
Natalia Escobar Ruiz	nataliaruiz@ubo.cl	Autor/a
Militza Arriagada Guerrero	miliarriagada@ubo.cl	Autor/a
Roberto Cortés Cancino	rob.cortes@ubo.cl	Autor/a
Macarena Dehnhardt	macarena.dehnhardt@gmail.com	Autor/a