

Autoconcepto, Igualdad de Género y Discriminación en Educación Física: Análisis por Sexo en Educación Secundaria

Self-Concept, Gender Equality, and Discrimination in Physical Education: Analysis by Sex in Secondary Education

Dilan Galeano-Rojas¹ ; Claudio Farías-Valenzuela² 
Antonio Castillo-Paredes³ ; Claudio Hinojosa-Torres⁴ ; Sebastián Espoz-Lazo⁵ 
Pedro Valdivia-Moral¹ 

¹Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada, España; ²Escuela de Ciencias de la Actividad Física, el Deporte y la Salud, Universidad de Santiago de Chile (USACH), Santiago, Chile; ³Facultad de Educación, Escuela de Pedagogía en Educación Física, Grupo AFySE, Investigación en Actividad Física y Salud Escolar, Universidad de Las Américas, Santiago, Chile; ⁴Facultad de Educación y Ciencias Sociales, Universidad Andres Bello, Viña del Mar, Chile; ⁵Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.

Autor de correspondencia: Dilan Galeano-Rojas. dagaleanor@correo.ugr.es

RESUMEN

La igualdad de género continúa siendo un eje prioritario en el ámbito educativo. Este estudio examina las diferencias por sexo y las relaciones entre el autoconcepto, la percepción de igualdad y la discriminación en clases de educación física en estudiantes de educación secundaria. Se evaluó a 418 alumnos mediante el Cuestionario de Percepción de Igualdad y Discriminación en Educación Física y la Escala de Autoconcepto AF5. Se aplicaron pruebas U de Mann-Whitney, correlaciones de Spearman y modelos de regresión. Los resultados revelan que los varones presentan mayor autoconcepto físico, social y familiar, mientras que las mujeres destacan en el autoconcepto emocional. En los hombres, la edad se asocia con mayor discriminación y menor autoconcepto académico y emocional; en las mujeres, con mayor percepción de igualdad y menor autoconcepto social. La percepción de igualdad correlaciona negativamente con la discriminación y positivamente con el autoconcepto académico en ambos sexos. El modelo de regresión indica que la discriminación y las dimensiones

académica, social y familiar predicen positivamente el autoconcepto físico, mientras que el sexo y el autoconcepto emocional lo hacen de forma inversa. Estos hallazgos orientan intervenciones escolares y la formación docente para promover la equidad de género y el desarrollo del autoconcepto en contextos educativos.

Palabras clave: igualdad de género, discriminación, autoconcepto, educación física, educación secundaria.

ABSTRACT

Gender equality remains a critical focus in educational discourse. This study investigates sex-based differences and the interrelations among self-concept, perceived gender equality, and discrimination in physical education among secondary school students. A sample of 418 students was assessed using the Perception of Equality and Discrimination in Physical Education Questionnaire and the AF5 Self-Concept Scale. The analysis employed Mann–Whitney U tests, Spearman's correlations, and regression modeling. Findings show that male students report higher physical, social, and family self-concept, while female students show greater emotional self-concept. Age correlates with increased discrimination and reduced academic and emotional self-concept in males, whereas in females, it associates with higher perceived equality and lower social self-concept. Perceived equality inversely correlates with discrimination and positively with academic self-concept across both sexes. Regression results indicate that discrimination, along with academic, social, and family self-concept, positively predicts physical self-concept, whereas emotional self-concept and sex have negative predictive effects. These insights inform educational interventions and teacher training programs to foster gender equity and self-concept development in school settings.

Keywords: gender equality, discrimination, self-concept, physical education, secondary education.

INTRODUCCIÓN

La Educación Física (EF) es una herramienta de transmisión de valores personales y sociales (Vega-Ramírez *et al.*, 2021). Uno de los objetivos principales de esta asignatura es impulsar la igualdad dando las mismas oportunidades a chicos y chicas en todos los ámbitos deportivos y promover una participación activa, además de crear un modelo de práctica donde los estereotipos de género no se manifiesten (Torras-Cochero, 2021). Por ello, es importante promover en el ámbito educativo valores como la igualdad y el respeto aislados de estereotipos sexistas (Frutos-Palacios *et al.*, 2023; May y Mijangos, 2024) que posibiliten la adherencia a la práctica Actividad Física (AF) y al desarrollo personal de los estudiantes (Galeano-Rojas *et al.*, 2025).

La Organización de las Naciones Unidas y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura impulsan planes educativos para transformar la educación. En la Agenda 2030 se propuso asegurar una educación de calidad, equitativa e inclusiva, siendo de gran importancia promover valores que forman parte de la cultura, la ciudadanía y la legislación nacional (Torras-Cochero, 2021). En especial, el Objetivo de Desarrollo Sostenible 5 “Igualdad de Género” busca lograr la igualdad entre géneros y empoderar a las mujeres y niñas, abordando problemáticas sociales como la discriminación y la violencia de género (ONU, 2015). Para ello, la educación representa un escenario crucial para la implementación de estos objetivos, principalmente en la formación de actitudes y habilidades que fomenten la igualdad de género desde edades tempranas (Jiménez y González-Palomares, 2023). En España, la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE, 2022) establece un enfoque de igualdad de género a través de la coeducación y fomenta en todas las etapas de aprendizaje la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, la prevención de la violencia de género y el respeto a la diversidad afectivo-sexual desde una perspectiva inclusiva y no sexista. Además, con respecto al autoconcepto se trabaja principalmente la autoestima y se plantea proporcionar situaciones reales y satisfactorias de aprendizaje, relación, refuerzo y experiencias de logro, dando importancia a la tutoría, la orientación educativa profesional, el apoyo de la familia y el entorno social.

A pesar de ello, los estereotipos tradicionales de género relacionados con la AF se siguen reproduciendo entre los estudiantes en etapas de educación primaria y secundaria (Arrebola *et al.*, 2019; Navarro-Patón *et al.*, 2020; Vera *et al.*, 2018). Principalmente en la asignatura de EF, donde dichos estereotipos de género son más persistentes, en gran medida por percepciones de habilidad y competencia que limitan y restringen la disposición frente a la práctica deportiva (Arcila-Arango *et al.*, 2022; Ramírez-Díaz y Cabeza-Ruiz, 2020). Por ello, se hace necesario un trabajo coeducativo desde la asignatura de EF en el que se adapten el currículum, las actividades, los materiales, los métodos de enseñanza y las actitudes del profesorado frente a las necesidades e intereses del alumnado, ya que todo ello influye en la percepción de identidad, desigualdad y la formación social y personal de los estudiantes (Llanos-Muñoz *et al.*, 2022; Díaz *et al.*, 2023; Martínez-Abajo *et al.*, 2020; León *et al.*, 2024).

En este sentido, el autoconcepto entendido como la percepción que tiene cada persona sobre sí misma, resulta fundamental para el proceso de configuración de la personalidad (Galán-Arroyo *et al.*, 2024; Rojas-Jiménez *et al.*, 2020). Este se encuentra ampliamente relacionado con los estereotipos de género, ya que la asignación de roles “marca la diferencia respecto a cómo ser, sentir y actuar en mujeres y hombres” (Melero, 2016) condicionando socialmente su personalidad y su comportamiento.

En línea con ello, desde una perspectiva multidimensional el autoconcepto engloba la dimensión emocional, física, social, académica y familiar en los adolescentes (Galán-Arroyo

et al., 2024). La dimensión emocional comprende la imagen que tiene la persona de sí misma relacionada con los factores emocionales; la dimensión física hace referencia a la imagen mental que crea la persona sobre su imagen corporal; la dimensión social incluye todos los factores concernientes a las relaciones sociales; la dimensión académica hace referencia a la visión que tiene la persona sobre su rendimiento escolar y, por último, la dimensión familiar se refiere a la percepción de relación que se tiene con la familia, incluyendo la sensación de integración en el grupo familiar (Rojas-Jiménez *et al.*, 2020).

Por esta razón, según Bayas (2022) es transcendental profundizar en el estudio de las diferencias en las dimensiones del autoconcepto teniendo en cuenta el sexo. Estudios previos han encontrado que la percepción de autoconcepto físico, social y familiar es más elevada en los hombres, mientras que, las mujeres presentan valores más altos en el autoconcepto académico y emocional (Galán-Arroyo *et al.*, 2024; Inglés *et al.*, 2009; Padilla *et al.*, 2010). Del mismo modo, se ha demostrado que bajos niveles de autoconcepto producen una falta de identidad en la adolescencia, siendo esta población más vulnerable ante trastornos como la depresión y el consumo de sustancias como el alcohol y las drogas, dando lugar a actitudes y comportamientos negativos frente a las actividades escolares y generando dificultades para socializar (Bayas, 2022; Morales-Sánchez *et al.*, 2021). Por ello, la importancia de analizar el autoconcepto en la adolescencia, al ser una etapa transitoria entre la infancia y la edad adulta en la que se producen múltiples cambios a nivel biológico, social y psicológico (Edelmann *et al.*, 2022; Ilic *et al.*, 2022).

Frente a este panorama, de acuerdo con Berki *et al.* (2024) un factor clave para el desarrollo de la personalidad del alumnado, es la práctica de AF y el disfrute en la misma, ya que contribuye al desarrollo de diversos aspectos psicosociales, entre los que se incluye el autoconcepto en cada una de sus dimensiones. Según la OMS (2024) la práctica regular de AF genera múltiples beneficios para la salud a nivel físico, cognitivo, psicológico y mental. Específicamente, la práctica de AF favorece el autoconcepto, debido a la mejora de la imagen corporal, el estado de ánimo y los niveles de motivación, disfrute y participación del alumnado (Berki *et al.*, 2024; Gouveia *et al.*, 2019; Ortuondo, 2021). Además, contribuye a un descenso en los problemas familiares y mejora las relaciones sociales por su carácter socio-relacional (Adarve *et al.*, 2019; Montes-Reyna *et al.*, 2024).

En este sentido, se resalta la importancia del estudio del autoconcepto según el sexo en el contexto escolar, específicamente en las clases de EF, ya que la actitud frente a la asignatura está condicionada por aspectos como la autopercepción de competencias físicas, de modo tal que cuando un individuo se siente más competente físicamente, afrontará la práctica deportiva con mayor seguridad y confianza (Vera *et al.*, 2018; Cárcamo *et al.*, 2021). En cambio, una baja percepción de capacidad de realización provocará el efecto contrario, una visión negativa de la AF y un miedo al fracaso (Oliver *et al.*, 2023). Por lo tanto, la actividad realizada será menos agradable y habrá una tendencia a no participar, menor disfrute y

niveles más bajos de motivación en el entorno escolar (Haible *et al.*, 2019; Morales-Sánchez *et al.*, 2021).

De este modo, analizar el autoconcepto con relación a la igualdad de género y la discriminación permitirá obtener una comprensión más global de los factores que influyen en la participación del alumnado en EF, con el fin contribuir a un ambiente escolar más inclusivo. Este enfoque también ayudará a llenar un vacío en la literatura existente, ya que más allá de analizar en función del sexo, hasta ahora no se han estudiado de forma conjunta estas variables, lo que limita la comprensión de cómo interactúan y afectan el desarrollo de los estudiantes. Por ello y según los antecedentes expuestos, el objetivo del presente estudio es (i) analizar las diferencias por sexo y las relaciones entre el autoconcepto y la percepción de igualdad de género y discriminación en EF, y (ii) determinar en qué medida el sexo, el autoconcepto académico, social y emocional y la percepción de igualdad y discriminación en EF predicen el autoconcepto físico en estudiantes de educación secundaria.

MÉTODO

Participantes

El estudio sigue un diseño no experimental descriptivo de corte transversal, con un muestreo por conveniencia (Hernández-Sampieri *et al.*, 2014). La muestra estuvo conformada por 418 alumnos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) con una edad media de 14.3 ± 1.28 años, de diferentes centros escolares de España de carácter público. En cuanto a las características de la muestra, el 45.9% eran hombres ($n= 192$; edad media 14.5 ± 1.23 años) y el 54.1% mujeres ($n= 226$; edad media 14.1 ± 1.29 años). Por otro lado, el 19.1% pertenecía a primero de ESO ($n= 80$), el 11% a segundo de ESO ($n= 46$), el 40.7% a tercero de ESO ($n= 170$) y el 29.2% a cuarto de ESO ($n= 122$). Por último, las edades de los participantes estaban comprendidas entre los 12 y 17 años, de los cuales el 12.2% tenía 12 años ($n= 51$), 12.4% 13 ($n= 52$), 28.5% 14 años ($n= 119$), el 29.9% 15 años ($n= 125$), el 14.4% 16 años ($n= 60$) y el 2.6% 17 años ($n= 11$).

Instrumentos

Para la recogida de datos se han utilizado los siguientes cuestionarios:

- a) Escala de Autoconcepto Forma AF-5 (García y Musitu, 2001). La escala está conformada por 30 ítems que evalúan el autoconcepto en la dimensión social, académica, emocional, familiar y física, cada una formada por 6 ítems. La escala de respuesta va del 0 a 10 en un formato de respuesta tipo Likert, donde 0 es “en total desacuerdo” y 10 “en total acuerdo”, de modo que el puntaje máximo que se puede alcanzar en cada dimensión es 60, y una mayor puntuación sugiere un mejor autoconcepto. El instrumento en su

validación presentó una consistencia interna de $\alpha = .81$ y en esta investigación obtuvo un $\alpha = .77$, es decir, una fiabilidad aceptable >0.70 (Fox, 1981).

- b) Cuestionario de Percepción de Igualdad y Discriminación en EF (CPIDEF) diseñado por Cervello *et al.* (2004) y validado y confirmado por Alonso *et al.* (2006). El cuestionario evalúa la percepción de igualdad de trato y discriminación y, está conformado por 19 ítems con una escala de respuesta tipo Likert que va de 0 a 10, donde 0 es “totalmente en desacuerdo” y 10 “totalmente de acuerdo”. La fiabilidad del instrumento ha demostrado ser aceptable, con valores que oscilan entre $\alpha = .76$ y $.82$ en la dimensión de igualdad de trato y entre $\alpha = .70$ y $.73$ en la dimensión de discriminación (Vera *et al.*, 2009). En el presente estudio, la consistencia interna ha sido $\alpha = .81$ en la discriminación y $\alpha = .88$ en la igualdad de trato.

Procedimiento

Para llevar a cabo la investigación, se gestionó previamente la colaboración de los centros educativos mediante una carta formal en la que se detallaban los objetivos del estudio, los instrumentos de recogida de datos y la temporalidad de su aplicación. Una vez obtenida la autorización, los cuestionarios se administraron principalmente de forma digital a través de la plataforma de Google Forms[®] mediante enlace o código QR. En aquellos casos en los que no se pudieran realizar digitalmente se les proporcionaban los cuestionarios impresos. La recogida de datos se realizó durante el mes de febrero de 2022. Se solicitó consentimiento informado escrito a padres/tutores de los estudiantes, donde se informó sobre la voluntariedad de la participación, anonimato y posibilidad de abandonar en cualquier momento. No existieron riesgos significativos y se garantizó confidencialidad. El estudio fue aprobado por el Comité de Ética de la Universidad de Granada (código 2340/CEIH/2021) y siguió las recomendaciones de la Declaración de Helsinki (World Medic Association, 2008).

Análisis Estadístico

Para el análisis de los datos se utilizó el programa estadístico SPSS versión 28.0. El primer paso que se realizó fue un análisis descriptivo (media y desviación estándar) de los participantes y de las variables de estudio, así como un cálculo de la fiabilidad de los cuestionarios con el Alfa de Cronbach. El siguiente paso fue comprobar la normalidad de los datos a través de la prueba de Kolmogórov-Smirnov y con los resultados obtenidos se optó por utilizar pruebas no paramétricas ($p = <.001$). Posteriormente, se realizó un test de comparación de medias con la prueba U de Mann-Whitney para analizar las diferencias en cada variable entre hombres y mujeres, calculando a su vez, el tamaño del efecto con la d de Cohen (efectos pequeños ≥ 0.2 , medianos ≥ 0.5 y grandes ≥ 0.8) y la potencia estadística. Además, se ejecutó

un análisis de correlaciones mediante la prueba de correlación de Spearman para establecer las relaciones entre las variables en hombres y mujeres respectivamente y, finalmente, se realizó un análisis de regresión para estimar el valor predictor de las dimensiones analizadas sobre el autoconcepto físico.

RESULTADOS

Diferencias por Sexo

En la Tabla 1 se exponen los resultados respecto a las diferencias entre hombres y mujeres en las dimensiones del autoconcepto y la percepción de igualdad de trato y discriminación en EF.

Tabla 1.
Análisis diferencia de medias en función del sexo

	Hombres		Mujeres		Z	p	d	1-β
	M	DE	M	DE				
Igualdad	9.13	0.98	8.81	1.66	-1.53	.126	1.39	.68
Discriminación	3.08	2.35	2.92	2.43	-0.88	.378	2.39	.11
Autoconcepto físico	3.70	0.84	3.17	0.91	-6.04	<.001**	0.87	1
Autoconcepto académico	3.79	0.76	3.80	0.77	-0.05	.963	0.77	.05
Autoconcepto social	3.53	0.50	3.44	0.48	-2.00	.046*	0.49	.43
Autoconcepto emocional	2.36	0.88	2.94	0.87	-6.78	<.001**	0.87	1
Autoconcepto familiar	3.60	0.44	3.41	0.46	-4.56	<.001**	0.45	.99

*M= Media; DE= Desviación Estándar; * = p < 0.05; ** = p < 0.01; d= Tamaño del efecto; 1-β= Potencia estadística.*

Se encuentran diferencias estadísticamente significativas en el autoconcepto físico ($p < .001$, $d = 0.88$ efecto grande, $1-\beta = 1$), social ($p = .046$, $d = 0.49$ efecto pequeño, $1-\beta = .43$) y familiar ($p < .001$, $d = 0.46$ efecto pequeño, $1-\beta = .95$) con valores medios más altos en los hombres y, en la dimensión del autoconcepto emocional ($p < .001$, $d = 0.87$ efecto grande, $1-\beta = 1$) con puntajes medios superiores para las mujeres, observando que la dimensión social es la única variable que no alcanza el umbral adecuado de potencia estadística (<80%). Finalmente, se resalta que las variables de igualdad de trato y discriminación no presentan diferencias estadísticamente significativas por sexo.

Análisis de Correlación

En cuanto a las relaciones entre las variables en hombre y mujeres en la Tabla 2 se presentan los resultados, empleando el coeficiente de correlación de Spearman.

Tabla 2.
Analisis de correlación en hombres y mujeres

	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Edad		-.049	.226**	.053	-.169*	-.078	-.208**	-.096
2. Igualdad de trato	.218**		-.456**	.016	.198**	.023	-.110	.113
3. Discriminación	-.009	-.460**		.118	-.094	.122	.033	.040
4. Autoconcepto físico	-.058	.160*	-.055		.472**	.404**	-.224**	.182*
5. Autoconcepto académico	-.059	.187**	-.200**	.548**		.354**	-.044	.014
6. Autoconcepto social	-.228**	.059	-.030	.447**	.279**		.074	.298**
7. Autoconcepto emocional	.009	-.073	.144*	-.323**	-.247**	-.071		.010
8. Autoconcepto familiar	-.112	.264**	-.160*	.361**	.374**	.368**	-.170*	

* = $p < 0.05$; ** = $p < 0.01$; La diagonal superior corresponde a los hombres y la diagonal inferior corresponde a las mujeres

En los hombres, la edad correlaciona positivamente con la discriminación ($p= .002$, rho= .226) y negativamente con el autoconcepto académico ($p= .019$, rho= -.169) y emocional ($p= .004$, rho= -.208). Se observa una correlación negativa entre la igualdad de trato y la discriminación ($p= <.001$, rho= -.456) y una correlación positiva entre la igualdad de trato y el autoconcepto académico ($p= .006$, rho= .198). También, el autoconcepto físico presenta una correlación positiva con el autoconcepto académico ($p= <.001$, rho= .472), social ($p= <.001$, rho= .404) y familiar ($p= .011$, rho= .182) y, una correlación negativa con el autoconcepto emocional ($p= .002$, rho= -.224). Finalmente, el autoconcepto social se asocia positivamente con la dimensión académica ($p= <.001$, rho= .354) y familiar ($p= <.001$, rho= .298).

En las mujeres, la edad correlaciona positivamente con la igualdad de trato ($p= .001$, rho= .218) y negativamente con el autoconcepto social ($p= .001$, rho= -.228). Se observa que la igualdad de trato se asocia negativamente con la discriminación ($p= <.001$, rho= -.460) y positivamente con el autoconcepto físico ($p= .016$, rho= .160), académico ($p= .005$, rho= .187) y familiar

($p= <.001$, rho= .264). Mientras que, por otro lado, la discriminación presenta correlaciones negativas con el autoconcepto académico ($p= .003$, rho= -.200) y familiar ($p= .016$, rho= -.160) y, una correlación positiva con la dimensión emocional ($p= .031$, rho= .144).

Ahora bien, entre las dimensiones del autoconcepto se encontró que en las mujeres el autoconcepto físico se correlaciona positivamente con el autoconcepto académico ($p= <.001$, rho= .548), social ($p= <.001$, rho= .447) y familiar ($p= <.001$, rho= .361). El autoconcepto académico con la dimensión social ($p= <.001$, rho= .279) y familiar ($p= <.001$, rho= .374) y, el autoconcepto social con la dimensión familiar ($p= <.001$, rho= .368). Finalmente, se observan correlaciones negativas entre el autoconcepto emocional y las dimensiones física ($p= <.001$, rho= -.323), académica ($p= <.001$, rho= -.247) y familiar ($p= .010$, rho= -.170).

Análisis de Regresión

En la Tabla 3 se presenta el análisis de regresión lineal múltiple utilizando el método intro, donde el autoconcepto físico es la variable dependiente y las variables independientes el sexo, la igualdad de trato, la discriminación y el autoconcepto académico, social, emocional y familiar. El valor de la R^2 fue .510, lo que indica que el modelo explica el 51% de la varianza total del autoconcepto físico. La ecuación de la regresión fue estadísticamente significativa ($F= 60.944$; $p= <.001$). Se observa que la variable sexo y el autoconcepto emocional presentan un coeficiente significativo negativo, indicando en el caso del sexo, que ser hombre se asocia con un mejor autoconcepto físico en comparación con las mujeres y en cuanto al autoconcepto emocional, que a medida que este disminuye aumenta el autoconcepto físico. Mientras que, por otro lado, tanto la discriminación como el autoconcepto académico, social y familiar presentan un valor predictor significativo positivo, es decir, a medida que estos aumentan el autoconcepto físico mejora.

Tabla 3.
Analisis de regresión lineal sobre el autoconcepto físico

Modelo	B	R ²	Error estándar	β	p
		.510			
Sexo	-.281		.069	-.153	<.001
Igualdad de trato	-.011		.025	-.016	.673
Discriminación	.039		.015	.103	.007
Autoconcepto académico	.419		.046	.351	<.001
Autoconcepto social	.538		.075	.289	<.001
Autoconcepto emocional	-.273		.037	-.276	<.001
Autoconcepto familiar	.249		.080	.126	.002

B= coeficiente no estandarizado; β= coeficiente estandarizado; p= significación.

DISCUSIÓN

El propósito del presente estudio ha sido analizar las diferencias en función del sexo y las relaciones en las dimensiones del autoconcepto y la percepción de igualdad y discriminación, así como determinar el valor predictor de dichas dimensiones sobre el autoconcepto físico con estudiantes de educación secundaria. La importancia de este trabajo radica en el análisis de las percepciones del alumnado respecto a la igualdad de trato, la discriminación y las dimensiones del autoconcepto, teniendo en cuenta que todas ellas han demostrado influir en los comportamientos y en la participación de los estudiantes en el contexto de la EF (Arcila-Arango *et al.*, 2022; Castillo *et al.*, 2013; Frutos, 2018; Poblete-Valderrama *et al.*, 2023). Por ello, estudiar las diferencias y relaciones de las variables en función del sexo e identificar el valor predictor de estas de forma conjunta sobre el autoconcepto físico resulta innovador y puede brindar nuevas perspectivas de acción e intervención para mejorar las percepciones y la participación de los alumnos en el entorno escolar, especialmente desde el área de la EF.

Inicialmente, los resultados en función del sexo demuestran diferencias significativas en el autoconcepto físico, social y familiar con mayores puntajes en los hombres y, en el autoconcepto emocional con valores medios más altos en las mujeres. Estos hallazgos son congruentes con las investigaciones de Poblete-Valderrama *et al.* (2023) y Rodríguez *et al.* (2021) en las que también se identifica que son los hombres los que presentan valores más altos de autoconcepto físico en comparación con las mujeres. En línea con el estudio de Bayas (2022) en el que además del autoconcepto físico, los hombres también presentan mejores resultados en la dimensión social. Del mismo modo, los trabajos de Galán-Arroyo *et al.* (2024) y Bayas (2022) muestran mejores resultados en la dimensión del autoconcepto emocional en las mujeres, reforzando la idea de que en cada dimensión del autoconcepto suele existir un predominio en función del sexo. No obstante, los resultados contrastan con el estudio de Inglés *et al.* (2009), en el cual encuentran valores medios más altos en la dimensión emocional en los hombres y en la dimensión familiar en las mujeres, afirmando que estos hallazgos resultan más congruentes con los estereotipos de género socialmente aceptados.

Respecto a la percepción de igualdad de trato y discriminación no se han encontrado diferencias significativas entre hombres y mujeres, tal como ocurre en el estudio de Arcila-Arango *et al.* (2022) en el que, a pesar de no existir diferencias estadísticamente significativas son las mujeres las que perciben mayor igualdad de trato y discriminación, lo cual contrasta con el presente estudio, ya que en este caso fueron los hombres quienes mostraron una percepción más alta tanto en la igualdad como en la discriminación. Estos resultados podrían explicarse por la edad de los participantes, ya que es posible que aún no hayan desarrollado fuertemente prejuicios en función del género (Valdivia-Moral, 2011). En este sentido, es posible afirmar que la percepción de igualdad de trato es alta en ambos sexos, mientras que

la percepción de discriminación es relativamente baja, tal como en los estudios de Pérez *et al.* (2018) y Frutos (2018) en los que se resalta la importancia de la coeducación y de las metodologías activas de cooperación como elementos clave para impartir una docencia inclusiva, especialmente en las clases de EF, favoreciendo la disminución de conflictos y conductas discriminatorias.

En cuanto al análisis correlacional, en los hombres a mayor edad mayor discriminación, mientras que, en las mujeres mayor percepción de igualdad. Estos hallazgos respaldan en parte la evidencia encontrada en el estudio de Navarro-Patón *et al.* (2020), en el que identifican que en aquellos estudiantes de 15-16 años las percepciones sobre estereotipos son más fuertes en comparación con los de edades menores, aunque son las mujeres, las que perciben estas desigualdades en EF con mayor intensidad en contraste con esta investigación en función de la edad. Por otro lado, en lo que respecta al autoconcepto, se observa que a mayor edad menor autoconcepto académico y emocional en los hombres y, en la dimensión social en las mujeres. Lo cual concuerda con lo planteado por Edelmann *et al.* (2022), quienes señalan que el autoconcepto se modifica significativamente a lo largo de esta etapa. No obstante, estos resultados difieren en cierta medida del trabajo de Galán-Arroyo *et al.* (2024), en el que, a pesar que también se encontró una asociación inversa entre la edad y el autoconcepto académico en los adolescentes españoles, no se identifican correlaciones negativas ni significativas con la dimensión social y emocional. Sin embargo, es importante resaltar que este análisis engloba ambos sexos en conjunto, a diferencia del presente estudio, que analiza de forma diferenciada por sexo. Estos hallazgos sugieren que la edad puede modular la fuerza y dirección de las relaciones observadas, lo que aporta un matiz relevante para interpretar la influencia del contexto educativo y social en la construcción del autoconcepto y las percepciones de igualdad en EF.

Por otro lado, se observa que existen asociaciones positivas entre la mayor parte de las dimensiones del autoconcepto en ambos性. Únicamente la dimensión emocional correlaciona de forma inversa con el autoconcepto físico en hombres y mujeres, y con el autoconcepto académico y familiar en las mujeres. Estos resultados difieren en cierta medida con el estudio de Padilla *et al.* (2010) en el que la relación entre el autoconcepto físico y emocional fue positiva, no obstante, la asociación entre la dimensión emocional y académica también fue negativa. Según Díaz *et al.* (2023) e Inglés *et al.* (2009) esto se debe a la elevada presión social que existe por seguir conductas y patrones estereotipados de género, pese al esfuerzo y evolución a nivel escolar y social por reducir las actitudes y comportamientos sexistas. También, se debe tener en cuenta que la dimensión emocional del autoconcepto está influenciada por el grado de estrés y las preocupaciones que afrontan los estudiantes con relación al entorno y a la construcción de su personalidad, sumado a los grandes cambios que experimentan a nivel fisiológico y psicológico durante la adolescencia (Plangger *et al.*, 2018). Además, considerando la correlación positiva del autoconcepto

emocional con la discriminación, se ratifica la importancia de la influencia que tienen las habilidades y relaciones sociales como mediadoras de la percepción del alumnado respecto a la aceptación entre iguales y la sensación de bienestar en el ámbito escolar (Díaz *et al.*, 2023; García y Musitu, 2001; Oliver *et al.*, 2023).

El autoconcepto físico por su parte, presentó correlaciones positivas con el autoconcepto académico, social y familiar en ambos sexos y, con la igualdad de trato en las mujeres. Además, hay correlaciones positivas del autoconcepto social con la dimensión académica y familiar en ambos sexos y, entre el autoconcepto académico y familiar en las mujeres. Estos resultados coinciden con el trabajo de Cachón *et al.* (2015) en el que se presentan las mismas relaciones entre las dimensiones del autoconcepto. Lo cual pone de manifiesto la importancia y retroalimentación entre estas dimensiones, principalmente con el autoconcepto físico en el contexto de la EF. Ya que, dicha dimensión física favorece el desempeño en las clases de EF, mejora las relaciones sociales, proporciona un mayor disfrute, satisfacción y menor aburrimiento, mejora el desempeño académico, la participación y la intención de ser físicamente activo (Morales-Sánchez *et al.*, 2021). Además, fuera del entorno escolar contribuye al descenso de los problemas familiares (Adarve *et al.*, 2019; Herrera *et al.*, 2017).

Respecto a las correlaciones de la percepción de igualdad de trato y la discriminación, tanto en hombres como en mujeres se ha observado que a mayor percepción de discriminación menor percepción de igualdad de trato, lo cual ratifica la forma en que los estereotipos de género influyen en el comportamiento y las percepciones de los alumnos en el contexto de la EF (Blández *et al.*, 2007; Castro-García *et al.*, 2022). En este sentido, los resultados han mostrado una correlación positiva de la igualdad de trato con el autoconcepto académico en ambos sexos y, con el autoconcepto físico y familiar en las mujeres, demostrando como señalan Arcila-Arango *et al.* (2022), Díaz *et al.* (2023) y Llanos-Muñoz *et al.* (2022), que los alumnos con alta percepción de igualdad de trato son los más implicados en clase. Además, dicha percepción permite fomentar la transmisión de valores, mejorar la motivación, la comunicación, el compromiso, el entusiasmo y reduce el abandono escolar y de la EF (Lamomeda *et al.*, 2023; López, 2021; Castillo *et al.*, 2013). Por lo cual, resulta fundamental generar entornos e intervenciones que promuevan la igualdad y afiancen al autoconcepto en cada una de sus dimensiones.

Finamente, con el propósito de determinar el valor predictor de la percepción de igualdad, discriminación y las dimensiones del autoconcepto sobre el autoconcepto físico, los resultados demuestran que la percepción de discriminación y la dimensión académica, social y familiar del autoconcepto predicen positivamente el autoconcepto físico, mientras que, el sexo y la dimensión emocional presentan un valor predictor inverso. En relación con estos hallazgos, se destacan estudios como el de Poblete-Valderrama *et al.* (2023) y Fernández-Álvarez *et al.* (2020) en los que se muestra como la condición física, la apariencia

y el compromiso con el aprendizaje predicen de forma positiva el autoconcepto físico. Mientras que, la ansiedad y el agobio al fracaso vinculados con la discriminación se presentan como predictores inversos. En esta misma línea, en la investigación de Méndez-Giménez *et al.* (2012) demuestran como la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y la motivación intrínseca predicen positivamente el autoconcepto físico, concluyendo que es necesario potenciar el autoconcepto como indicador de bienestar psicológico en el alumnado, a partir de estas y otras variables, como en este caso lo son la dimensión académica, familiar, social y emocional del autoconcepto y la percepción de igualdad y discriminación en el contexto de la EF. Lo cual, refuerza la evidencia respecto al autoconcepto físico y como este se ve influenciado por múltiples factores, todos ellos determinantes para el desarrollo de actitudes y comportamientos que pueden favorecer la participación y el aprendizaje en el entorno escolar (Morales-Sánchez *et al.*, 2021).

Desde una perspectiva aplicada, los hallazgos de este estudio ofrecen implicaciones relevantes para la práctica educativa. En primer lugar, refuerzan la necesidad de diseñar programas coeducativos en EF que promuevan la igualdad de género y reduzcan la discriminación. En segundo lugar, aportan evidencia para fortalecer la formación inicial y continua del profesorado, incorporando herramientas que permitan trabajar explícitamente la igualdad y el autoconcepto en las clases. Finalmente, los resultados pueden orientar políticas educativas y escolares que aseguren la participación inclusiva del alumnado, fomentando un clima de respeto y equidad en los entornos escolares.

En cuanto a las limitaciones del estudio, se destaca que el diseño de investigación no permite establecer relaciones causa-efecto y que, a su vez, el acceso a los participantes no es representativo al no seguir un muestreo aleatorizado. Además, la distribución desigual de estudiantes por curso y la amplitud etaria de la muestra (12–17 años) pueden afectar la estabilidad de los resultados, dado que el autoconcepto y la percepción de discriminación se modifican a lo largo de la adolescencia (Edelmann *et al.*, 2022). Futuras investigaciones deberían trabajar con muestras más homogéneas por edad y curso, o bien implementar diseños longitudinales que permitan observar la evolución de estas variables en el tiempo. Respecto a futuras líneas de investigación, es importante dar continuidad al estudio de la igualdad en el contexto de la EF en línea con las dimensiones del autoconcepto y llevar a cabo intervenciones, a partir de metodologías de enseñanza activas y de cooperación, que propicien entornos de inclusión, igualdad y participación. Asimismo, se recomienda diseñar programas e intervenciones educativas que, además de mejorar el autoconcepto, contribuyan a reducir la discriminación, evaluando su impacto longitudinal y el potencial de la asignatura de EF para favorecer el desarrollo integral del alumnado.

CONCLUSIONES

En conclusión y respondiendo a los objetivos del estudio, se han encontrado diferencias significativas en la dimensión física, social y familiar del autoconcepto con valores más altos en los hombres y en la dimensión emocional en las mujeres. Por otro lado, se concluye que en los hombres a mayor edad mayor percepción de discriminación, mientras que, en las mujeres a mayor edad mayor percepción de igualdad de trato. Los hallazgos demuestran también, que a mejor autoconcepto físico mayores niveles de autoconcepto académico, social y familiar en ambos sexos. Específicamente, en hombres la igualdad de trato se relacionó positivamente con la dimensión académica del autoconcepto y en las mujeres con la dimensión física, familiar y académica, es decir, la percepción de igualdad de trato tiene mayor influencia en las dimensiones del autoconcepto en las mujeres. A su vez, se identifica que a mayor percepción de igualdad de trato menor discriminación en ambos sexos y, en las mujeres en particular, una mayor percepción de discriminación se relaciona con niveles más bajos de autoconcepto académico y familiar. Por último, con el análisis de regresión se concluye que la percepción de discriminación y el autoconcepto académico, social y familiar predicen positivamente el autoconcepto físico, mientras que, el sexo y la dimensión emocional lo hacen de forma inversa. Es decir, son los hombres los que tienden a presentar valores más altos en el autoconcepto físico y, es el componente emocional la única dimensión del autoconcepto que lo predijo de forma negativa, lo cual corrobora las diferencias por sexo encontradas en esta dimensión.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adarve, M.G., Zurita-Ortega, F., Gómez, V., Padial Ruz, R., & Lara, A.J. (2019). Influencia de la práctica de actividad física en el autoconcepto de adolescentes. *Retos*, 36, 342–347. <https://doi.org/10.47197/retos.v36i36.68852>
- Alonso, N., Martínez Galindo, C., & Moreno, J.A. (2006). Análisis factorial confirmatorio del “Cuestionario de Percepción de Igualdad-Discriminación de Educación Física” en alumnos adolescentes de Educación Física. En M.A. González, J.A. Sánchez y A. Areces (Eds.), *IV Congreso de la Asociación Española de Ciencias del Deporte* (693-696). A Coruña: Xunta de Galicia.
- 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.
- Arrebola, I., Aguilar, N., Granda, L., & Granda, J. (2019). Estereotipos de Género y Práctica de Actividad Física. *Movimento*, 25, 1-16. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.93460>

- Bayas Méndez, J.V. (2022). Análisis del autoconcepto de adolescentes en relación al género. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(1), 1810-1820. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i1.1611
- Berki, T., Csányi, T., & Tóth, L. (2024). Associations of physical activity and physical education enjoyment with self-concept domains among Hungarian adolescents. *BMC Psychol*, 12, 449. <https://doi.org/10.1186/s40359-024-01953-w>
- Blández, J., Fernández, E., & Sierra, M.A. (2007). Gender stereotypes, physical activity and school: The perspective of the students. *Profesorado-Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, 11(2), 21.
- Cachón Zagalaz, J., Cuervo Tuero, C., Zagalaz Sánchez, M.L., & González de Mesa, C. (2015). Relación entre la práctica deportiva y las dimensiones del autoconcepto en función del género y la especialidad que cursan los estudiantes de los grados de magisterio. *Journal of Sport and Health Research*, 7(3), 257-266.
- Cárcamo, C., Moreno, A., & del Barrio, C. (2021). Girls Do Not Sweat: The Development of Gender Stereotypes in Physical Education in Primary School. *Human Arenas*, 4, 196–217. <https://doi.org/10.1007/s42087-020-00118-6>
- Castillo Andres, O., Campos-Mesa, M.C., & Ries, F. (2013). Gender equality in physical education from the perspective of achievement goal theory. *Journal of Sport and Health Research*, 5(1), 57-69.
- Castro-García, M., & López-Villar, C. (2022). Efecto de la intervención “Deportigualízate” en las actitudes hacia la igualdad de profesionales de la educación física en formación. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 17(54), 107-116. <https://doi.org/10.12800/ccd.v17i54.1944>
- Cervello, 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.
- Díaz Vásquez, P., González Robles, C., Ramírez Rojas, J., & Mujica-Johnson, F. (2023). (Des)Igualdad de Género en Educación Física Escolar Chilena desde la Perspectiva Estudiantil: Estudio de Casos. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 12(1), 51–64. <https://doi.org/10.15366/riejs2023.12.1.003>
- Edelmann, D., Pfirrmann, D., Heller, S., Dietz, P., Reichel, J.L., Werner, A.M., Schäfer, M., Tibubos, A.N., Deci, N., Letzel, S., Simón, P., & Kalo, K. (2022). Physical Activity and Sedentary Behavior in University Students—The Role of Gender, Age, Field of Study, Targeted Degree, and Study Semester. *Frontiers in Public Health*, 10, 821703. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.821703>
- Fernández-Álvarez, L.E., Carriero, A., & González, C. (2020). Relaciones entre el autoconcepto físico, la condición física, la coordinación motriz y la actividad física

- en estudiantes de secundaria. *Journal of Sport and Health Research*, 12(Supl 3), 259-270.
- Fox, D. J. (1981). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona, Eunsa.
- Frutos, M. 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.
- Frutos-Palacios, A., Barba-Martín, R. A., & Tuero-del Prado, C. E. (2023). Género y sexualidad en el currículum oculto de Educación Física en E.S.O. *Revista Iberoamericana de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 12(1), 99–113. <https://doi.org/10.24310/riccaf.2023.v12i1.15890>
- Galán-Arroyo, C., Batista Da Silva, M. A., & Rojo-Ramos, J. (2024). Autoconcepto en educación física para mejorar la salud escolar pospandemia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(2), 123–137. <https://doi.org/10.6018/reifop.581361>
- Galeano-Rojas, D., Farías-Valenzuela, C., Hinojosa-Torres, C., & Valdivia-Moral, P. (2025). ¿Inciden la motivación y la percepción de igualdad y discriminación en Educación Física sobre la actividad física en estudiantes de educación secundaria? Un análisis por sexo. *Revista Española de Pedagogía*, 83(291), 383–398. <https://doi.org/10.22550/2174-0909.4282>
- García, F., & Musitu, G. (2001). *Manual AF5 Autoconcepto*. Madrid, TEA Ediciones.
- Gouveia, É.R., Ihle, A., Gouveia, B.R., Rodríguez, A.J., Marques, A., Freitas, D.L., Kliegel, M., Correia, A.L., Alves, L., & López, H. (2019). Students' attitude toward physical education: Relations with physical activity, physical fitness, and self-concept. *The Physical Educator*, 76(4), 945-963. <https://doi.org/10.18666/TPE-2018-V75-I2-7105>
- Haible, S., Volk, C., Demetriou, Y., Höner, O., Thiel, A., & Sudeck, G. (2019). Physical Activity-Related Health Competence, Physical Activity, and Physical Fitness: Analysis of Control Competence for the Self-Directed Exercise of Adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17, 39. <https://doi.org/10.3390/ijerph17010039>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a. ed.). McGraw-Hill.
- Herrera Torres, L., Al-Lal Mohand, M., & Mohamed Mohand, L. (2017). Rendimiento escolar y autoconcepto en educación primaria. Relación y análisis por género. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 315. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v3.1000>
- Ilic, M., Pang, H.W., Vlaski, T., Grujicic, M., & Novakovic, B. (2022). Motives and barriers for regular physical activity among medical students from the Western Balkans

- (South-East Europe Region). *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(23), 21, 16240. <https://doi.org/10.3390/ijerph192316240>
- Inglés, C. J., Pastor, Y., Torregrosa, M.S., Redondo, J., & García-Fernández, J.M. (2009). Diferencias en función del género y el curso académico en dimensiones del autoconcepto: estudio con una muestra de adolescentes españoles. *Anuario de Psicología*, 40(2), 271-288.
- Jiménez Lozano, S., & González-Palomares, A. (2023). "SDG 5. Gender equality" and Physical Education: a proposal for intervention through alternative sports. *Retos*, 49, 595–602. <https://doi.org/10.47197/retos.v49.95791>
- Lamoneda 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>
- León-Reyes, B.B., Galeano-Rojas, D., Agulló-Hernández, A., Farias-Valenzuela, C., del Val Martín, P., & Valdivia-Moral, P. (2024). Percepción de igualdad y discriminación en Educación Física en estudiantes de Secundaria. *SPORT TK-Revista EuroAmericana de Ciencias del Deporte*, 13, 39. <https://doi.org/10.6018/sportk.593161>
- Llanos-Muñoz, R., Leo, F.M., López-Gajardo, M. Ángel, Cano-Cañada, E., & Sánchez-Oliva, D. (2022). ¿Puede el Modelo de Educación Deportiva favorecer la igualdad de género, los procesos motivacionales y la implicación del alumnado en Educación Física?. *Retos*, 46, 8–17. <https://doi.org/10.47197/retos.v46.92812>
- López, P. J. (2021). Motivational climate towards sport according to gender, degree and level of physical activity in undergraduate students of Education. *Sport TK-Revista Euroamericana De Ciencias Del Deporte*, 10(2), 136-148.
- Martínez-Abajo, J., Vizcarra Morales, M.T., Lasarte Leonet, G., & Garay Ibañez de Elejalde, B. (2020). Las experiencias de equidad vividas por mujeres deportistas de alto nivel en educación física. *Journal of Sport and Health Research*, 12(2), 117-126.
- May Irigoyen, C., & Mijangos Noh, J. C. (2024). Experiences of female students in physical education: a systematic review 2002-2022. *Retos*, 55, 436–451. <https://doi.org/10.47197/retos.v55.99968>
- Melero Aguilar, N. (2016). Reivindicar la igualdad de mujeres y hombres en la sociedad: una aproximación al concepto de género. Barataria. *Revista Castellano - Manchega de Ciencias Sociales*, 11, 73-83. <https://doi.org/10.20932/barataria.v0i11.152>
- Méndez-Giménez, A., Fernández-Río, J., & Cecchini-Estrada, J.A. (2012). Análisis de un modelo multiteórico de metas de logro, metas de amistad y autodeterminación en educación física. *Estudios en Psicología*, 33(3), 325-336, <https://doi.org/10.1174/021093912803758110>

- Montes-Reyna, W.E., Rivillas-Alcalá, J.A., Galeano-Rojas, D., & Ortíz-Franco, M. (2024). Physical activity in primary education. Systematic review. *ESHPA - Education, Sport, Health and Physical Activity*, 8(2), 72-87. <https://doi.org/10.5281/zenodo.11077744>
- Morales-Sánchez, V., Hernández-Martos, J., Reigal, R.E., Morillo-Baro, J.P., Caballero-Cerbán, M., & Hernández-Mendo, A. (2021). Physical Self-Concept and Motor Self-Efficacy Are Related to Satisfaction/Enjoyment and Boredom in Physical Education Classes. *Sustainability*, 13(16), 8829. <http://dx.doi.org/10.3390/su13168829>
- Navarro-Patón, R., Arufe Giraldez, V., & Martínez-Breijo, J. (2020). Estudio descriptivo. Sobre estereotipos de género asociados a la actividad física, deporte y educación física en escolares gallegos de educación primaria y secundaria. *Journal of Sport and Health Research*, 12(2), 260-269.
- Oliver Rodríguez L., Alcaraz Muñoz V., Calvo García L., & Alonso Roque J.I. (2023). Jugar en igualdad. Análisis de roles de género de los juegos tradicionales en educación infantil: Estudio de caso en una escuela de la Región de Murcia. *Revista Complutense de Educación*, 34(3), 653-665. <https://doi.org/10.5209/rced.79923>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2015). *La Agenda para el Desarrollo Sostenible*. Nueva York: ONU.
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (16 de junio de 2024). *Actividad física*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/physical-activity>
- Ortuondo, J. (2021). *Aprendizaje Cooperativo en Educación Física. Efectos de una intervención con futuros docentes de Educación Física*. Tesis Doctoral. Universidad del País Vasco.
- Padilla, M.T., García, S., & Suárez, M. (2010). Diferencias de género en el autoconcepto general y académico de estudiantes de 4º de ESO. *Revista de Educación*, 352, 495-515.
- 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- 27.
- Plangger, L., Rodríguez Quintana, E., & González Uriel, C. (2018). Diferencias interculturales en el autoconcepto, dimensión estabilidad emocional, en adolescentes. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 70(2), 87-103. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2018.57854>
- 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>
- Ramírez-Díaz, A., & Cabeza-Ruiz, R. (2020). Actitudes hacia la diversidad sexual en el deporte en estudiantes de educación secundaria. *Retos*, 38, 654–660. <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.77934>

- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*, 76, de 12 de marzo de 2022. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-4975>
- Rodríguez Iribarren, V., García Martínez, S., Molina García, N., Ferriz Valero, A., & Vera, F. (2021). Análisis de la influencia del género sobre el autoconcepto físico en las clases de educación física. *Transformar*, 2(2), 3–19.
- Rojas-Jiménez, M., Zurita-Ortega, F., & Castro-Sánchez, M. (2020). Asociación entre el autoconcepto y la práctica de actividad física en escolares de Granada. *Journal of Sport and Health Research*, 12(2), 188–199.
- Torras-Cochero, C. (2021). Propuesta didáctica sobre la coeducación del feminismo en la Educación Física. *Educación Física y Deporte*, 2(Supl 1), 24–31.
- 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.
- Vega-Ramírez, L., Ávalos-Ramos, M.A., & Merma-Molina, G. (2021). Respect and equality as priority values for teaching on Physical Education: perspective of university students. *Retos*, 42, 418–425. <https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.85809>
- Vera Lacárcel, J.A., Moreno González, R., & Moreno Murcia, J.A. (2009). Relaciones entre la cesión de responsabilidad en la evaluación y la percepción de igualdad en la enseñanza de la educación física escolar. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 4(10), 25–31. <https://doi.org/10.12800/ccd.v4i10.134>
- Vera, J., Alemany Arrebola, I., & Aguilar García, N. (2018). Gender and its Relationship with the Practice of Physical Activity and Sporty. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 132, 123–141. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2018/2\).132.09](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2018/2).132.09)
- World Medical Association. (2008). *Declaración de Helsinki*. <https://www.wma.net/what-we-do/medical-ethics/declaration-of-helsinki/doh-oct2008/>

Recibido: 08-02-2025

Aceptado: 10-09-2025