



# ¿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

## *Do motivation and perceptions of equality and discrimination in Physical Education impact physical activity in secondary education students? A sex-based analysis*

**Dilan GALEANO-ROJAS.** Doctorando en Ciencias de la Educación. Universidad de Granada, España (*dagaleanor@correo.ugr.es*).

**Dr. Claudio FARIÁS-VALENZUELA.** Profesor Adjunto. Universidad de Las Américas, Chile (*claudio.farias.valenzuela@edu.udla.cl*).

**Dr. Claudio HINOJOSA-TORRES.** Profesor. Universidad Andrés Bello, Chile (*claudio.hinojosa@unab.cl*).

**Dr. Pedro VALDIVIA-MORAL.** Profesor Titular. Universidad de Granada, España (*pvaldivia@ugr.es*).

### Resumen:

Los beneficios de la actividad física en el ámbito escolar están ampliamente comprobados; sin embargo, factores como la motivación y la percepción de igualdad de los estudiantes son determinantes para las oportunidades de participación y aprendizaje en Educación Física. La presente investigación tiene como objetivo analizar las diferencias por sexo y las relaciones entre la actividad física, la motivación y la percepción de igualdad y discriminación en Educación Física, así como predecir la incidencia de la motivación y la igualdad sobre la actividad física en estudiantes de educación secundaria. La muestra estuvo conformada por 310 estudiantes (13.9 ± 1.2 años) y los instrumentos utilizados para la recolección de datos fueron el PAQ-C, el cuestionario de motivación en la Educación Física y el cuestionario de percepción de igualdad y discriminación en Educación Física. Los datos se analizaron con la prueba U de Mann-Whitney, el coeficiente de correlación de Spearman y un análisis de regresión lineal. Los resultados principales demuestran diferencias estadísticamente significativas por sexo en la actividad física y la percepción de igualdad de trato y discriminación. A su vez, se observa que la actividad física se asocia de manera positiva con la motivación intrínseca y extrínseca (regulación identificada, introyectada y externa); la igualdad de trato, con niveles de motivación más autodeterminados, y la discriminación, con los niveles de motivación menos autodeterminada. Por último, el análisis

Fecha de recepción del original: 29-11-2024.

Fecha de aprobación: 10-04-2025.

Cómo citar este artículo: Galeano-Rojas, D., Farías-Valenzuela, C., Hinojosa-Torres, C., y 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 [Do motivation and perceptions of equality and discrimination in Physical Education impact physical activity in secondary education students? A sex-based analysis]. *Revista Española de Pedagogía*, 83(291), 383-398. <https://doi.org/10.22550/2174-0909.4282>

de regresión demostró que la regulación identificada predice de forma positiva y significativa los niveles de actividad física, mientras que la igualdad de trato lo hace de modo inverso. En conclusión, los hombres presentan mayores niveles de actividad física, menor percepción de igualdad de trato y mayor discriminación. Además, niveles de motivación más autodeterminados contribuyen a mayores niveles de actividad física en el contexto de la Educación Física.

**Palabras clave:** educación física, motivación, igualdad de género, discriminación, actividad física, educación secundaria.

### Abstract:

The benefits of physical activity in the school setting are widely proven; however, factors such as student motivation and equality perceptions are determinants of participation and learning opportunities in Physical Education. The aim of the present research was to analyse existing relationships between physical activity, motivation and perceptions of equality and discrimination in Physical Education as a function of sex, as well as to identify the extent to which motivation and equality affect physical activity engagement in secondary education students. The sample was made up of 310 students ( $13.9 \pm 1.2$  years) with the PAQ-C, the Motivation in Physical Education Questionnaire and the Questionnaire of Perception of Equality and Discrimination in Physical Education being administered for data collection. Data were analysed according to Mann-Whitney U, Spearman correlation and linear regression outcomes. Main outcomes demonstrate statistically significant sex differences in physical activity engagement and perceptions of equality and discrimination. In turn, physical activity engagement was observed to be positively associated with intrinsic and extrinsic motivation (identified, introjected and external regulation). Further, perceived equality was related with self-determined forms of motivation, whilst perceived discrimination was related with less self-determined forms of motivation. Finally, regression outcomes revealed that identified regulation positively and significantly predicts physical activity engagement, whilst perceived equality was inversely related with this variable. In conclusion, males present higher levels of physical activity engagement, lower perceptions of equality and higher perceptions of discrimination. Furthermore, more self-determined levels of motivation contribute towards higher levels of physical activity engagement in the context of Physical Education.

**Keywords:** physical education, motivation, gender equality, discrimination, physical activity, secondary education.

---

## 1. Introducción

Los principales beneficios de la actividad física (AF) a nivel escolar son el mantenimiento del equilibrio de energía y la prevención del sobrepeso y de la obesidad, la reducción en factores de riesgo de enfermedades cardiovasculares y los niveles de estrés, y la mejora del bienestar psicológico, de la salud mental, de las interacciones sociales, de las funciones cognitivas y del desempeño académico (Galeano-Rojas *et al.*, 2024; Infantes-Paniagua *et al.*, 2023; Rodríguez-Torres *et al.*, 2020). En este sentido, la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2022) señala que es una tarea fundamental reducir la inactividad física de niños y adolescentes y contempla la Educación Física (EF) como uno de los contextos importantes para su promoción sobre la base de sus posibles beneficios en términos de salud cardiometabólica, ósea, física, cognitiva y mental. Esto se debe a que, a medida que los niños crecen, tienden a disminuir los niveles de AF, sobre todo las mujeres, y se ha demostrado que aquellos que son físicamente activos en edad escolar son más propensos a mantener un estilo de vida activo durante el resto de su vida que aquellos físicamente inactivos. Por ello, es necesario identificar soluciones y estrategias preventivas ante este problema (Muñoz-Donoso *et al.*, 2023; Solmon, 2015).

El centro escolar y, en particular, la clase de EF se presentan como un escenario apropiado para la promoción de la AF al brindar la posibilidad de garantizar un mínimo de tiempo de práctica moderada y vigorosa, así como la motivación suficiente para integrar experiencias motrices al estilo de vida a nivel extraescolar (Lobo *et al.*, 2023; Moral-García *et al.*, 2023). En este sentido, es clave conocer los aspectos que pueden mejorar la participación y la adherencia de los estudiantes a la AF en el contexto de la EF (Montes-Reyna *et al.*, 2024), ya que niños y jóvenes pasan gran parte de su tiempo en el centro escolar (Camacho-Miñano *et al.*, 2012). Además, para muchos estudiantes, la clase de EF representa el único espacio en el que pueden realizar AF (Zueck *et al.*, 2020). Por ello, Solmon (2015) y Urrutia-Medina *et al.* (2024) indican que es fundamental profundizar en el estudio de la motivación del alumnado en las clases de EF, ya que dichas motivaciones influyen en lo que los estudiantes hacen y aprenden, en las decisiones que toman y, en definitiva, en cómo viven.

Se ha demostrado que la motivación es un factor clave en los procesos de enseñanza de la EF (Castro-Sánchez *et al.*, 2019) e, incluso, un predictor de la práctica de AF extracurricular (Alcaraz-Ibáñez *et al.*, 2022; Leo *et al.*, 2016). Una de las teorías más utilizadas para el estudio de la motivación en el contexto de la EF es la de la autodeterminación, que se relaciona con las formas más o menos autodeterminadas de llevar a cabo una actividad (Castro-Sánchez *et al.*, 2023). Según esta teoría, se distinguen tres tipos principales de motivación: la motivación intrínseca, la motivación extrínseca (regulación integrada, identificada, introyectada y externa) y la desmotivación (Deci y Ryan, 1985).

De acuerdo con Deci y Ryan (1985, 2000), la motivación intrínseca consiste en el deseo del alumnado de participar en una actividad por la satisfacción, el placer y el bien que esta le ofrece (es un fin en sí misma) y no por lograr otro objetivo. La motivación extrínseca, por su parte, distingue cuatro formas de regulación. La primera es la regulación integrada, referida a las actividades que son adheridas al estilo de vida. La segunda es la regulación identificada, que se manifiesta cuando el estudiante realiza una actividad por los beneficios que logra identificar en esta a nivel personal o social (Deci y Ryan, 2000; Ryan y Deci, 2020). En tercer lugar, está la regulación introyectada, que implica la participación del alumnado por orgullo personal y ego, así como para evitar sentimientos de vergüenza y culpabilidad. La cuarta forma sería la regulación externa, en referencia a la realización de una actividad para obtener una recompensa externa o para evitar castigos y críticas. El último tipo principal de motivación, la desmotivación, se refiere a la falta de sentido o interés por una actividad (Ryan y Deci, 2020).

En este sentido, la motivación es un aspecto determinante para conocer las fuentes de interés de los estudiantes frente a la clase de EF y la práctica de AF. No obstante, hay que aclarar que las conductas y los comportamientos del alumnado en esta asignatura están mediados por las situaciones y las experiencias que se dan en función del género. Estas cuales forman actitudes positivas o negativas frente a la práctica de AF (Cárcamo *et al.*, 2020), ya que, en las clases de EF, los estereotipos de género se perciben más que en otras asignaturas por la mayor interacción entre los estudiantes. Ello puede generar percepciones de igualdad o discriminación que van a condicionar el accionar del alumnado (Valdivia-Moral *et al.*, 2018). Entre los principales factores que pueden generar desigualdades en el contexto de la EF, donde se acentúan las diferencias físicas, están el tipo de actividades, el currículum, los gustos e intereses de los estudiantes, el lenguaje, el *feedback*, el material y las estrategias de agrupamiento (Arcila-Arango *et al.*, 2022).

De esta forma, se hace fundamental el rol del profesor para evitar o reducir la percepción de estereotipos y motivar y animar tanto a chicos como a chicas, ya que su forma de actuar influirá en una mayor o menor percepción de igualdad de trato (Pérez *et al.*, 2018). Además, se deben generar experiencias de aprendizaje donde el éxito esté enmarcado en el dominio de la tarea, el esfuerzo y el progreso individual, e incorporar contenidos que se ajusten a las necesidades e intereses de todos (Cañabate *et al.*, 2023; León-Reyes *et al.*, 2024; Montes-Reyna *et al.*, 2024). Esto se debe a que, en muchas ocasiones, las actividades se orientan más a hombres que a mujeres, o viceversa, lo que genera sentimientos de inferioridad y afecta a la participación, a la motivación e, incluso, a la autoestima (Martínez-Abajo *et al.*, 2020). Por ello, se hace necesario reconocer la percepción del alumnado frente a determinadas actitudes y comportamientos en función del contexto, la asignatura y las formas de interacción con el profesor y los compañeros. Se ha comprobado que los estudiantes que perciben mejor igualdad de trato son más activos en clase de EF (Arcila-Arango *et al.*, 2022). Sobre todo en las mujeres, ello evita el abandono y genera un mayor compromiso y entusiasmo hacia la práctica de AF (Lamonedá *et al.*, 2023; Llanos-Muñoz *et al.*, 2022).

Aquellos estudiantes con mayor percepción de igualdad de trato tienden a tener un estilo de vida más activo y muestran mayor adherencia a la AF, cooperación, autoconfianza, sentimientos afectivos positivos, cumplimiento de normas, esfuerzo y dominio de capacidades relacionadas con la AF (Arrebola *et al.*, 2019; Castillo *et al.*, 2013; Navarro-Patón *et al.*, 2020). Además, se ha comprobado que la igualdad está mediada por la percepción del alumnado del clima motivacional y por las formas de interacción con el profesor. De este modo, la discriminación se vincula con un clima motivacional orientado al ego y a estrategias de control por parte del profesor (Moreno-Murcia *et al.*, 2011), donde la motivación es extrínseca y hay menos experiencias de éxito y mayor decepción, ansiedad y abandono (Castillo *et al.*, 2013; López, 2021). En este sentido, resulta pertinente profundizar en el estudio de la motivación, así como en las percepciones de igualdad y discriminación de los estudiantes en clase de EF. Con ello, se busca brindar mejores oportunidades de participación y experiencias positivas de aprendizaje durante la práctica de AF tanto a hombres como a mujeres, con el fin de mejorar la adherencia a un estilo de vida más activo y saludable. Por ello, según los antecedentes expuestos, los objetivos del presente estudio son: (a) analizar las diferencias por sexo y las relaciones entre la AF, la motivación y la percepción de igualdad y discriminación en EF; y (b) estimar el valor predictor de la motivación intrínseca e extrínseca (regulación identificada, introyectada y externa), así como de la percepción de igualdad de trato en EF en relación con los niveles de AF.

## 2. Método

### 2.1. Diseño y participantes

Este estudio sigue un enfoque cuantitativo de la investigación, con un diseño no experimental, transversal y de tipo descriptivo. La muestra ha estado conformada por 310 estudiantes de 1.º a 4.º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) con una edad media de  $13.9 \pm 1.2$  años. De ellos, 169 son hombres (54.5%), 125 son mujeres (40.3%) y 16 no han especificado el sexo (5.2%) (ver Tabla 1). Los estudiantes proceden de tres centros públicos de ESO ubicados en la provincia de Granada con un nivel socioeconómico considerado medio-bajo. El tipo de muestreo es no probabilístico por conveniencia, debido a que la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de las características de la investigación (Hernández-Sampieri *et al.*, 2014). Los criterios de inclusión para formar parte de la muestra han sido: estar matriculado en ESO en el período académico 2022-2023, pertenecer a un centro de educación mixto y aportar el consentimiento informado firmado por los padres o tutores legales. Por otro lado, el criterio de exclusión fue la inadecuada cumplimentación de los cuestionarios y que los padres o tutores legales no aportaran el consentimiento firmado.

TABLA 1. Descriptivos de la muestra.

Sexo	<i>n</i>	%	Curso	<i>n</i>	%	Edad	<i>n</i>	%
Hombre	169	54.5	1.º	82	26.5	12	51	16.5
Mujer	125	40.3	2.º	74	23.9	13	57	18.4
Perdidos	16	5.2	3.º	96	31	14	98	31.6
<b>Total</b>	310	100	4.º	58	18.7	15	66	21.3
			<b>Total</b>	310	100	16	29	9.4
						17	9	2.9
						<b>Total</b>	310	100

## 2.2. Variables e instrumentos

### 2.2.1. Características sociodemográficas

Se utilizó un cuestionario *ad hoc* sobre las características sociodemográficas de los participantes con relación a la edad, al sexo, a la nacionalidad, al tipo de colegio y al curso.

### 2.2.2. Actividad física

Para evaluar la AF, se utilizó la versión española del cuestionario de actividad física PAQ-C (Manchola-González *et al.*, 2017). El instrumento cuenta con diez ítems: nueve de ellos calculan el nivel de AF y uno que evalúa si hubo alguna patología u otro evento que impidió que el menor hiciera AF durante la última semana. Cada ítem se puntúa en una escala tipo Likert de 1 a 5. En el ítem 1, se suma y promedia el total de las respuestas con el número de actividades consideradas en el cuestionario; se alcanza así el primer puntaje. En los ítems 2, 3, 4, 5, 6, 7 y 8, se obtiene un puntaje del 1 al 5 por cada uno. El ítem 9 describe la frecuencia con la que el alumnado realiza AF en una semana. Al final, se logra una puntuación final de 1 a 5, de tal manera que las puntuaciones más altas indican un mayor nivel de AF. En el estudio de validación original, la consistencia interna de este instrumento fue  $\alpha = .83$ . En esta investigación, los resultados fueron  $\alpha = .91$ , fiabilidad compuesta (FC) = .79 y varianza media extractada (VME) = .36.

### 2.2.3. Motivación

Para evaluar la motivación, se utilizó el cuestionario de motivación en la Educación Física (CMEF) (Sánchez-Oliva *et al.*, 2012). Este se compone de 20 ítems, con una escala de respuesta tipo Likert que va de 1 (totalmente en desacuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo) y que evalúa los siguientes tipos de motivación: motivación intrínseca (ítems 1, 6, 11 y 16), motivación extrínseca (regulación identificada: ítems 2, 7, 12 y 17; regulación introyectada: ítems 3, 8, 13 y 18; y regulación externa: ítems 4, 9, 14 y 19) y desmotivación (ítems 5, 10, 15 y 20). En su validación, la consistencia interna de alcanzó valores comprendidos entre  $\alpha = .77$  y  $.83$ , mientras que, en el presente estudio, los valores fueron  $\alpha = .86$ , FC = .90 y VME = .36.

### 2.2.4. Percepción de igualdad de género y discriminación

Para evaluar la percepción de igualdad y discriminación, se utilizó el cuestionario de percepción de igualdad y discriminación en EF (CPIDEF) (Cervello *et al.*, 2004). Este cuestionario está conformado por 19 ítems, con una escala de respuesta tipo Likert que va de 0 (totalmente en desacuerdo) a 10 (totalmente de acuerdo) y que evalúa las siguientes dimensiones: igualdad de trato (ítems 1, 2, 3, 5, 6, 10, 13, 15, 16, 17, 18 y 19) y discriminación (4, 7, 8, 9, 11, 12, 14). Con anterioridad, el instrumento había presentado una consistencia interna de  $\alpha = .77$  (Valdivia-Moral *et al.*, 2018). En el presente trabajo, obtuvo los siguientes resultados:  $\alpha = .78$ , FC = .78 y VME = .26.

## 2.3. Procedimiento

Durante el mes de diciembre del año 2022, el estudio se sometió al Comité de Ética en Investigación de la Universidad de Granada y, en el mes de marzo, se recibió su aprobación con el código 3324/CEIH/2023. Con posterioridad, para la recolección de datos, se realizó el contacto a través de los equipos directivos de los centros educativos, a los que se informó de la naturaleza del estudio y se solicitó la participación de los estudiantes. Dado que estos eran menores de edad, se incluyó el formato de consentimiento informado dirigido a los padres o tutores legales. Asimismo, se indicó que la participación era voluntaria, que se permitía abandonar el estudio en cualquier momento y que se garantizaba el anonimato de los participantes durante todo el proceso de investigación.

Una vez recibida la autorización por parte de los centros educativos y el consentimiento firmado por los padres o tutores legales, se concertó la fecha para llevar a cabo la cumplimentación de los cuestionarios, los cuales fueron entregados a los estudiantes en papel. Durante su realización, se encontraba presente un miembro del grupo de investigación para garantizar que el proceso se llevara a cabo de forma adecuada y para resolver cualquier duda. Por último, se extrajeron los

datos recolectados en una base de datos para su posterior análisis. Esta investigación siguió las recomendaciones establecidas en la declaración de Helsinki (World Medical Association, 2008).

## 2.4. Análisis de datos

Para el análisis estadístico de los datos, se utilizó el software IBM SPSS Statistics 28.0. Al inicio, se analizaron los datos descriptivos (media y desviación estándar) y se calculó la fiabilidad de los cuestionarios con la prueba alfa de Cronbach ( $\alpha$ ) y con valores de análisis complementarios, como la fiabilidad compuesta y la varianza media extractada. También se utilizó la prueba de Kolmogórov-Smirnov para comprobar la normalidad de los datos; con los resultados obtenidos, se optó por utilizar pruebas no paramétricas ( $p < .05$ ). Con posterioridad, se utilizó la prueba U de Mann-Whitney para comparar las diferencias en cada variable en función del sexo y se estimó el tamaño de efecto con la  $g$  de Hedges y la potencia estadística. Por último, se empleó el coeficiente de correlación de Spearman para analizar la asociación entre las variables y un análisis de regresión lineal múltiple para estimar el valor predictor de las variables sobre los niveles de AF.

## 3. Resultados

En la Tabla 2, se presentan los resultados de las pruebas descriptivas y de la prueba U de Mann-Whitney y se comparan las diferencias medias entre hombres y mujeres. Se encuentran diferencias estadísticamente significativas en la AF ( $p = .005$ ,  $g = 0.71$ ,  $1-\beta = .71$ ), con puntuaciones medias más altas en los hombres. A su vez, se observan diferencias significativas en la percepción de igualdad de trato ( $p = .031$ ,  $g = 2.33$ ,  $1-\beta = .51$ ), con resultados medios más altos en las mujeres, y en la discriminación, con valores más altos en los hombres ( $p = .002$ ,  $g = 2.63$ ,  $1-\beta = .87$ ). Por otro lado, no se encontraron diferencias significativas en ninguna de las dimensiones de la motivación.

TABLA 2. Análisis de diferencia de medias por sexo.

Variables	Hombres			Mujeres			$p$	$g$	$1-\beta$
	M	DE	Rango promedio	M	DE	Rango promedio			
Actividad física	2.77	0.687	99.58	2.49	0.74	77.60	.005	0.71	.71
Motivación intrínseca	3.31	1.286	132.04	3.33	1.15	130.77	.893	1.23	.05
Regulación identificada	3.06	1.180	130.92	3.11	1.11	132.27	.886	1.15	.06
Regulación introyectada	2.85	1.059	134.93	2.78	0.99	130.45	.636	1.03	.08
Regulación externa	2.78	1.027	133.50	2.60	0.97	119.38	.129	1.01	.30
Desmotivación	2.48	1.273	133.34	2.27	1.17	121.97	.22	1.23	.26
Igualdad de trato	7.42	2.435	104.62	8.03	2.16	123.48	.031	2.33	.51
Discriminación	5.06	2.651	129.61	3.98	2.58	102.05	.002	2.63	.87

Nota: M = media; DE = desviación estándar;  $p$  = significación ( $<0.05$ );  $g$  = tamaño de efecto de Hedges;  $1-\beta$  = potencia estadística.

En la Tabla 3, se presentan los resultados del análisis de correlación entre las variables a través del coeficiente de correlación de Spearman. La AF correlaciona de forma positiva con la motivación intrínseca ( $p = .001$ ,  $\rho = .439$ ), la regulación identificada ( $p = .001$ ,  $\rho = .477$ ), la regulación introyectada ( $p = .001$ ,  $\rho = .329$ ) y la regulación extrínseca ( $p = .044$ ,  $\rho = .155$ ). Por su parte, la motivación intrínseca presenta correlaciones positivas con la regulación identificada ( $p = .001$ ,  $\rho = .776$ ), la regulación introyectada ( $p = .001$ ,  $\rho = .512$ ), la regulación externa ( $p = .001$ ,  $\rho = .373$ ) y la igualdad de trato ( $p = .001$ ,  $\rho = .393$ ), y una correlación negativa con la desmotivación ( $p = .001$ ,  $\rho = -.280$ ).

Encuanto a la regulación identificada, estase correlaciona de forma positiva con la regulación introyectada ( $p = .001$ ,  $\rho = .577$ ), la regulación externa ( $p = .001$ ,  $\rho = .421$ ) y la igualdad de trato ( $p = .001$ ,  $\rho = .324$ ), mientras que, con la desmotivación, presenta una correlación negativa ( $p = .001$ ,  $\rho = -.224$ ). Por su parte, la regulación introyectada guarda una correlación positiva con la regulación externa ( $p = .001$ ,  $\rho = .655$ ) y la igualdad de trato ( $p = .032$ ,  $\rho = .147$ ). Asimismo, la regulación externa correlaciona de manera positiva con la desmotivación ( $p = .001$ ,  $\rho = .224$ ) y la discriminación ( $p = .026$ ,  $\rho = .151$ ). Por último, la desmotivación correlaciona de forma positiva con la discriminación ( $p = .001$ ,  $\rho = .268$ ) y negativa con la igualdad de trato ( $p = .001$ ,  $\rho = -.270$ ), mientras que entre la igualdad de trato y la discriminación también se presenta una asociación negativa ( $p = .001$ ,  $\rho = -.261$ ).

TABLA 3. Análisis de correlación.

	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>
<b>1. Actividad Física</b>	.439**	.477**	.329**	.155*	-.131	-.022	-.057
<b>2. Motivación Intrínseca</b>		.776**	.512**	.373**	-.280**	.393**	-.086
<b>3. Regulación Identificada</b>			.577**	.421**	-.224**	.324**	-.079
<b>4. Regulación Introyectada</b>				.655**	.045	.147*	.060
<b>5. Regulación externa</b>					.224**	0.133	.151*
<b>6. Desmotivación</b>						-.270**	.268**
<b>7. Igualdad de trato</b>							-.261**
<b>8. Discriminación</b>							

Nota: \* =  $p < 0.05$ ; \*\* =  $p < 0.01$ .

La Tabla 4 presenta la regresión lineal múltiple a través del método *enter*, para analizar el valor predictivo de la motivación intrínseca, la motivación extrínseca (regulación identificada, introyectada y externa) y la igualdad de trato sobre la AF. El valor de  $R^2$  es .266, es decir, las variables motivación intrínseca, motivación extrínseca e igualdad de trato predicen el 26.6% de la varianza de la AF. El modelo es estadísticamente lineal ( $F = 8.685$ ;  $p < .001$ ). Se observa que la regulación identificada es la variable que predice de forma significativa y positiva los niveles de AF ( $p = .008$ ), mientras que la igualdad de trato tiene un valor predictor significativo, pero negativo ( $p = -.032$ ). Es decir, a mayor regulación identificada, mayores niveles de AF y, a mayor percepción de igualdad de trato, menores niveles de AF. Las demás variables no demostraron ser estadísticamente significativas.

TABLA 4. Análisis de regresión lineal.

Modelo	B	Error estándar	$\beta$	$p$
<b>Constante</b>	2.153	.238		<.001
Motivación intrínseca	.101	.085	.175	.236
Regulación identificada	.250	.093	.398	.008
Regulación introyectada	.051	.086	.071	.552
Regulación externa	-.092	.073	-.126	.211
Igualdad de trato	-.060	.028	-.189	.032

Nota: B = coeficiente no estandarizado;  $\beta$  = coeficiente estandarizado;  $p$  = significación.

## 4. Discusión

La presente investigación tuvo como objetivo establecer las diferencias por sexo y las relaciones entre la práctica de AF y la motivación, la percepción de igualdad y la discriminación en EF. También estimar el valor predictor de la motivación intrínseca; la regulación identificada, la introyectada y la externa, y la percepción de igualdad de trato en EF sobre los niveles de AF. La importancia de este estudio radica en el análisis en función del sexo, las relaciones entre las variables y la estimación del valor predictor de estas sobre la AF. Y es que, a pesar de que diversos trabajos han estudiado la relación de estas variables (Castillo *et al.*, 2013; Ordoñez y Heredia, 2021; Schenker, 2019; Zapatero *et al.*, 2021), no se encuentra evidencia de estudios en los que se determine de manera conjunta la incidencia de la motivación y de la percepción de igualdad y discriminación sobre los niveles de AF en escolares. En este sentido, los hallazgos de este estudio pueden brindar nuevas perspectivas de intervención en EF que permitan mejorar la adherencia a la práctica de AF y a una vida físicamente más activa.

Primero, se han encontrado diferencias significativas por sexo en la AF y en la percepción de igualdad de trato y discriminación. Los hombres presentan valores medios más altos que las mujeres en la práctica de AF, tal como en otros estudios (Galeano-Rojas *et al.*, 2024; Gasiūnienė y Miežienė, 2021; Vargas-Viñado y Herrera-Mor, 2020). Una explicación posible es que los hombres mantienen un estilo de vida más activo, tanto en el contexto escolar como fuera de este, quizá por una mayor vinculación a la práctica deportiva, mejor predisposición hacia actividades de alta intensidad, además de influencias familiares y sociales que favorecen el aprovechamiento de franjas horarias alternas al horario escolar. Por el contrario, las mujeres muestran comportamientos más sedentarios y un mayor índice de abandono de la práctica de AF debido también a diversos estereotipos sociales que se presentan dentro y fuera del entorno escolar (Bobo-Arce *et al.*, 2024; Burton *et al.*, 2020; Castillo *et al.*, 2013; Vargas-Viñado y Herrera-Mor, 2020).

Respecto a la igualdad de trato, las mujeres presentan valores medios más altos, mientras que los hombres son los que perciben mayor discriminación. Estos resultados presentan semejanzas con estudios como el de León-Reyes *et al.* (2024) y Valdivia-Moral *et al.* (2018), en los que las mujeres también percibían mayor igualdad de trato en las clases de EF en comparación con los hombres. Mientras, en Arcila-Arango *et al.* (2022) y Pérez *et al.* (2018), a pesar de que las mujeres percibían mayor igualdad de trato, también obtenían valores más altos en la discriminación. En este sentido, fueron los hombres quienes percibieron menor igualdad de trato y mayor discriminación. Estas diferencias suelen asociarse en gran medida a las formas de motivación que utiliza el profesor (León-Reyes *et al.*, 2024; Oliver *et al.*, 2023), quien puede percibir que son las mujeres las que necesitan mayor motivación. Así, se centra más en ellas y genera percepciones de discriminación en los hombres (Arcila-Arango *et al.* 2022; Jiménez *et al.*, 2021). Además, según Blández *et al.* (2007) y Frühauf *et al.* (2022), pese a que el profesor motive de forma igualitaria, son las mujeres las que resultan más influenciadas por dichas conductas.

En cuanto a las correlaciones, la AF se asocia de forma positiva con la motivación intrínseca y con los tipos de regulación extrínseca. Estos resultados coinciden con los trabajos de Ordoñez y Heredia (2021) y de Vaquero-Solís *et al.* (2020), en los que la AF también mantiene una relación positiva con las dimensiones de la motivación, a excepción de la regulación externa y la desmotivación, con las que dicho vínculo es negativo. En este sentido, se observa que, a medida que los estudiantes incrementan los niveles de AF, se elevan los tipos de motivación más autodeterminados (Chu y Zhang, 2020; Ley, 2020) y estos, a su vez, facilitan la aparición de conductas adaptativas frente a la AF (Deci y Ryan, 2000).

Respecto a la motivación, se observan correlaciones positivas entre las dimensiones de motivación más autodeterminadas y entre las de menor nivel de autodeterminación, con una asociación inversa entre la motivación intrínseca y la regulación identificada con la desmotivación. Estos hallazgos son similares a los encontrados por Fierro *et al.* (2019) y por Ordoñez y Heredia (2021), que también señalaban una relación negativa entre la motivación intrínseca y la regulación introyectada. Asimismo, en el trabajo de Charchaoui *et al.* (2017), la desmotivación se relaciona de forma negativa con los tipos de motivación más autodeterminados. Por ello, resulta fundamental la participación del alumnado en entornos que le brinden experiencias positivas (Cárcamo *et al.*, 2020; Frühauf *et al.*, 2022), ya que el éxito en la AF está mediado por la implicación de los estudiantes en cada tarea. Las principales motivaciones son el bienestar físico y mental, las relaciones entre amigos, la mejora en el desempeño de habilidades y las posibilidades en términos de diversión y recreación (Cárcamo *et al.*, 2020; Castillo *et al.*, 2013).

Por último, el análisis de correlación muestra una relación inversa entre la igualdad de trato y la discriminación. La igualdad de trato se asocia de forma positiva con las dimensiones de motivación más autodeterminadas, y la discriminación, con las de menor autodeterminación. Estos resultados están en línea con el estudio de Vera *et al.* (2009), en el que la igualdad de trato y la discriminación también se asocian de forma negativa. De esta manera, se explica por qué los hombres percibieron menor igualdad de trato y mayor discriminación. Además,

de acuerdo con Lamonedá *et al.* (2023) y Martínez-Abajo *et al.* (2020), la motivación es determinante para comprender las diversas percepciones del alumnado vinculadas a la igualdad de trato y a la discriminación en EF. Aquellos estudiantes con mayor percepción de igualdad de trato también perciben un clima motivacional más satisfactorio e interactúan mejor con el profesor y con los compañeros. Por el contrario, en un entorno mediado por las estrategias de control, con un clima motivacional orientado al ego, se percibe mayor discriminación y se incrementan los niveles de desmotivación, a la cual se atribuye especial importancia con relación al abandono de la AF, sobre todo en las mujeres (Castillo *et al.*, 2013; López, 2021; Moreno-Murcia *et al.*, 2011; Solmon, 2015).

Por lo expuesto, se hace necesaria la formación docente con relación al género, así como una variedad de contenidos y de metodologías en las que no se promuevan conductas sexistas que afecten la participación del alumnado, ya que los estereotipos de género condicionan el comportamiento (Arcila-Arango *et al.*, 2022; Arrebola *et al.*, 2019; Jiménez *et al.*, 2021; Valdivia-Moral *et al.*, 2018). Esto ayudaría a los profesores a superar, entre otras cuestiones, la falta de adaptación a modelos de masculinidad y feminidad aceptados a nivel cultural y social, lo que da lugar a conductas discriminatorias e, incluso, a agresiones (Martínez-Abajo *et al.*, 2020; Mujica-Johnson *et al.*, 2023). El auge de movimientos como el feminismo incide en los programas educativos al otorgar mayor atención a las chicas en las clases (Chihuailaf-Vera *et al.*, 2024) y es por ello por lo que los chicos pueden tener este tipo de percepciones. Además, según Cárcamo *et al.* (2020), los hombres tienden a limitarse a la práctica de uno o dos deportes, mientras que las niñas se adaptan con mayor facilidad a otro tipo de actividades.

Por último, con el propósito de identificar en qué medida la motivación intrínseca, la motivación extrínseca y la percepción de igualdad de trato en EF predicen los niveles de AF, los resultados mostraron que la regulación identificada es la variable que predijo de forma positiva y significativa la AF, mientras que la igualdad de trato lo hizo de forma inversa. Estos hallazgos coinciden con el estudio de Vaquero-Solís *et al.* (2020), quienes también identifican un valor significativo de la regulación identificada como predictor de la AF, además de la motivación intrínseca y la regulación externa, aunque esta última lo hace de forma negativa, al igual que en este estudio pese a no ser estadísticamente significativa. Asimismo, en sus investigaciones, Merino-Barrero *et al.* (2019) y Franco *et al.* (2017) identifican que los niveles de motivación más autodeterminados son predictores de la intención de ser físicamente activo y de la adherencia a hábitos de vida saludables. Esto proporciona una base importante para mantener la práctica de AF a lo largo de la vida (Habib *et al.*, 2022). Por otro lado, el valor predictivo inverso de la igualdad de trato se puede entender al observar que los hombres alcanzaron los valores medios más altos de AF, pero, al mismo tiempo, mostraron los niveles medios más bajos en la percepción de igualdad de trato.

#### 4.1. Limitaciones y perspectivas futuras

Respecto a las limitaciones del estudio, cabe resaltar que el diseño de investigación utilizado no permite establecer relaciones causales y que el número de participantes de la muestra puede ser más representativo. También, como perspectiva de futuro, sería importante utilizar instrumentos como los acelerómetros, que pueden brindar información más precisa sobre los niveles de AF e integrar técnicas de medición cualitativas, como pueden ser las entrevistas semiestructuradas. De este modo, sería posible obtener más información relacionada con la motivación y la percepción de igualdad y discriminación en EF de los estudiantes. Asimismo, se sugiere llevar a cabo programas de intervención basados en modelos pedagógicos que promuevan la autonomía y tengan en cuenta la mayor implicación e inclinación hacia formas de motivación más autodeterminadas, para ver su efecto sobre los niveles de AF y la percepción de igualdad y discriminación. En definitiva, desarrollar iniciativas en las que el alumnado pueda participar en clase de EF con altos niveles de motivación e igualdad de trato y facilitar su adherencia a la AF y a un estilo de vida más saludable.

## 5. Conclusiones

En relación con los objetivos establecidos, se concluye que, en las variables de estudio, hay diferencias estadísticamente significativas en la AF, la igualdad de trato y la discriminación entre hombres y mujeres. En este sentido, los hombres son los que presentan mayores niveles de AF, menor percepción de igualdad de trato y mayor percepción de discriminación. A su vez, la AF se relaciona de forma positiva con la motivación intrínseca y con las regulaciones identificada, introyectada y externa. En lo que respecta a la percepción de igualdad y discriminación en EF, se concluye que una mayor percepción de igualdad de trato se asocia con valores medios más altos de motivación intrínseca, regulación identificada e introyectada. Por el contrario, a mayor percepción de discriminación, valores medios más altos de desmotivación y de regulación externa. Es decir, a mayores niveles de motivación de naturaleza autodeterminada, mayor percepción de igualdad y mayores niveles de AF. Asimismo, a menor autodeterminación en la motivación, mayor percepción de discriminación.

Por último, el modelo de regresión demostró que la regulación identificada es la variable con mayor valor predictor positivo en relación con la práctica de AF, mientras que la igualdad de trato lo hizo de forma inversa. Esto concuerda con los hallazgos que demuestran que son los hombres los que obtienen valores más altos en la AF y más bajos en la percepción de igualdad de trato. Además, tanto hombres como mujeres presentaron mayores niveles de motivación autodeterminada en EF.

## Contribuciones de los autores

**Dilan Galeano-Rojas:** Análisis Formal; Conceptualización; Curación de datos; Investigación; Metodología; Redacción (borrador original); Redacción (revisión y edición).

**Claudio Fariás-Valenzuela:** Análisis formal; Curación de datos; Metodología; Recursos.

**Claudio Hinojosa-Torres:** Redacción (borrador original); Redacción (revisión y edición); Supervisión; Visualización.

**Pedro Valdivia-Moral:** Administración del proyecto; Metodología; Recursos; Redacción (revisión y edición); Supervisión; Visualización.

## Política de inteligencia artificial (IA)

Los autores no declaran haber hecho uso de inteligencia artificial (IA) para la elaboración del artículo.

## Referencias bibliográficas

- Alcaraz-Ibáñez, M., Carrascosa-Ruiz, I., Martínez-Rosales, E., y Burgueño, R. (2022). Influencia de los contenidos de meta sobre la intención de práctica de ejercicio físico en adolescentes: La importancia de aspirar a desarrollar habilidades. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 17(52), 89-96. <http://doi.org/10.12800/ccd.v17i52.1615>
- Arcila-Arango, J., Fariás-Valenzuela, C., Espoz-Lazo, S., Correderas-Campuzano, E., Ferrero-Hernández, P., y Valdivia-Moral, P. (2022). Percepción de igualdad y discriminación en Educación Física. Estudio en Educación Secundaria Obligatoria. *Journal of Sport and Health Research*, 14(Supl 1), 105-112. <https://recyt.fecyt.es/index.php/JSHR/article/view/96082>
- Arrebola, I. A., García, N. A., Granda, L., y Vera, J. G. (2019). Estereotipos de género y práctica de actividad física. *Movimento: Revista da Escola de Educação Física*, 25, 1-16. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.93460>
- Blández, J., Fernández, E., y Sierra, M. A. (2007). Estereotipos de género, actividad física y escuela: la perspectiva del alumnado. *Profesorado-Revista de Curriculum y Formacion de Profesorado*, 11(2), 21.

- Bobo-Arce, M., Saavedra-García, M. Ángel, y Montero-Ordóñez, L. F. (2024). Análisis de las barreras percibidas para la actividad física en universitarios ecuatorianos: comparación por sexo. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (55), 857-866.
- Burton, N. W., Kadir, M. A., y Khan A. (2020). Actitudes hacia la actividad física entre los adolescentes de Bangladesh. *Public Health*, 179, 59-65. <https://doi.org/10.1016/j.puhe.2019.10.004>
- Camacho-Miñano, M. J., Fernández, E., Ramírez, E., y Blández, J. (2012). La Educación Física escolar en la promoción de la actividad física orientada a la salud en la adolescencia: una revisión sistemática de programas de intervención. *Revista Complutense de Educación*, 24(1), 9-26. [https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2013.v24.n1.41189](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2013.v24.n1.41189)
- Cañabate, D., Gras, M. E., Pinsach, L., Cachón, J., y Colomer, J. (2023). Fomentar metodologías de educación física cooperativa y competitiva para mejorar la capacidad de lanzamiento y reducir las diferencias de género. *Journal of Sport and Health Research*, 15(3), 597-614. <https://doi.org/10.58727/jshr.94911>
- Cárcamo, C., Moreno, A., y del Barrio, C. (2020). Las niñas no sudan: el desarrollo de estereotipos de género en la educación física en la escuela primaria. *Human Arenas*, 4(2), 196-217. <https://doi.org/10.1007/s42087-020-00118-6>
- Castillo, O., Campos-Mesa, M. C., y Ries, F. (2013). Igualdad de género en Educación Física desde la perspectiva de la teoría de metas de logro. *Journal of Sport and Health Research*, 5(1), 57-69.
- Castro-Sánchez, M., Cuberos-Gámiz, E., Lara-Sánchez, A. J., y García-Mármol, E. (2023). Necesidades psicológicas básicas según factores académicos y saludables en adolescentes de la ciudad de Granada. *Journal of Sport and Health Research*, 15(1), 87-96. <https://doi.org/10.58727/jshr.98642>
- Castro-Sánchez, M., Zurita-Ortega, F., Garcia-Marmol, E., y Chacon-Cuberos, R. (2019). El clima motivacional en el deporte se asocia con los niveles de estrés vital, el rendimiento académico y la participación en la actividad física de los adolescentes. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(7), 1198. <https://doi.org/10.3390/ijerph16071198>
- Cervello, E. M., Jimenez, R., Del Villar, F., y Ramos, L. (2004). Orientaciones de objetivos, clima motivacional, igualdad y disciplina en los estudiantes de Educación Física españoles. *Perceptual and Motor Skills*, 99(1), 271-283. <https://doi.org/10.2466/pms.99.1.271-283>
- Charchaoui, I., Cachón, J., Chacón, F., y Castro, R. (2017). Tipos de motivación para participar en las clases de educación física en la etapa de Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO). *Acción Motriz: Tu Revista Científica Digital*, 18, 37-46. <https://www.accionmotriz.com/index.php/accionmotriz/article/view/102>
- Chihuailaf-Vera, M. L., Flores Ferro, E. F. F., Maureira Cid, F., y Gamboa Jiménez, R. (2024). Estereotipos de género en la práctica de ejercicio físico y deporte en estudiantes universitarios de la carrera de Pedagogía en Educación Física en Chile. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (52), 13-22. <https://doi.org/10.47197/retos.v52.101489>
- Chu, T. L., y Zhang, T. (2020). Procesos motivacionales en la participación en actividades físicas de estudiantes universitarios de primer año: una perspectiva desde la teoría del contenido de las metas. *Journal of American College Health*, 70(6), 1794-1802. <https://doi.org/10.1080/07448481.2020.1825221>
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1985). *Motivación intrínseca y autodeterminación en el comportamiento humano*. Plenum.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2000). El “qué” y el “por qué” de la búsqueda de objetivos: las necesidades humanas y la autodeterminación del comportamiento. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. [https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104\\_01](https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01)
- Fierro, S., Almagro, B. J., y Sáenz-López Buñuel, P. (2019). Necesidades psicológicas, motivación e inteligencia emocional en Educación Física. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(2), 167-186. <https://doi.org/10.6018/reifop.22.2.345241>

- Franco, E., Coterón, J., Gómez, V., Brito, J., y Martínez, H.A. (2017). Influencia de la motivación y del *flow* disposicional sobre la intención de realizar actividad físico-deportiva en adolescentes de cuatro países. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (31), 46-51. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i31.39713>
- Frühauf, A., Hundhausen, F., y Kopp, M. (2022). ¿Mejor juntos? Análisis de las experiencias de estudiantes y docentes de ambos sexos en clases de educación física mixtas y de un solo sexo. *Behavioral Sciences*, 12(9), 306. <http://dx.doi.org/10.3390/bs12090306>
- Galeano-Rojas, D., Cuadros-Juárez, M., León, B. B., Castelo, M. A., Farías-Valenzuela, C., y Valdivia-Moral, P. (2024). Asociación entre rendimiento académico, actividad física y estrés académico en educación secundaria obligatoria: un análisis por sexo. *Children*, 11(10), 1161. <https://doi.org/10.3390/children11101161>
- Gasiūnienė, L., y Miežienė, B. (2021). La relación entre la actividad física de los estudiantes y el estrés académico. *Baltic Journal of Sport and Health Sciences*, 4(123), 4-12. <https://doi.org/10.33607/bjshs.v4i123.1142>
- Habib, M. B., Khoo, S., y Morris, T. (2022). Motivaciones y pasión de los adultos de Pakistán hacia la actividad física. *Revista Internacional de Investigación Ambiental y Salud Pública*, 19(6), 3298. <http://dx.doi.org/10.3390/ijerph19063298>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.
- Infantes-Paniagua, Á., Fernández-Bustos, J. G., Palomares, A., y Contreras-Jordán, O. R. (2023). Asociaciones entre actividad física y rendimiento académico en estudiantes con altas capacidades. *Journal of Sport and Health Research*, 15(1), 177-196. <https://doi.org/10.58727/jshr.90141>
- Jiménez, E. M., Rojas, D. G., Romero, C. S., Martelli, S., y Russo, G. (2021). La estereotipia social de los adolescentes italianos durante la práctica deportiva. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (39), 614-619. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.80764>
- Lamoneda, J., Rodríguez, B., Palacio, E.S., y 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: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 48, 598-609. <https://doi.org/10.47197/retos.v48.96741>
- Leo, F. M., García-Fernandez, J. M., Sanchez-Oliva, D., Pulido, J. J., y Garcia-Calvo, T. (2016). Validación del cuestionario de motivación en Educación Física en educación primaria (CMEF-EP). *Universitas Psychologica*, 15(1), 315-326. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy15-1.vmpe>
- León-Reyes, B. B., Galeano-Rojas, D., Agulló-Hernández, A., Farias-Valenzuela, C., del Val, P., y 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>
- Ley, C. (2020). Motivos de participación de los mantenedores del deporte y del ejercicio: influencias de la edad y el género. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(21), 7830. <https://doi.org/10.3390/ijerph17217830>
- Llanos-Muñoz, R., Leo, F. M., López-Gajardo, M. Á., Cano-Cañada, E., y 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: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (46), 8-17.
- Lobo, F. E., Manrique-Arribas, J. C., y Pérez-Brunicardi, D. (2023). La función educativa del deporte escolar. Un estudio comparado en España y Portugal. *Journal of Sport and Health Research*, 15(2), 301-318. <https://doi.org/10.58727/jshr.90703>
- López, P.J. (2021). Clima motivacional hacia el deporte según sexo, titulación y nivel de actividad física en estudiantes universitarios de educación. *Sport TK-Revista Euroamericana de Ciencias del Deporte*, 10(2), 136-148. <https://doi.org/10.6018/sportk.444571>
- Manchola-González, J., Bagur-Calafat, C., y Girabent-Farres, M. (2017). Fiabilidad de la versión española del cuestionario de actividad física PAQ-C. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 17(65), 139-152.

- Martínez-Abajo, J., Vizcarra, M. T., Lasarte, G., y Garay, B. (2020). Las experiencias de equidad vividas por mujeres deportistas de alto nivel en educación física. *Journal of Sport and Health Research*, 12(Supl 2), 117-126.
- Merino-Barrero, J. A., Valero-Valenzuela, A., y Belando, N. (2019). Consecuencias psicosociales autodeterminadas mediante la promoción de responsabilidad en educación física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 19(75), 415-430
- Montes-Reyna, W. E., Rivillas-Alcalá, J.A., Galeano-Rojas, D., y Ortiz-Franco, M. (2024). Actividad física en educación primaria. Revisión sistemática. *ESHPA - Education, Sport, Health and Physical Activity*, 8(2), 72-87. <https://doi.org/10.5281/zenodo.11077743>
- Moral-García, J. E., Fernández, F. L., Castillo, O., y Flores, G. (2023). Análisis desde el ámbito escolar: uso de las redes sociales vs. práctica de actividad física. *Journal of Sport and Health Research*, 15(2), 419-428. <https://doi.org/10.58727/jshr.92904>
- Moreno-Murcia, J. A., Martínez, C., y Cervelló, E. (2011). Relación predictiva entre la percepción del alumnado de las estrategias de disciplina del profesor y la percepción del trato de igualdad-discriminación en las clases de Educación Física. *Revista de Educacion*, (355), 381-403. <https://doi.org/10.4438/1988-592x-re-2011-355-029>
- Mujica-Johnson, F., Díaz, P., González, C., y Ramírez, J. (2023). (Des)igualdad de género en educación física escolar chilena desde la perspectiva estudiantil: estudio de casos [Gender (in)equality in Chilean school physical education from a student perspective: A case study]. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 12(1), 51-64. <https://doi.org/10.15366/riejs2023.12.1.003>
- Muñoz-Donoso, D., Soto-Sánchez, J., Leyton, B., Carrasco-Beltran, H., y Valdés Cabezas, E. (2023). Nivel de actividad física y estrés académico percibido por estudiantes universitarios del área de salud durante el periodo de exámenes. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (49), 22-28.
- Navarro-Patón, R., Arufe-Giraldez, V., y 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, L., Alcaraz-Muñoz, V., Calvo, L. L., y Alonso, 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>
- Ordoñez, D. E., y Heredia, D. A. (2021). Niveles de actividad física y motivación a la práctica deportiva en estudiantes de Educación Física. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 6(2), 504-524. <http://dx.doi.org/10.35381/r.k.v6i2.1251>
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2024, 26 de junio). *Actividad física*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/physical-activity>
- Pérez, S., Domínguez, R., Barrero Sanz, D., Arenas, J. G., y Luis, J. M. (2018). Percepción por parte de los alumnos, de la igualdad-discriminación del maestro de educación física, en diferentes tipos de centros educativos: rurales y no rurales. *Revista Digital de Educación Física*, (50), 115-127.
- Rodríguez-Torres, Á. F., Rodríguez-Alvear, J. C., Guerrero-Gallardo, H. I., Arias-Moreno, E. R., Paredes-Alvear, A. E., y Chávez-Vaca, V. A. (2020). Beneficios de la actividad física para niños y adolescentes en el contexto escolar. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 36(2).
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2020). Motivación intrínseca y extrínseca desde la perspectiva de la teoría de la autodeterminación: definiciones, teoría, prácticas y direcciones futuras. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Sánchez-Oliva, D., Marcos, F. M. L., Alonso, D. A., Gonzalez-Ponce, I., y Garcia-Calvo, T. (2012). Desarrollo de un cuestionario para evaluar la motivación en educación física. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 7(2), 227-250.

- Schenker, K. (2019). Enseñar actividad física: ¿una cuestión de salud e igualdad? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(1), 53-68. <https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1324903>
- Solmon, M. A. (2015). Optimización del papel de la educación física en la promoción de la actividad física: un enfoque socioecológico. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 86(4), 329-337. <https://doi.org/10.1080/02701367.2015.1091712>
- Urrutia-Medina, J. I., Vera-Sagredo, A., Rodas-Kürten, V., Pavez-Adasme, G., Palou-Sampol, P., y Poblete-Valderrama, F. (2024). Autoconcepto físico, motivación de logro y actitudes hacia la Educación Física. *Revista Ciencias de la Actividad Física UCM*, 25(1), 1-18. <https://doi.org/10.29035/rcaf.25.1.3>
- Valdivia-Moral, P., Molero, D., Diaz-Suarez, A., Cofre, C., y Zagalaz-Sanchez, M.L. (2018). Metodología coeducativa utilizada por los docentes de Educación Física y percepción de los estudiantes sobre ella. *Sustainability*, 10(7), 2312. <https://doi.org/10.3390/su10072312>
- Vaquero-Solís, M., Amado Alonso, D., Sánchez-Oliva, D., Sánchez-Miguel, P. A., y Iglesias-Gallego, D. (2020). Inteligencia emocional en la adolescencia: motivación y actividad física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 20(77), 119-131.
- Vargas-Viñado, J. F., y Herrera-Mor, E. (2020). Motivación hacia la Educación Física y actividad física habitual en adolescentes. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 22, 187-208. <https://doi.org/10.24197/aefd.0.2020.187-208>
- Vera, J. A., Moreno, R., y 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>
- World Medical Association. (2008). *Declaración de Helsinki*. <https://www.wma.net/what-we-do/medical-ethics/declaration-of-helsinki/doh-oct2008/>
- Zapatero, J. A., Ramírez, E., Rocu, P., y Navajas, R. (2021). Orientaciones para el cambio de los patios escolares como impulsores de la igualdad de género a través de la actividad física. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 23, 241-264. <https://doi.org/10.24197/aefd.0.2021.241-264>
- Zueck, M. del C., Ramírez, A. A., Rodríguez, J. M., y Irigoyen, H. E. (2020). Satisfacción en las clases de Educación Física y la intencionalidad de ser activo en niños del nivel de primaria. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (37), 33-40.

## Biografía de los autores

**Dilan Galeano-Rojas.** Estudiante de doctorado en Ciencias de la Educación en la Escuela Internacional de Posgrado de la Universidad de Granada. Licenciado en Deporte por la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia y con estudios de posgrado en el Máster Universitario de Investigación en Actividad Física y Deporte por la Universidad de Granada. Ha sido profesor del área de deporte y entrenador en distintos centros deportivos y educativos en Bogotá, Colombia.

 <https://orcid.org/0009-0006-0761-7638>

**Claudio Farías-Valenzuela.** Docente en la Licenciatura en Ciencias de la Actividad Física en la Universidad de Las Américas y en la Universidad de Santiago de Chile. Licenciado en Ciencias de la Actividad Física, terapeuta en Actividad Física y Salud por la Universidad de Santiago de Chile y doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Granada. Su labor investigativa se centra en la condición física y la salud de personas con discapacidad intelectual en contextos escolares. Además, es director del proyecto Ludoinclusión (Chile), orientado a la inclusión a través de la actividad física en esta población.

 <https://orcid.org/0000-0002-4027-4415>

**Claudio Hinojosa-Torres.** Profesor regular e investigador de la Facultad de Educación y Ciencias Sociales de la Universidad Andrés Bello. Imparte docencia en la carrera de

Pedagogía en Educación Física (sede Viña del Mar-Chile), en asignaturas de currículo escolar como Didáctica de la Educación Física y Deportes Colectivos: Balonmano. Es profesor de Educación Física, doctor en Educación y magíster en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte.

 <https://orcid.org/0000-0002-5662-7385>

**Pedro Valdivia-Moral.** Vicedecano de prácticas y profesor titular de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Imparte docencia en el Grado de Magisterio en Educación Primaria y Magisterio en Educación Infantil, además de en el Máster en Formación de Profesorado en Educación Secundaria, Idiomas y Formación Profesional de las universidades de Granada y Jaén. Ha sido profesor de Enseñanza Secundaria Obligatoria en diversos centros de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

 <https://orcid.org/0000-0002-1905-3247>