

Estereotipos de género en Educación Física: explorando alternativas de sensibilización desde el Modelo de Educación Deportiva

MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA,
BACHILLERATO, FORMACIÓN PROFESIONAL Y ENSEÑANZA DE IDIOMAS. ESPECIALIDAD DE
EDUCACIÓN FÍSICA

Autora: Leire Rodríguez Oñatibia

Tutor: Francisco Jiménez Jiménez

Modalidad: Investigación Científica. Formato publicación científica

Revista seleccionada: Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deportes y
Recreación

Curso Académico: 2023/2024

Mayo, 2024

ÍNDICE

ARTÍCULO

Introducción.....	3
Metodología.....	5
Diseño.....	5
Participantes.....	5
Instrumentos de recogida de datos.....	5
Procedimiento.....	6
Análisis de datos.....	7
Análisis cuantitativo.....	7
Análisis cualitativo.....	8
Resultados.....	8
Resultados cuantitativos.....	8
Resultados cualitativos.....	10
Discusión.....	11
Conclusiones.....	13
Bibliografía.....	14

DATOS DE LA REVISTA/NORMAS PARA AUTORES

Normas generales de publicación.....	17
Remisión de manuscritos.....	17
Normas específicas de publicación.....	18
Algunas consideraciones finales.....	23

Estereotipos de género en Educación Física: explorando alternativas de sensibilización desde el Modelo de Educación Deportiva

Resumen. A pesar de que el marco curricular vigente contempla el tratamiento transversal de la igualdad entre hombres y mujeres, la literatura muestra que en Educación Física todavía faltan recursos docentes para hacerla efectiva. El objetivo de esta innovación educativa es valorar la incidencia del Modelo de Educación Deportiva implementado con segmentos de reflexión, para concienciar al alumnado sobre los estereotipos de género relacionados con la actividad física y el deporte. La experiencia se desarrolló en una situación de aprendizaje de seis sesiones de Rugby tag, en la que participaron 26 estudiantes de cuarto curso de Educación Secundaria. Se utilizó un diseño cuasiexperimental desde un enfoque metodológico mixto, en el que se aplicó al alumnado el *Cuestionario de medición de los estereotipos de género en la actividad física y el deporte* (Vera et al., 2018), y un autoinforme estructurado desde la perspectiva del docente. Los datos cuantitativos fueron sometidos a un análisis descriptivo y a la aplicación de la prueba no paramétrica de Wilcoxon para muestras relacionadas. Del autoinforme se identificaron los aspectos más relevantes. Los resultados muestran una evolución en las concepciones del alumnado favorable a la igualdad en estereotipos relacionados con las capacidades físicas, y tipo de actividades practicadas por género. Las alumnas cuestionan la exclusividad masculina de los rasgos de fuerza y agresividad, y los alumnos la autopercepción de superioridad masculina sobre la competencia en las actividades físicas, y su relación con un mayor interés por ellas.

Palabras clave: Modelo de Educación Deportiva, perspectiva de género, coeducación, innovación educativa, enseñanza secundaria.

Abstract. Despite the fact that the current curricular framework contemplates the transversal treatment of equality between men and women, the literature shows that in Physical Education there is still a lack of teaching resources to make it effective. The objective of this educational innovation is to assess the impact of the Sports Education Model implemented with reflection segments, for the awareness of students about gender stereotypes related to physical activity and sport. The experience took place in a learning situation of six Rugby tag sessions, in which 26 students from the fourth year of Secondary Education participated. A quasi-experimental design was used from a mixed methodological approach, in which the Questionnaire for measuring gender stereotypes in physical activity and sport (Vera et al., 2018) was applied to students, and a self-report structured from the teacher's perspective. Quantitative data were subjected to a descriptive analysis and the application of Wilcoxon's non-parametric test for related samples. From the self-report, the most relevant aspects were identified. The results show an evolution in the conceptions of students in favor of equality in stereotypes related to physical abilities, and type of activities practiced by gender. Female students question the male exclusivity of traits of strength and aggressiveness, and male students question the self-perception of male supremacy over competence in physical activities and its relationship with a greater interest in physical activity.

Key words: Sport Education, gender perspective, coeducation, educational innovation, secondary education.

Introducción

La educación, y más concretamente las escuelas, entre muchas de las responsabilidades que tienen, está la de conseguir una sociedad más justa y equitativa, desempeñando un papel importante en la construcción de identidades sexuales y de género (Martínez, 2019). De hecho, la nueva Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE) contempla entre sus ejes formativos la búsqueda de la igualdad de género desde una perspectiva transversal en el principio pedagógico 5, y objetivo general c y, de forma específica, en Educación Física (EF) a través de la competencia específica 3. En estas referencias curriculares se insiste en la idea de que la igualdad entre los hombres y las mujeres es objeto de tratamiento transversal en la educación.

Ante estas expectativas formativas, la asignatura de EF, es un lugar donde se manifiestan y reproducen los modelos de género, y de la misma manera, un lugar que presenta oportunidades para superar alguno de ellos (Martínez et al., 2014). Como dice Soler (2009), es eso precisamente lo que convierte nuestra asignatura en un campo de acción privilegiado para la transformación y el (posible) cambio de las relaciones tradicionales de género en la propia asignatura y a través de ella, ya que podríamos afirmar que es una de las asignaturas en donde se hacen más visibles tanto la reproducción de los modelos de masculinidad y feminidad hegemónicas, las relaciones de desigualdad y discriminación entre chicas y chicos (Sánchez-Hernández et al., 2022; Subirats & Tomé 2007). Pero para que nuestra disciplina sea una herramienta de cambio, el papel de los y las docentes es clave (Lleixa et al., 2020; Guerrero & Guerrero 2023), ya que se observa, cómo a través del currículum oculto, se siguen perpetuando relaciones de género y estereotipos basados en la desigualdad (Alvariñas-Villaverde & Pazos-González, 2018; Sánchez-Hernández et al., 2022).

Este compromiso educativo con la igualdad entre hombres y mujeres no es un camino exento de complejidad. No todo el alumnado adquiere ese compromiso ni se beneficia de todas esas bondades que ofrece la asignatura. Uno de los colectivos señalados es el de las chicas, cuya relación problemática con la EF viene de lejos (Valdivia et al., 2010). Siendo necesario abordar este hecho, tenemos que poner en tela de juicio que las alumnas sean el ‘problema’ (Vertinsky 1992, Martos-García et al., 2020), y enfocar la reflexión, desde una perspectiva de género, que oriente las alternativas metodológicas que se desarrollan en la asignatura.

Esta perspectiva nos lleva a reconocer que, históricamente, las mujeres han tenido oportunidades desiguales en el acceso a la educación, la justicia y la salud, y aún hoy con mejores condiciones, según la región en la que habiten, sus posibilidades de desarrollo siguen siendo desparejas e inequitativas (Fondo de las Naciones Unidas para los Niños [UNICEF], 2022).

Tener en cuenta la perspectiva de género en nuestras clases supondría modificar una gran cantidad de aspectos relacionados por ejemplo con referentes femeninos, conclusión a la que llegan Ibañez (2001) y Gómez-Colell (2015) en sus estudios sobre la representación femenina en la prensa deportiva, subrayando que la falta de referentes, distorsiona la percepción de las chicas respecto a la participación que puedan tener en competiciones. Además, afirmando que el impacto que las figuras masculinas tienen en los niños y jóvenes es positivo, debería ser aprovechado igualmente en el caso de las figuras femeninas (Rodríguez et al., 2005). Otros aspectos a los que habría que atender, serían la distribución de espacios (Scraton, 2018) y saberes femeninos, para poder construir un sistema educativo verdaderamente igualitario (Subirats, 2017). Es decir,

haría falta diseñar estrategias concretas que eliminen cualquier tipo de práctica excluyente (Torres, 2005).

En el ámbito educativo, esta preocupación ha dado lugar a la elaboración de recursos que apoyen la intervención docente, alguno de ellos de carácter institucional y en formato de guía (Instituto Canario de Igualdad, 2020) en el que se dan diferentes recursos para trabajar el lenguaje inclusivo en las aulas, ya que como afirma Lledó (1992) el uso del masculino genérico invisibiliza a la mitad de la población.

Concretando más en el ámbito de la EF, y desde una perspectiva institucional, los decálogos propuestos por el La Asociación de Profesionales de la Educación Física (APEFADAL, 2017) o el del Col Legi de Professionals de la Actividad Física y el Sport Catalunya (COPLEFC, 2018) proponen varias actuaciones en cuanto a la elección de metodologías, contenidos y materiales didácticos, junto con consejos para no caer en estereotipos.

Otras alternativas propuestas se sitúan en orientaciones generales, como por ejemplo asegurar un trato equitativo entre chicos y chicas por parte del docente, hacer grupos mixtos o la distribución del espacio y el material (Valdivia et al., 2010). Con mayor concreción, aparecen propuestas puntuales de actividades en las que a través de una o varias sesiones y con dinámicas de preguntas, imágenes o videos, buscan promover la reflexión del alumnado sobre los estereotipos (Alvariñas-Villaverde y López 2018, Monforte y Úbeda-Colomer 2018, Cao & Palomares 2018).

También hay autores y autoras que ponen el énfasis en el contenido a impartir, como plantea Scraton (1995) y más recientemente Martos-García et al., (2020) y Jiménez & González-Palomares (2023), proponiendo introducir contenidos novedosos, como los deportes alternativos, en los que se ofrezca un escenario en el que las posibilidades de participación sean mayores que en los deportes llamados tradicionales.

En relación a las metodologías utilizadas, Llanos et al. (2022) proponen el uso del Modelo de Educación Deportiva (MED) como modelo en el que tanto chicas como chicos hacen contribuciones de gran valor dentro del equipo, promoviendo así que todas las personas tomen decisiones, resuelvan problemas, sean partícipes, tengan un papel activo y desarrollen sus habilidades. En una línea similar Sánchez et al. (2020), desde una pedagogía crítica, emplearon el aprendizaje cooperativo complementado con actividades de reflexión llamados “pretextos críticos” con el objetivo de hacer partícipes a las chicas en clase, dándoles protagonismo y responsabilidad en una situación de aprendizaje (SA) de fútbol llamado “Estereotipos en fuera de juego”, en la que consiguieron que salieran los sentimientos y actitudes que tenían respecto al fútbol y a cómo se sentían en las clases.

En nuestro caso, se ha pretendido desarrollar una SA con contenido de rugby tag, desde una perspectiva de género, para lo que se optó por emplear el MED complementado con procesos de reflexión. La elección de este modelo pedagógico, se justifica en la potencialidad que ofrece para dotar al alumnado de la capacidad de desarrollar su autonomía y apoyo social (Lamoneda et al., 2023) ya que forman parte de equipos reducidos que permanecen fijos durante la temporada, lo que les permite tener la experiencia de contribuir en la consolidación de un trabajo en equipo (Calderón & García, 2021). Para ello los roles complementarios son un elemento clave ya que cumplen la función de hacer que cada persona sea parte importante del proceso, creando un escenario de interdependencia y responsabilidad individual (Siedentop, 1994). Con ello se pretende que tanto chicos como chicas tengan las mismas oportunidades de práctica (Calderón et al., 2011). Se ha visto pertinente la elección de un modelo

competitivo, en vez de alguna más cooperativo, ya que es esto puede alentar a reflexionar sobre las actitudes que podemos tener ante estas.

Los objetivos que se buscan con esta experiencia de innovación educativa es valorar la incidencia del MED complementado con segmentos de reflexión en la concepción del alumnado acerca de los estereotipos de género en la actividad física y el deporte; y conocer la percepción de la persona docente sobre las ventajas e inconvenientes del diseño metodológico implementado.

Metodología

Diseño

Se ha llevado a cabo un estudio de tipo cuasiexperimental con un enfoque metodológico mixto. Desde la aproximación cuantitativa, se utilizó el cuestionario propuesto por Vera et al., (2018). La mirada cualitativa, la da, un modelo de autoinforme estructurado en el que se recogían las percepciones de la persona docente después de cada sesión. En todo el proceso, se contó con la aprobación de la dirección del centro y el departamento de EF.

Participantes

La propuesta de innovación educativa se ha llevado a cabo en un instituto de titularidad pública de San Cristóbal de La Laguna (Santa Cruz de Tenerife) durante el curso escolar 2023-2024. Se ha desarrollado una SA Rugby tag: desafío a los estereotipos, en la que han participado un grupo de 26 estudiantes de 4º de Enseñanza Secundaria (11 alumnos y 15 alumnas), de entre 15 y 17 años. El alumnado no había tenido experiencia previa con el contenido deportivo elegido, ni tampoco con el MED.

Instrumentos de recogida de datos

El instrumento utilizado fue el *Cuestionario de medición de los estereotipos de género en la actividad física y el deporte* (Vera et al., 2018), del que se tomaron como referencia 4 de las 5 dimensiones que lo componen. Este se aplicó distribuyendo los ítems de manera aleatoria. Los ítems del cuestionario aplicado responden a 4 dimensiones (tabla 1): 1. Diferencias asociadas al género y su relación con la actividad física y el deporte (ítems 9, 12, 13, 16, 17, 18 y 23), 3. Estereotipos sobre actividad física y deporte asociados al género (ítems 1, 10, 11, 14 y 15), 4. Creencias sobre la actividad física, deporte y género (ítems 4, 5, 6 y 8), 5. Las clases de EF y el género (ítems 19, 20, 21 y 22). El formato de respuesta ha sido de tipo Likert en una escala del 1 al 4, siendo 1 totalmente en desacuerdo, y 4 totalmente de acuerdo. El alumnado cumplimentó el cuestionario en la primera y en la última sesión de la SA en el gimnasio y se utilizaron 20 minutos para ello.

Por parte de la persona docente, se rellenó un autoinforme estructurado en el que se recogieron las impresiones tanto de las dinámicas relacionadas con la perspectiva de

género como las del MED. El modelo de autoinforme está estructurado en 5 dimensiones (tabla 1).

Tabla 1
Instrumentos de recogida de datos

Instrumento	Descripción
Dimensiones 1, 3, 4 y 5 del Cuestionario de medición de los estereotipos de género en la actividad física y el deporte (Vera et al., 2018)	Cuestionario formado por 20 ítems pertenecientes a 4 dimensiones. DIM 1: (9) Los chicos suelen participar más en actividades físicas competitivas que las chicas, (12) El hombre es superior a la mujer en cualquier deporte gracias a su capacidad física, (13) En general, los chicos están más capacitados para hacer actividad física que las chicas, (16) En general, las chicas son más torpes en los deportes, (17) Las chicas suelen tener más problemas que los chicos si quieren realizar actividades físicas, (18) Los chicos suelen estar más interesados que las chicas en la actividad física porque son mejores, (23) A las mujeres les falta voluntad para triunfar en los deportes. DIM 3: (1) A los chicos se les da mejor que a las chicas cualquier actividad física que sea de fuerza, agresividad, (10) Los deportes de contacto (como el boxeo, rugby, kárate...) son propios de los chicos y no es normal que lo practiquen las chicas, (11) Aunque a una mujer le gusten más las actividades de musculación, es difícil que lo practiquen porque no suele haber grupos de mujeres para practicar, (14) Hay actividades físicas que son más apropiadas para mujeres y otras que son para hombres, (15) Hay actividades que no suelen practicar las chicas porque son más típicas de chicos. DIM 4: (4) Las chicas pueden desarrollar sus capacidades físicas tanto como los chicos, (5) Las chicas pueden ser tan buenas como los chicos jugando al fútbol, (6) En general, las chicas son más débiles que los chicos (8) Las mujeres son más débiles que los hombres en el aspecto físico. DIM 5: (19) En la clase de educación física si hay que hacer grupos se elige primero a los chicos porque son mejores que las chicas, (20) En la clase de EF el profesor normalmente exige más a los chicos que a las chicas, (21) La profesora de educación física suele exigir más a los chicos que a las chicas, (22) La mayoría de las actividades que se hacen en la clase de EF, están pensadas más para los chicos que para las chicas.
Modelo de autoinforme estructurado	Datos del contexto. Ventajas e inconvenientes encontrados en la aplicación del modelo de enseñanza aplicado. Problemas surgidos en la aplicación del modelo de enseñanza y decisiones adoptadas. Grado de cumplimiento de los objetivos del Modelo de Enseñanza. Grado de desarrollo de la Concienciación sobre la igualdad en la actividad Física y el Deporte (en estos dos últimos apartados, se utilizó una escala tipo Likert del 1 al 4 para valorar el grado de consecución). Propuestas de mejora para futuras aplicaciones del modelo de enseñanza.

Procedimiento

La SA, Rugby tag: desafío a los estereotipos, fue desarrollada por la autora, durante el periodo de prácticas del Máster de Formación al Profesorado. Se desarrollaron 6 sesiones de 55 minutos. Para estructurar la SA se diseñó un plan de acción siguiendo los rasgos caracterizadores del modelo propuesto por Siedentop (1994), en el que se diferenciaron la fase de afiliación, activación de roles complementarios, pretemporada, temporada y evento final (tabla 2). Los equipos se hicieron con ayuda de docente experto utilizando un criterio de comportamiento y afinidades. El reparto de roles se hizo entre el alumnado que conformaba cada equipo y fueron estos: entrenador/a y capitán/a (1), preparador/a físico (2), árbitro/a (3), analista (4) y organizador/a (5).

En dos de las sesiones se llevaron a cabo dinámicas disruptivas que tenían como objetivo abrir debate y reflexionar sobre los estereotipos de género en la práctica deportiva. Este recurso se sustenta en la fase Toma de conciencia del modelo de sesión propuesto por Hellison (1995), y por ello se han propuesto en la fase inicial de las sesiones, utilizando evidencias, para después reflexionar sobre ellas en la fase final en el momento de vuelta a la calma (tabla 2).

Para la elección de los temas de reflexión, se han tomado como referencia los decálogos APEFADAL (2017) y COPLEFC (2018), y el dossier para trabajar el lenguaje inclusivo del ICI (2020).

El deporte elegido para la SA ha sido el de rugby tag, teniendo en cuenta las recomendaciones de Scraton (1995), Martos-García et al., 2020 y Jiménez & González-Palomares (2023) de introducir contenido novedoso, ya que al ser un deporte poco conocido y practicado en un determinado contexto, se iguala el nivel de partida del alumnado.

Tabla 2
Plan de acción de la SA

Sesión	Componentes ED	Tarea	Componentes PG	Tarea inicial	Reflexión
1	Afiliación	Hoja de inscripción de equipos.	Pre test	Cuestionario de medición de los estereotipos de género en la actividad física y el deporte	
2	Fase dirigida y comienzo de pretemporada	Tareas dirigidas primero por la persona docente, y autónomas después desde los roles 1, 2, y 5.	Referentes de rugby, Referentes de fútbol	Cada persona deberá escribir de manera individual 2 referentes del rugby, y después 2 referentes del fútbol	¿Cuántas mujeres aparecen en esos referentes y cuántos hombres?
3	Fase dirigida y seguimiento de pretemporada	Tareas dirigidas primero por la persona docente, y autónomas después desde los roles 1, 2, 3, 4 y 5			
4	Comienzo de temporada	Comienzo de partidos entre equipos y clasificaciones para el evento final. Roles activos: 1, 2, 3, 4 y 5.	La importancia del lenguaje	Se preguntará al inicio de sesión que piensen cómo se dirigen las personas docentes al grupo ¿Que palabras utilizan los y las docentes para cuando quieren llamar la atención de todo el grupo?	Exponer las palabras en las que han pensado, y reflexionar sobre la frase “Lo que no se nombra no existe”.
5	Evento final	Últimos partidos y evento festivo acompañado de música. Roles activos: 1, 2, 3, 4 y 5.	Elección de música de contenido no machista por parte de la docente.		
6	Valoración		Post test	Cuestionario de medición de los estereotipos de género en la actividad física y el deporte	

Análisis de datos

Análisis cuantitativo

Los datos obtenidos en la aplicación de la escala se sometieron inicialmente a un análisis descriptivo (medias y desviaciones típicas), posteriormente para determinar el tipo de análisis comparativo antes-después a realizar, se aplicó la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov encontrando que algunos valores no eran normales, por lo que

se procedió con estadística no paramétrica y la prueba de Wilcoxon para muestras relacionadas, con la intención de desvelar posibles diferencias estadísticamente significativas, en todo el grupo y en función del género. Estos análisis se realizaron mediante el software SPSS v29.

Análisis cualitativo

La recogida de información sobre las impresiones tanto de las dinámicas relacionadas con la perspectiva de género como las del MED se realizó con un autoinforme estructurado, diseñado ad hoc. Está constituido por una recogida de datos subjetiva de la persona docente relativa a los aspectos del MED y las dinámicas llevadas a cabo, que ayudan a la comprensión de los resultados obtenidos en el análisis cuantitativo.

Resultados

Resultados cuantitativos

En las tablas 3 y 4 se presentan los resultados descriptivos de pre-post test y de la prueba no paramétrica para muestras relacionadas de Wilcoxon, tomando como referencia a todo el grupo por ítems, y segregados por género respectivamente.

Tabla 3
Estadísticos descriptivos y efectos de la intervención por ítems

Ítems	Pre-test		Post-test		Z	p
	M	DT	M	DT		
E1	2,46	1,029	2,19	1,266	-1,626	0,104
C4	3,19	0,749	3,54	0,647	-2,310	0,021*
C5	3,42	0,987	3,38	0,941	-,302	0,763
C6	2,12	0,952	2,00	1,058	-,577	0,564
C8	3,23	0,815	2,85	0,925	-,294	0,768
D9	3,04	1,038	2,77	0,908	-1,133	0,257
E10	1,38	0,571	1,69	0,928	-1,517	0,129
E11	2,62	0,804	2,58	0,857	-,206	0,837
D12	1,69	0,970	1,69	0,884	,000	1
D13	1,92	0,977	1,65	0,797	-1,615	0,106
E14	1,85	1,008	1,88	0,993	-,262	0,794
E15	2,50	0,762	1,96	0,958	-2,181	0,029*
D16	1,58	0,857	1,65	0,797	-,486	0,627
D17	2,38	0,983	2,23	0,908	-,594	0,552
D18	1,73	0,778	1,77	0,863	-,246	0,806
L19	1,65	0,977	1,81	1,059	-,491	0,623
L20	1,62	0,983	1,77	0,951	-,733	0,463
L21	1,73	1,151	1,58	0,902	-,988	0,323

L22	1,35	0,562	1,50	0,906	-,794	0,427
D23	1,31	0,618	1,42	0,902	-,312c	0,755

Códigos alfabéticos de los ítems por dimensión. D: Diferencias asociadas al género y su relación con la actividad física y el deporte. E: Estereotipos sobre actividad física y deporte asociados al género. C: Creencias sobre la actividad física, deporte y género. L: Las clases de EF y el género.

Los resultados pre-post test de todo el grupo por ítems (tabla 3), muestran cambios significativos en el ítem 4 ($p=0,021$) y en el 15 ($p=0,029$) a favor de la evolución buscada. Por otra parte, se perciben evoluciones favorables respecto a los estereotipos de manera más acusada, aunque sin alcanzar significación estadística, en los ítems 1, 8, 9, 13 y desfavorable en cambio en 10.

Tabla 4
Estadísticos descriptivos y efectos de la intervención por ítems y género

Ítems	Pre-test		Post-test		Z	p
	M	DT	M	DT		
E1 F	2,27	0,884	1,73	0,884	-2,271	0,023*
E1 M	2,73	1,191	2,82	1,471	,000b	1
C4 F	3,27	0,704	3,60	0,632	-1,667	0,096
C4 M	3,09	0,831	3,45	0,688	-1,633	0,102
C5 F	3,87	0,352	3,60	0,737	-1,414	0,157
C5 M	2,82	1,250	3,09	1,136	-1,732	0,083
C6 F	1,93	0,799	2,07	1,033	-,649	0,516
C6 M	2,36	1,120	1,91	1,136	-1,667	0,096
C8 F	2,20	0,862	2,20	1,014	,000	1
C8 M	2,36	1,286	2,18	0,982	-,541	0,589
D9 F	2,87	0,915	2,53	0,743	-1,072	0,284
D9 M	3,27	1,191	3,09	1,044	-,520	0,603
E10 F	1,47	0,640	1,53	0,834	-,264	0,792
E10 M	1,27	0,467	1,91	1,044	-1,823	0,068
E11 F	2,47	0,834	2,67	0,816	-,775	0,439
E11 M	2,82	0,751	2,45	0,934	-1,414	0,157
D12 F	1,33	0,617	1,47	0,640	-1,000	0,317
D12 M	2,18	1,168	2,00	1,095	-,816	0,414
D13 F	1,67	0,724	1,47	0,743	-,905	0,366
D13 M	2,27	1,191	1,91	0,831	-1,414	0,157
E14 F	1,73	0,884	1,67	0,724	-,577	0,564
E14 M	2,00	1,183	2,18	1,250	-,343	0,732
E15 F	2,47	0,743	1,93	1,033	-1,456	0,145
E15 M	2,55	0,820	2,00	0,894	-1,897	0,058
D16 F	1,27	0,458	1,53	0,743	-1,265	0,206
D16 M	2,00	1,095	1,82	0,874	-,816	0,414
D17 F	2,40	1,056	2,13	0,915	-,578	0,563
D17 M	2,36	0,924	2,36	0,924	,000	1
D18 F	1,93	0,799	1,67	0,816	-1,069	0,285

D18 M	1,45	0,688	1,91	0,944	-1,890	0,059
L19 F	1,40	0,632	1,47	0,640	-,302	0,763
L19 M	2,00	1,265	2,27	1,348	-,531	0,595
L20 F	1,40	0,632	1,53	0,743	-,707	0,48
L20 M	1,91	1,300	2,09	1,136	-,425	0,671
L21 F	1,53	0,915	1,33	0,724	-1,342	0,18
L21 M	2,00	1,414	1,91	1,044	-,345	0,73
L22 F	1,33	0,488	1,20	0,414	-,816	0,414
L22 M	1,36	0,674	1,91	1,221	-1,473	0,141
D23 F	1,27	0,458	1,27	0,799	-,333	0,739
D23 M	1,36	0,809	1,64	1,027	-,816	0,414

F: femenino. M: masculino.

En la segregación de resultados por género e ítems (tabla 4), se observan diferencias significativas en el género femenino para el ítem 1 ($p=0,023$) a favor del progreso buscado. Por otra parte, se perciben evoluciones favorables de manera más acusada, aunque sin alcanzar significación estadística, en los ítems 4, 9, 15, 16 y 18 y desfavorable en ítem 5.

En cuanto al género masculino, no se observan diferencias significativas pero sí tendencias en los ítem 15 ($p=0,058$) y 18 ($p=0,059$), hacia la evolución buscada. Por otro lado, se ve transformación positiva aunque sin alcanzar significación en los ítem 4, 6 y 11, y negativa en cambio en los ítem 10, 16 y 23.

Resultados cualitativos

El propósito del autoinforme es recoger información sobre el modo en el que se ha desarrollado la SA, conocer qué ventajas e inconvenientes se han encontrado en la aplicación de la metodología utilizada, los problemas que han surgido en su desarrollo y las alternativas activadas.

Tabla 5
Ventajas e inconvenientes del modelo, dinámicas aplicadas y contenido

Modelo de Educación Deportiva, dinámicas disruptivas y rugby tag	
Ventajas	El desarrollo de un contenido deportivo novedoso vinculado a estereotipos masculinos desde una metodología participativa, como vía de superación de las contradicciones respecto a la igualdad
	Las dinámicas disruptivas permitieron la toma de conciencia sobre la invisibilización de las chicas tanto en el lenguaje empleado por las personas docentes como en los referentes en los contenidos deportivos.
	El reparto autónomo de roles complementarios se tradujo en la presencia igualitaria de alumnos y alumnas en diversos roles
Inconvenientes	El número de sesiones de la situación de aprendizaje, limitó el desarrollo de más dinámicas disruptivas
	Sesiones que se quedan muy cortas para tener periodos de reflexión de calidad, lo que limitó una participación más amplia en el grupo de clase
	La implementación del diseño metodológico supuso un reto para la docente en su condición de novel
	Requiere una amplia toma de decisiones pre-impacto para un adecuado desarrollo de lo diseñado

Tabla 6
Problemas surgidos en la implementación y decisiones adoptadas

Problemas surgidos	Decisiones adoptadas
Falta de motivación	Hacer las sesiones de manera más lúdica a través de juegos modificados y utilizar un relato utilizando estrategias discursivas al inicio (alusión al marco social de referencia) y al final de las sesiones (recapitulación).
No entrar en la dinámica de la metodología progresivamente	Ser un poco más directiva en las sesiones iniciales y hacer pequeñas reuniones con los equipos para ver cómo están funcionando antes de abrir un espacio más amplio de autonomía.
Dificultad para comprender la lógica interna del contenido	Dedicar más apoyo a las personas con roles que implican más comprensión del juego (jueces, entrenadores/as, preparadoras físicas).
Falta de tiempo en la sesiones	Reducción de las dinámicas disruptivas previstas.

Discusión

Atendiendo al objetivo de si la incidencia del MED complementado con segmentos de reflexión en la concepción del alumnado hacia los estereotipos de género en la actividad física, nos encontramos que a nivel de todo el grupo la intervención ha generado impacto en la percepción del desarrollo igualitario de las capacidades físicas (ítem 4), lo que puede estar relacionado con la dinámica disruptiva sobre los y las referentes llevada a cabo en la sesión dos. La dinámica dejó en evidencia la falta de referentes femeninos tanto en el rugby como en los deportes más conocidos como el fútbol, haciendo que solo dos chicas del grupo nombraran a futbolistas de género femenino. Se abrió debate sobre el por qué podría ser que el resultado fuera tan dispar y el comentario generalizado fué que es porque se les nombra menos, aparecen menos en las redes y en la televisión, por lo que se pidió que hicieran una búsqueda de un referente femenino y uno masculino del rugby. No son pocas las publicaciones en las que se habla de la importancia que tienen los referentes femeninos en edades escolares. Gómez-Colell (2015), apunta que la falta de referentes femeninos en los que fijarse, en la etapa de formación deportiva del alumnado, hace que no se parta de una igualdad de condiciones a la hora de iniciarse en el deporte. En esta línea, Ibáñez (2001) detecta que, la versión mediática de la práctica deportiva que llega a las escuelas se sustenta mayormente en protagonistas masculinos, dejando a las niñas sin referentes femeninos. Por ello, Lleixa et al. (2020) recomiendan la elaboración y el uso de materiales didácticos que usen referentes femeninos, para fomentar unas prácticas educativas desde una perspectiva de género ya que según Meier (2015), la ausencia de ellas, hace percibir en el alumnado que los niños son mejores que las niñas en los deportes. Por ello, búsqueda de referentes solicitada, ha podido dar lugar a ver que las chicas pueden tener el mismo potencial para desarrollar sus habilidades físicas siempre que se les dé el mismo nivel de apoyo y oportunidades, ya que como afirman Ruiz-Rabadán & Moya-Mata (2020), las adolescentes necesitan referentes de atletas femeninas fuertes, seguras y sanas, que alienten a las niñas a practicar deporte y adquirir hábitos de vida saludables y también para que las alumnas asuman que la competición, el esfuerzo en entrenamientos y competición, no son solo privativos de sus compañeros (Ibáñez, 2001).

También se observa efecto en la concepción de los tipos de actividades practicadas por chicas y chicos (ítem 15). A priori, el cambio podría estar relacionado con el tipo de contenido que se ha elegido, haciendo referencia a lo apuntado por Scraton (1995) y Jiménez & González-Palomares (2023) sobre la elección de contenidos novedosos. Estas últimas, mencionan que el uso de este tipo de prácticas puede suponer una importante herramienta para romper estereotipos ligados a ciertas disciplinas, ya que afirman que cuando se plantean propuestas de intervención alternativas para favorecer la equidad, los resultados son mayoritariamente positivos y bastante valiosos desde el punto de vista pedagógico. También la revisión sistemática hecha por Guerrero & Guerrero (2023), extrae que es necesario proporcionar estrategias para salvar la brecha existente entre actividades dominadas por hombres y las que las chicas puedan encontrar interesantes para poder trabajar una EF más igualitaria. La propia percepción de la autora junto con lo vivido en las sesiones, hubiera llevado a concluir que podría haber sido así, pero, afirmar que simplemente por implementar un contenido novedoso que se juega en equipos mixtos es coeducativo, sería faltar a la verdad como apuntan Martos-García et al. (2020). Por lo que además del contenido, el efecto también se le podría atribuir a la dinámica utilizada para la reflexión sobre referentes del rugby. En relación con este ítem, esta búsqueda ha podido dar lugar a ver, que aunque suele ocurrir que la mayoría de los chicos se muestran cómodos en los deportes con contacto, competitivos y de esfuerzos máximos (Sánchez et al., 2022) la dinámica disruptiva de búsqueda les haya llevado a ver que la realidad es diferente y que hay muchas mujeres consiguiendo muy buenos resultados que también lo practican.

En los resultados segregados por género e ítem, en el género femenino se observa que ha habido un efecto en la relativización de la percepción de los estereotipos respecto a la fuerza y la agresividad (ítem 1); siendo estos, estereotipos asociados al género masculino (Torres, 2005). El cambio en la percepción podría estar ligado al MED principalmente, y en la elección del contenido de una manera más sutil. Por un lado, el modelo cumple con la función de hacer que el alumnado se sienta competente, participando de manera satisfactoria en el juego, habiendo adquirido las habilidades necesarias (Calderón & García, 2021) siendo capaz de tomar decisiones válidas, que se adecuan al nivel de complejidad del juego en el que participa (Calderón et al., 2011). Es decir, el alumnado adquiere los conocimientos haciendo que las oportunidades de éxito en la práctica aumenten. Este aumento de las oportunidades de éxito en un contenido deportivo al que se le asocian estereotipos masculinos, han podido ser las causas del cambio en la percepción, ya que los deportes alternativos implementados con adecuados modelos pedagógicos son una potencial herramienta coeducativa para tratar la igualdad de género (Jiménez & González-Palomares, 2023).

En cuanto al género masculino, y remarcando que no ha habido resultados significativos, pero que podrían marcar una tendencia, es interesante observar que hay cambios en la concepción en el tipo de actividades practicadas por chicas y chicos (ítem 15). Cabe destacar, que aunque este ítem haya dado resultados significativos en el global del grupo, en las chicas no marca una tendencia, pero sí en cambio en los chicos, con lo que podríamos concluir que mayormente son los chicos los que han cambiado más de parecer. El cambio, como bien se ha expuesto con anterioridad, se podría deber a la dinámica de los y las referentes, y teniendo en cuenta que según Rodríguez et al., (2005) uno de los estereotipos más resistentes al cambio es el considerar que hay deportes más apropiados para las mujeres y otros que lo son para los hombres y que esto favorece al género masculino en el ámbito de la actividad física y el deporte, se podría

considerar que esa búsqueda ha dado lugar a visibilizar a mujeres en un deporte que en principio puede parecer masculino, y que haya generado una evolución en la percepción.

La tendencia que se observa respecto a la concepción del interés que muestran los chicos hacia la práctica de actividades físicas simplemente porque son mejores que las chicas (ítem 18), también ha sido de evolución favorable. Esto podría deberse al modelo utilizado ya que en él, la utilización de roles complementarios hacen que todas las personas participantes del grupo tengan responsabilidades más allá de ser jugadoras, dándoles voz y autonomía para poder lograr una transformación (Sánchez et al., 2020). A la par de esta idea, Davis (2003) asevera, que para transformar las relaciones de género es importante hacer partícipes a las chicas en clase, darles protagonismo y responsabilidad, facilitándoles así la oportunidad de vivenciar el liderazgo y mejorar su autoestima y autoconfianza, algo que nos permite el modelo utilizado. Asimismo, la ocupación del espacio o la utilización del material en las clases de EF, resultan a menudo desiguales en función del género, haciendo que se reproduzcan los mismos roles de masculinidad dominante que se dan en la sociedad (Subirats & Tomé, 2007). Este espacio de práctica, que normalmente dominan los chicos (Lleixa et al., 2020; Scraton, 2018), se ha ocupado también por las chicas, igualando el protagonismo que han adquirido tanto unos como otros y pudiendo ser también de importancia a la hora de marcar esa tendencia.

Sin tener una clara relación en el cambio respecto a los ítems comentados anteriormente, se quiere apuntar como posible estrategia que ha podido influir en el cambio de percepción, el uso constante y consciente de lenguaje no sexista y la dinámica llevada a cabo en relación a esta. En la dinámica, quedó claro en las respuestas del alumnado, que la mayoría de los y las docentes utilizan el masculino genérico cuando quieren llamar la atención de todo el grupo, siendo la expresión más utilizada “chicos”. Lledó (1992), afirma que el lenguaje no es sólo un reflejo de la realidad, sino que también contribuye a la construcción del pensamiento, de modo que la utilización sistemática del género masculino, contribuye a falsear la realidad, invisibilizando y ocultando a las mujeres. Como señala Subirats (2016), es imprescindible que el profesorado modifique ciertos hábitos, para poder favorecer una mejor percepción de la igualdad entre el alumnado ya que la lengua puede contribuir a la reproducir o romper los roles tradicionales de género (Lledó, 1992).

Conclusiones

Sabiendo que la EF no puede cargar a sus espaldas y en solitario la responsabilidad de asumir el cambio en cuanto a la percepción de los estereotipos, y teniendo en cuenta que sin duda, una SA de tan solo 6 sesiones no es suficiente para lograr dicha transformación, se podría decir, que el MED complementado por dinámicas disruptivas de reflexión partiendo de evidencias encontradas en la realidad del día a día del alumnado, resulta de utilidad para ayudar a generar cambios en la percepción del alumnado en cuanto a estereotipos de género relacionados con el desarrollo igualitario de las capacidades físicas y en diluir las fronteras entre los tipos de prácticas deportivas a practicar por chicos y chicas. Asimismo las alumnas se cuestionan la exclusividad masculina de los rasgos fuerza y agresividad en la práctica deportiva; y los alumnos su

autopercepción de superior competencia que las alumnas relacionado con un mayor interés por la actividad física.

Los resultados muestran que la EF puede ser una materia curricular que si se orienta con alternativas metodológicas desde una perspectiva de género, tiene potencialidad para iniciar procesos de desaprender y reconstruir los estereotipos, y los resultados alientan seguir trabajando en esta línea.

Limitaciones y posibilidades

La principal limitación ha sido el tiempo empleado en la práctica, ya que como bien dicen los autores del MED, se estiman necesarias de 8 a 12 sesiones. Esta limitación junto con la inexperiencia docente de la autora, han podido dar lugar a unos resultados poco significativos.

Bibliografía

- Alvariñas-Villaverde, M. & Pazos-González, M. (2018). Estereotipos de género en Educación Física, una revisión centrada en el alumnado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(4), 154-163. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.4.1840>
- Asociación de Profesionales de la Educación Física (2017). *10 consejos para eliminar desigualdades de género en tus clases de Educación Física*. Recuperado de: decalogo-apefadal.pdf (wordpress.com)
- Calderón, A., & García López, L. M. (2021). Educación Deportiva. En Á. L. Pérez Pueyo, D. Hortigüela Alcalá, & J. Fernández Río (Eds.), *Los modelos pedagógicos en educación física: qué, cómo, por qué y para qué* (pp. 94- 121). León: Universidad de León.
- Calderón Luquin, A., Hastie, P. A. & De Ojeda-Pérez, D. M. (2011). El modelo de educación deportiva (sport education model): ¿Metodología de enseñanza del nuevo milenio? *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 395, 63-82.
- Cao, A. R., & Palomares, A. G. (2018). "El género en los ojos": lectura crítica de fotografías en educación física. *Tándem: Didáctica de la educación física*, (60), 20-26.
- Col Legi de Professionals de la Actividad Física y el Sport Catalunya (2018). *Yo sí incorporo la perspectiva de género en las Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*. Recuperado de: DECÀLEG_PERSPECTIVA_GENERE_CAFIE.pdf (coplefc.cat)
- Davis, K; Kathryn L. (2003). Teaching for Gender Equity in Physical Education: A Review of the Literature. *Women in Sport and Physical Activity Journal*, v. 12, n.2, p. 55-81.
- Fondo de las Naciones Unidas para los Niños (2022). *Comunicación, infancia y adolescencia. Guía para periodistas. Perspectiva de género*. Recuperado de: COM-1_PerspectivaGenero_WEB.pdf (unicef.org)
- Gómez-Colell, E. (2015). Adolescencia y deporte: ausencia de referentes femeninos en los medios para las adolescentes. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 122, 81-87.

- Guerrero, M.A.; Guerrero Puerta, L. (2023) Advancing Gender Equality in Schools through Inclusive Physical Education and Teaching Training: A Systematic Review. *Societies*, 13, 64. <https://doi.org/10.3390/soc13030064>
- Hellison, D. (2011). *Teaching responsibility through physical activity* (3a. ed.). Champaign, IL: Human Kinetics
- Ibáñez, E. (2001). Información sobre el deporte femenino: el gran olvido. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 65(3), 111-113.
- Instituto Canario de Igualdad (2020). *Guía 4: propuestas didácticas, proyecto coeducativo incluidaPPs*. Recuperado de: INCLUIDAPPS-GUIA4-Propuestas-didacticas-Proyecto-coeducativo-Incluidapps.pdf (gobiernodecanarias.org)
- Jiménez Lozano, S. & González-Palomares, A. (2023). ODS 5. Igualdad de género y Educación Física: propuesta de intervención mediante los deportes alternativos. *Retos*, 49, 595-602. <https://doi.org/10.47197/retos.v49.95791>
- Lamonedá Prieto, J., Rodríguez Rodríguez, B. ., Palacio, E. S., & Matos Duarte, M. . (2023). Percepciones de los estudiantes sobre la educación física en el programa It Grows: actividad física, deporte e igualdad de género (Student perceptions of physical education in the It Grows program: physical activity, sport and gender equality). *Retos*, 48, 598–609. <https://doi.org/10.47197/retos.v48.96741>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación
- Llanos Muñoz, R., Leo Marcos, 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.
- Lledó, E. (1992). *El sexisme i l'androcentrisme en la llengua: anàlisi i propostes de canvi* (Vol. 3). Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació.
- Lleixa Arribas, M. T., Soler Prat, S., & Serra Payeras, P. (2020). Perspectiva de género en la formación de maestras y maestros de Educación Física (Gender perspective in the training of Physical Education teachers). *Retos*, 37, 634–642. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.74253>
- López-Villar, C., & Villaverde, M. A. (2018). Las chicas son fuertes, los chicos tienen ritmo. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 60, 7-12
- Martínez, J. (2019). *La construcción de la identidad de un grupo de deportistas vascos de alto nivel: un estudio de caso* (tesis doctoral). Vitoria-Gasteiz: UPV/ EHU.
- Martínez, L., García, A. y Boreas, N. (2014). Narrar la práctica escolar para comprender la presencia del género en Educación Física y algunas posibilidades de intervenir. En E. Generelo, J. Zaragoza, & José A. Julián (Coord.), *Promoción de la actividad física en la infancia y la adolescencia*. Madrid: CSD
- Martos-García, D., Fernández-Lasa, U., y Usabiaga, O. (2020). Coeducación y deportes colectivos. La participación de las alumnas queda en entredicho. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 15(45), 411-419.
- Meier, M. (2015). The value of female sporting role models. *Sport in Society, Cultures, Commerce, Media, Politics*. 18, 968-982. doi: 10.1080/17430437.2014.997581
- Monforte, J., & Úbeda-Colomer, J. (2019). ‘Como una chica’: un estudio provocativo sobre estereotipos de género en educación física (‘Like a girl’: a provocative study on gender stereotypes in physical education). *Retos*, 36, 74–79. <https://doi.org/10.47197/retos.v36i36.68598>

- Rodríguez, D., Martínez, M. J., y Mateos, C. (2005). Identidad y estereotipos de la mujer en el deporte: una aproximación a la evolución histórica. *Revista de Investigación en Educación*, 2, 109–126. <https://doi.org/10.1159/000114839>
- Ruiz-Rabadán, S. y Moya-Mata, I. (2020). Las deportistas olímpicas en los libros de texto de educación física: ¿presencia o ausencia de referentes en nuestro alumnado? (Olympic athletes in physical education textbooks: presence or absence of references in our students?). *Retos*, 38, 229-234
- Sánchez-Hernández, N., Soler Prat, S., & Martos García, D. (2020). Pedagogía crítica para la concienciación en torno a la discriminación de género y la emancipación de las chicas en educación física. *Movimiento (ESEFID/UFRGS)*, 26, e26035. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.91171>
- Sánchez Hernández, N., Soler-Prat, S. y Martos-García, D. (2022). La Educación Física desde dentro. El discurso del rendimiento, el currículum oculto y las discriminaciones de género. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 24, 46-71
- Scraton, S. (1995). *Educación física de las niñas: un enfoque feminista*. Madrid: Morata.
- Scraton, S. (2018). Feminism(s) and PE: 25 years of shaping up to womanhood. *Sport, Education and Society*, 23(7), 1-14. doi:10.1080/13573322.2018.1448263
- Siedentop, D., Hastie, P. A., & Van Der Mars, H. (2004). *Complete Guide to Sport Education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Soler, S. (2009). Los procesos de reproducción, resistencia y cambio de las relaciones tradicionales de género en la educación física: El caso del fútbol. *Cultura y Educación*, 21(1), 31- 42. <https://doi.org/10.1174/113564009787531253>
- Subirats, M. (2016). De los dispositivos selectivos en la educación: El caso del sexismo. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 9 (1), 22-36.
- Subirats, M. (2017). *Coeducación, apuesta por la libertad*. Barcelona: Octaedro
- Subirats, M., y Tomé, A. (2007). *Balones fuera. Reconstruir los espacios desde la coeducación*. Barcelona: Octaedro ediciones
- Torres, D. (2005). Propuesta de programación didáctica coeducativa en educación física en educación primaria: un caso de la sierra de Madrid. *Retos*, 8, 43-49. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i8.35070>
- Valdivia, P., Sánchez A., Alonso, J.I., & Zagalaz, M.L. (2010). La coeducación en el área de educación física en España: Una reseña histórica. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 5(14), 77-83. doi:10.12800/ccd.v5i14.98
- Vera, J. G., Arrebola, I. A., & García, N. A. (2018). Género y relación con la práctica de la actividad física y el deporte [Gender and its Relationship with the Practice of Physical Activity and Sport]. *Apunts. Educació Física I Esports/Apunts. Educación Física y Deportes*, 136, 21-33. [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)
- Vertinsky, P. A. (1992). Reclaiming space, revisioning the body: The quest for gender-sensitive physical education. *Quest*, 44(3), 373-396.

Normas generales de publicación

1. Los autores deben certificar que sus manuscritos son su obra original.
2. Los autores deben certificar que el manuscrito no ha sido previamente publicado en otra parte.
3. Los autores deben certificar que el manuscrito no está siendo considerado para su publicación en otros lugares.
4. Los autores deben participar en el proceso de revisión por pares; es decir, son los responsables de responder las observaciones, sugerencias y comentarios de los evaluadores del manuscrito.
5. Los autores están obligados a proporcionar retractaciones o correcciones de errores.
6. Todos los autores mencionados en el documento deben haber contribuido de manera significativa a la investigación.
7. Los autores deben declarar que todos los datos en el documento son reales y auténticos.
8. Los autores deben notificar a los editores de cualquier conflicto de intereses.
9. Los autores deben identificar todas las fuentes utilizadas en la creación de su manuscrito.
10. Los autores deben informar de cualquier error que descubren en su artículo publicado a los Editores

Remisión de manuscritos

En la actualidad, Retos solamente acepta manuscritos remitidos para su evaluación a través de la plataforma web de Retos, dejando sin efecto la remisión en papel o por correo electrónico, y que sigan correctamente las Normas de Publicación.

Para remitir un manuscrito a Retos es necesario registrarse e identificarse en la plataforma como autor, así como para llevar a cabo el seguimiento del estado de su manuscrito.

Todo manuscrito enviado para su consideración a Retos debe ir acompañado de una carta al editor (que se adjuntará como archivo complementarios), firmada por los autores, en la que se indicará:

- El manuscrito es original y no ha sido publicado previamente, completo o en parte, o en otro idioma, ni está siendo considerado para publicación en otra revista.
- Si ha existido financiación relacionada con el trabajo plasmado en el manuscrito, así se indica en el texto.
- Que todos los autores han leído el texto, son co-responsables, y que la autoría es compartida por todos.
- Que se han cumplido los principios éticos y deontológicos en relación a las personas participantes en el estudio remitido.
- Que la correspondencia referente al manuscrito remitido se realizará con el autor de la correspondencia del que se indicará el nombre, dirección completa postal, teléfono y correo electrónico, y que será esta persona la encargada de mantenerse en contacto con los demás autores para la revisión y aprobación final del artículo.

- Las principales razones y motivos por las que los autores creen que el manuscrito debería ser publicado en Retos.

Normas específicas de publicación

1. “Retos” publica trabajos que estén realizados con rigor metodológico y que supongan una contribución al progreso de cualquier ámbito de la actividad físico-deportiva científica, en alguna de las siguientes secciones:

- De carácter científico: trabajos de investigaciones básicas y/o aplicadas.
- Divulgación y/o experiencias didácticas empíricas. Intercambio de propuestas y experiencias desarrolladas e investigadas.
- Revisiones teóricas (que también pueden ser propuestas o solicitadas por miembros del Comité Científico ó la dirección de la revista) con preferencia para aquellos que se comprometan con cuestiones críticas de la investigación y discutan planteamientos polémicos.

Debe tenerse en cuenta que según los criterios de calidad de revistas asumidos por nuestra revista desde 2006, el porcentaje de artículos de revisiones teóricas, sobre el total publicado por número, no podrá ser superior al 25%, es decir, al menos el 75% deben ser artículos originales que comunican resultados de investigación. Igualmente, al menos el 80% de los autores deberán ser externos al comité editorial y virtualmente ajenos a la organización editorial de la revista.

2. Los trabajos serán originales e inéditos.

No admitiéndose aquellos que hayan sido publicados total o parcialmente, ni los que están en proceso de publicación o hayan sido presentados a otra revista para su valoración. Se asume que todas las personas que figuran como autores han dado su conformidad y que cualquier persona citada como fuente de comunicación personal consiente tal citación. Es responsabilidad de los autores las posibles anomalías o plagios que de ello se derive.

Por esta razón, se exigirá que se envíe junto al artículo una certificación fechada y firmada por el autor principal, donde se indique expresamente que el artículo que se adjunta es original, inédito, no ha sido publicado y no está siendo examinado por ninguna otra revista o publicación. Del mismo modo, que se ostenta la legítima titularidad de uso sobre todos los derechos de propiedad intelectual e industrial correspondientes al artículo. Igualmente, que se aceptan las normas de publicación y que se solicita la evaluación del artículo por el Comité Editorial/Científico de «Retos» para su publicación.

Se deberán indicar tres posibles revisores que sean especialistas en el tema sobre el versa el artículo, distintos de la institución a la que pertenece el autor/es y externos al Comité Científico de la revista Retos. Es necesario incluir nombre, institución y e-mail de contacto de los revisores propuestos.

3. Deberán escribirse en un lenguaje claro y directo.

Sin notas a pié de página, estando mecanografiados en hojas DIN-A-4 por una sola cara, con letra tipo Times New Roman y tamaño 12 puntos, interlineado sencillo, con márgenes superior, inferior, derecha e izquierda de 3 cm, numeración en la parte superior derecha y líneas de página. Los títulos, apartados y subapartados se pondrán en negrita y nunca en mayúsculas. Para el inicio de cada párrafo se sangrará con 0,5 cm. Los trabajos, elaborados en formato Word para PC, tendrán una extensión aproximada de 7.500 palabras (es orientativo). Previa solicitud y autorización del Consejo de Redacción, podrá tener el artículo una extensión superior a la indicada.

4. Los manuscritos constarán de las siguientes partes

A. En la primera página se incluirá: título (idioma original del artículo e inglés, en minúsculas, sin cursiva, ni negrita –cuando el idioma original sea inglés, francés o portugués deberá ir también en español-), un resumen (idioma original del artículo e inglés, en minúsculas, sin cursiva, ni negrita –cuando el idioma original sea inglés, francés o portugués deberá ir también en español-) que tendrá una extensión mínima de 150 palabras y máxima de 250, que deberá reflejar el objetivo del estudio, el método, los resultados más destacados y principales conclusiones. Al pie de cada resumen se especificarán de cinco a ocho palabras clave (idioma original del artículo e inglés, en minúsculas, sin cursiva, ni negrita –cuando el idioma original sea inglés, francés o portugués, deberá ir también en español-), que aludan al contenido del trabajo, las cuales deben ser extraídas de tesauros o clasificaciones propias del ámbito de la actividad física y del deporte. El idioma con el que se presentará el trabajo será español, inglés, francés ó portugués.

B. A continuación, a partir de la segunda página, figurará el texto completo del artículo. En el caso de utilizar siglas, éstas deberán ser explicadas entre paréntesis la primera vez que aparezcan en el texto.

5. Tablas, figuras, gráficos

Deben ponerse en el interior del texto, en el lugar que los autores consideran que deben ir. Para su elaboración se seguirán las normas de publicación de la APA (Publication Manual of the American Psychological Association, 2009, 6ª edición). Las tablas deberán llevar numeración y título en la parte superior de las mismas, en la primera línea en letra normal *Tabla* y su número correspondiente, en la siguiente línea deberá ir el título de la tabla en cursiva. En el caso de utilizar abreviaturas, se deberán aclarar a pie de tabla o figura. Las figuras deberán llevar la numeración y título en la parte inferior. En el caso de no ser originales, aún siendo del mismo autor, se deberá reseñar también su procedencia y referencia bibliográfica. Las tablas y figuras se numerarán consecutivamente en el texto según su ubicación (tabla 1 o figura 1), respetando una numeración correlativa para cada tipo. Deberán ser compuestas por los autores del modo definitivo como deseen que aparezcan, evitar colores siempre que sea posible. Su tamaño tendrá una base de 7 ó 14 cm y deberán de ser legibles las letras y signos que en ellas aparezcan, evitando espacios vacíos y aprovechando al máximo el espacio ocupado. La manera aproximada de calcular el espacio ocupado por las tablas y figuras sigue la equivalencia de dos figuras de 14 x 20 cm. es igual a una página impresa de «Retos» y a una página y media de texto a interlineado espacio.

6. Las fotografías,

Su tamaño tendrá una base de 7 ó 14 cm y una altura máxima de 20 cm y se deberán enviar en archivo a parte, en formato jpg o similar, ya que pueden existir problemas con la publicación de imágenes obtenidas de Internet, o entregadas en archivos de imagen que no den buena calidad a la hora del proceso de impresión, en ese caso no serán publicadas. Se recomienda que las fotografías sean originales. Las fotografías reciben el tratamiento de figuras, por lo que el autor deberá atenerse a las normas establecidas a tal efecto anteriormente. En las fotografías que aparezcan personas se deberán adoptar las medidas necesarias para que éstas no puedan ser identificadas.

El Consejo de redacción se reserva el derecho a reducir el número de tablas, figuras y fotografías propuestas por el autor si se consideran irrelevantes para la comprensión del texto. En este caso se notificará al autor la decisión tomada.

7. La estructura del texto variará según la sección a que se destine.

A. De carácter científico: trabajos de investigaciones básicas y/o aplicadas. Constará de una *introducción*, que será breve y contendrá la intencionalidad del trabajo: panorama general del tema o problema abordado, estado de la cuestión o revisión de la literatura, laguna del conocimiento, objetivos y justificación. *Material y método*: se expondrá el material utilizado en el trabajo, sus características, criterios de selección y técnicas empleadas, herramientas, procedimientos y límites de la metodología empleada facilitando los datos necesarios, bibliográficos o directos, para que la experiencia relatada pueda ser repetida por el lector (se da cuenta del qué, cómo, con qué y para qué de la estrategia con la que se resolvió la pregunta de investigación o se llegó a los objetivos). *Resultados*: se relatan, no interpretan, las observaciones efectuadas con el material y método empleados. Estos datos pueden publicarse en detalle en el texto o bien en forma de tablas y figuras, gráficas, esquemas, mapas, etc.; siempre y cuando esté debidamente justificado su uso. *Discusión*: los autores expondrán sus opiniones sobre la base de aquellos resultados, posible interpretación de los mismos, aplicación con los resultados obtenidos por otros autores en publicaciones similares, sugerencias para futuros trabajos sobre el tema, etc. *Conclusiones*. *Agradecimientos*. *Referencias bibliográficas*.

B. Divulgación y/o experiencias didácticas empíricas. Intercambio de propuestas y experiencias desarrolladas e investigadas. El texto se dividirá en todos aquellos apartados que consideren los autores necesarios para una perfecta comprensión del tema tratado. Como referencia, se pueden tener en consideración los siguientes apartados: *presentación-introducción, contexto, planteamiento didáctico-experiencia, resultados más relevantes (diferenciando entre ventajas y problemáticas surgidas), decisiones de acción para la próxima puesta en práctica, conclusiones, referencias bibliográficas y posibles anexos*.

C. Revisiones teóricas. El texto se dividirá en todos aquellos apartados que consideren los autores necesarios para una perfecta comprensión del tema tratado. A modo de referencia, pueden contener los siguientes apartados: *introducción, antecedentes, estado actual del tema, conclusiones, aplicaciones prácticas, futuras líneas de investigación, agradecimientos, referencias y tablas/gráficos*.

8. La preparación de los manuscritos ha de atenerse a las normas de publicación de la APA (Publication Manual of the American Psychological Association, 2009, 6ª edición).

Normas APA; los 20 errores más frecuentes en un artículo.

1. Cuando cite en el texto a dos o más autores entre paréntesis, antes del último se escribe "&", no "y" ni ", y".
2. No se emplea "y cols." sino ", et al.", que nunca va en cursivas.
3. Los apellidos de los autores citados van siempre en mayúscula y sólo se cita el primero de sus apellidos (no el nombre o inicial), salvo que el propio autor original los escriba separados por un guión. Las iniciales de los autores sólo se ponen en el listado final de referencias, y no en el texto.
4. Dentro de una cita en un paréntesis, cada "et al." va precedido siempre de coma. En el texto, fuera de paréntesis, "et al." no va precedido de coma. Además, Para citar un trabajo con uno o dos autores, incluya el nombre del autor(s) en cada citación. Para un trabajo con tres o más autores, incluya solo el nombre del primer autor más "et al." en cada cita, incluida la primera cita. A partir de la segunda cita, se pone el apellido del primero y "et al."
5. En la lista de referencias se proporciona el apellido e iniciales del autor hasta con 20 autores inclusive. Cuando haya 21 o más autores, incluya los nombres de los primeros 19 autores, inserte puntos suspensivos (pero no ampersand) y luego agregue el nombre del autor final.
6. En el texto (no en tablas ni en expresiones matemáticas), desde el número cero hasta el nueve se escribe con letras, no con números. Por ejemplo: no se escribe "*desde los 4 a los 18 años*", sino "*desde los cuatro a los 18 años*".
7. "kg", "km", "h", etc., al ser abreviaturas, no acaban nunca en punto.
8. El número cero, antes de un punto decimal, se debe escribir en los números que son menores de 1 cuando el resultado estadístico puede exceder de 1. En caso contrario, NO se debe escribir el número cero antes de una fracción decimal cuando el resultado estadístico no puede exceder de 1. Por ejemplo, resultados de correlaciones, proporciones o nivel de significancia estadística.
9. Procure emplear sólo abreviaturas conocidas, sin abusar en cuanto a su cantidad en el texto. Cerciórese de que la primera vez que escribe una abreviatura es porque antes ya ha indicado en el texto qué significa.
10. Cuando cita en un paréntesis dos obras del mismo autor, los años van separados por una coma, no por una "y".
11. El número de las tablas debe aparecer encima de la tabla escrito en negrilla, sin punto final (e.g., Tabla 3). El título de la tabla debe aparecer debajo del número de la tabla escrito en letra cursiva. NO se debe escribir un punto al finalizar el título. El título de las figuras se escribe de la misma manera.
12. En el listado final de referencias, aunque sólo sean dos, antes del último autor siempre se escribe ", &", y no "y" ni ", y".
13. En el listado final de referencias, tras el número de la revista y antes del issue, no va espacio alguno. La revista y su número (entre paréntesis) se escriben en cursiva, el issue y el número de páginas no.
14. No se debe abusar del empleo de las palabras en cursiva, así como de las expresiones latinas. Las cursivas sólo se emplean la primera vez que se

mencionan palabras especiales en otro idioma, como el nombre de un Instrumento (cuestionario) o un título como por ejemplo: *Spalding's Official Basket Ball Guide*.

15. No debe subrayar en ningún lugar del texto.
16. En el listado final de referencias, cuando añade una referencia de una revista electrónica, al final de la referencia debe escribir: "Recuperado de" se usan solo cuando la fecha de recuperación es también necesaria. En la escritura de una referencia, la fecha de recuperación debe aparecer antes de la URL. Por ejemplo: Recuperado Mayo 21, 2021, de <https://xxxx>. Otro ejemplo: Recuperado Abril 18, 2020, de <https://xxxx>.
17. Las unidades de millar deben llevar coma. Utilice comas entre grupos de tres dígitos en la mayoría de las cifras de 1,000 o más. Algunas excepciones son las siguientes: números de página (página 1029), dígitos binarios (00110010), números seriales (29046694), grados de temperatura (1440 °C), designaciones acústicas de frecuencia (2000 Hz), grados de libertad (F(24, 1000)).
18. "p" (significatividad) va siempre en minúscula y en cursiva.
19. Debe indicar las páginas exactas de una cita o referencia separadas por un guión. Para indicar varios números de páginas de una cita, debe escribir "pp." y no "p." o "p.p.". Cuando la página aludida es sólo una, se pone "p." y sin espacio ninguno el número de la página correspondiente.
20. Para escribir citas de menos de 40 palabras en su texto, encierre la cita en comillas dobles. Proporcione el autor, el año y la página específica de la cita en el texto, e incluya una referencia completa en la lista final de referencias. Signos de puntuación, como puntos, comas y puntos y comas, deben aparecer después del paréntesis de la referencia. Los signos de interrogación y de exclamación deben aparecer dentro de las comillas y son parte de la cita pero después del paréntesis de la referencia si son parte del texto de usted. Ejemplos:

- Textual corta, énfasis en el contenido, un autor.

"Deseaba morir para alejarse de sí mismo, para no ser él, para encontrar la tranquilidad en el corazón vacío, para permanecer abierto al milagro a través del pensamiento puro" (Hesse, 1990, p.12).

- Textual corta, énfasis en el contenido, más de tres a cinco autores.

"En todos los niveles, la familia es la institución más importante por medio de la cual el sistema de clases se reproduce" (Worsley, et al., 1979, p.147).

- Textual corta, énfasis en el contenido, seis o más autores.

"En todos los niveles, la familia es la institución más importante por medio de la cual el sistema de clases se reproduce" (Worsley, et al., 1979, p.147).

- Textual corta, énfasis en el autor.

Rivas (1985) dijo: "Cuando el hombre razona sobre el principio de libertad y ve que su persona está sujeta a normas de conducta no tolerables es cuando empieza a rebelarse" (p.175).

Algunas consideraciones finales

Tabla 1

Tiempos verbales recomendados en la escritura de documentos

Sección del artículo	Tiempo recomendado	Ejemplos
Introducción	Pasado	Pérez (2020) presentó...
	Presente perfecto*	Algunos investigadores han usado...
Metodología	Pasado	Los participantes completaron una encuesta...
	Presente perfecto*	Otros han usado similares enfoques...
Resultados	Pasado	Los resultados fueron significativos..
Discusión	Presente	Los resultados indican...
Conclusiones	Presente	Las limitaciones del estudio son...

Nota. *: el tiempo verbal *presente perfecto* también se conoce con el nombre de tiempo pretérito perfecto compuesto en el idioma Español.