

Cuestionamiento al género: estudiar Pedagogía en Educación Física*

Questioning Gender: Studying Physical Education Pedagogy

MÓNICA FLORES BASTÍAS

Universidad Mayor. Chile

Código postal: 7500994 Avenida Manuel Montt, 367, Providencia.

monica.flores@umayor.cl

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-4771-3679>

TERESA BECERRA MEDINA

Universidad Mayor. Chile

teresa.becerra@umayor.cl

ORCID <https://orcid.org/0009-0004-1295-5071>

PAULINA NÚÑEZ LAGOS

Universidad Mayor. Chile

paulina.nunez@umayor.cl

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6991-6768>

MARÍA ANGÉLICA VERGARA TAPIA

Universidad Mayor. Chile

mavergarat@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2856-652X>

Recibido/Received: 12-05-2025. Aceptado/Accepted: 17-04-2026.

Cómo citar/Citation: Flores-Bastías, Mónica; Becerra-Medina, Teresa; Núñez-Lagos, Paulina y Vergara-Tapia, María Angélica (2026). Cuestionamiento al género: estudiar Pedagogía en Educación Física Física. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 28(1), 58-83.

DOI: <https://doi.org/10.24197/4x6a3441>

Artículo de acceso abierto distribuido bajo una [Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC-BY 4.0\)](#). / Open access article under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License \(CC-BY 4.0\)](#).

* En Chile, Pedagogía en Educación Física (PEF) es lo que en España se llamaba Licenciatura en EF, hoy Grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte.

Resumen. La Pedagogía en Educación Física (PEF) en Chile se desarrolla en un campo masculinizado donde persisten estereotipos que condicionan trayectorias formativas. Este estudio analizó las motivaciones y conciencia de género de estudiantes en sus dos primeros años de formación inicial docente. Con un diseño cualitativo y de estudio de caso, se utilizaron relatos biográficos y entrevistas, analizados temáticamente en *Atlas.ti* 25. Los hallazgos muestran la normalización de prácticas androcéntricas y la débil problematización de la desigualdad. Se destaca la necesidad de incorporar modelos pedagógicos inclusivos y transformadores que promuevan la equidad.

Palabras clave. Conciencia de género; discriminación de género; Educación Física; formación docente; motivación.

Abstract: Physical Education Pedagogy (PEP) in Chile takes place within a masculinized field where persistent stereotypes shape learning trajectories. This study analyzed the motivations and gender awareness of students during their first two years of initial teacher training. Using a qualitative case study design, biographical narratives and interviews were thematically analyzed with *Atlas.ti* 25. The findings reveal the normalization of androcentric practices and the weak problematization of inequality. The study highlights the need to incorporate inclusive and transformative pedagogical models that promote equity.

Keywords: Gender awareness; gender discrimination; Physical Education; teacher training; motivation.

INTRODUCCIÓN

A pesar de la abundante producción teórica y normativa sobre el género en la Educación Física, persiste una brecha significativa respecto de cómo estas desigualdades se experimentan y elaboran en la formación inicial docente. En particular, existen pocos estudios cualitativos que examinen de manera situada las motivaciones de ingreso y la conciencia de género del estudiantado de Pedagogía en Educación Física (PEF), especialmente en contextos altamente masculinizados como el chileno. Este estudio contribuye a abordar dicha brecha, articulando el análisis de motivaciones vocacionales con la comprensión de cómo se desarrolla -o no- una mirada crítica sobre el género durante los primeros años de formación.

En este marco, resulta imprescindible comprender cómo estas brechas investigativas se relacionan con las dinámicas de socialización que tienen lugar en la escuela. Como institución socializadora, ésta no sólo transmite conocimientos, sino que también produce y refuerza estereotipos y normas de género (FACSO, 2017; Pastor-Vicedo et al.,

2019; Serra et al., 2020; Unicef, 2021). Estas dinámicas pueden derivar en prácticas de discriminación que afectan de manera particular a las mujeres, a las diversidades sexoafectivas y a las masculinidades no hegemónicas, configurando expectativas y trayectorias formativas diferenciadas. En este escenario, la Formación Inicial Docente (FID) adquiere un papel central para transformar las relaciones de género, especialmente en disciplinas con una fuerte tradición androcéntrica como la PEF (Guerrero et al., 2017; Pinedo et al., 2018; Martínez y Ramírez, 2017; Carretero y Nolasco, 2017).

Diversos estudios muestran que, en la cultura escolar de la Educación Física, los estudiantes varones suelen ser socializados hacia actividades competitivas que exaltan la fuerza y el rendimiento, mientras que las mujeres son orientadas hacia prácticas de menor exposición o asociadas al cuidado. Históricamente, éstas han sido tradicionalmente orientadas hacia las prácticas deportivas consideradas femeninas porque, supuestamente, concentraban, recreaban y transmitían las cualidades de una buena mujer (sensibilidad, belleza, ausencia de contacto-agresividad-pelea, etc.). (Alvariñas-Valverde y Pazos-González, 2018; Serra et al., 2019, 2020a, 2020b; Ruiz et al., 2013; Matus et al., 2021, 2022, 2023, 2024). Esta división cultural del trabajo corporal reproduce estereotipos de género que afectan tanto a la participación como a la autopercepción de competencias, influyendo directamente en la decisión de estudiar la carrera. Asimismo, investigaciones recientes evidencian que las razones para ingresar en PEF difieren según el género: mientras los hombres tienden a fundamentar su elección en afinidades deportivas o motivaciones extrínsecas, las mujeres suelen aludir a motivaciones intrínsecas, altruistas y asociadas al trabajo con infancias (Hidalgo y Almonacid, 2014; Matus-Castillo et al., 2021, 2022).

A ello se suman las experiencias escolares previas y la influencia de modelos docentes significativos, que operan como referentes en la construcción de expectativas de logro y en la percepción de autoeficacia vinculada a la enseñanza (Serra et al., 2016, 2020b). Estas vivencias condicionan, de manera diferenciada para hombres y mujeres, las trayectorias de acceso a PEF y el modo en que interpretan su rol dentro de una disciplina históricamente marcada por el sesgo de género (Piedra et al., 2013).

En Chile, la PEF presenta una marcada masculinización -cercana al 70% de matrícula masculina- que no sólo reproduce prácticas sexistas históricas, sino que también se replica en la composición de los equipos

docentes, consolidando espacios formativos en los que predominan modelos de enseñanza y relaciones de poder tradicionalmente masculinos (Matus et al., 2021; CNED, 2023; Subsecretaría de Educación Superior, 2023). Estas condiciones estructurales influyen en el modo en que los estudiantes, según sean hombres o mujeres, experimentan la disciplina y construyen su identidad profesional, además de coartar las motivaciones y expectativas que guían su elección vocacional.

Al respecto, estudios recientes (Matus et al., 2024) muestran que las estudiantes de PEF evidencian una baja sensibilización para reconocer la presencia o ausencia de un enfoque de género en su formación y dificultades para identificar estereotipos y manifestaciones de sexismo, incluso frente a experiencias de violencia explícita. Las respuestas de las estudiantes oscilan entre la justificación, la resignación y el cuestionamiento, sin anticipar las brechas de matrícula ni problematizar su origen. Desde este punto de vista, se hace imperativo reforzar las políticas educativas y fortalecer la formación docente para generar espacios inclusivos y equitativos. En esta línea, Camacho-Miñano y Girela-Rejón (2017) destacan que la formación en los distintos asuntos concernientes a las diferencias de género incrementa la conciencia y el compromiso del profesorado, abriendo la posibilidad de visibilizar creencias y prácticas discriminatorias (Piedra et al., 2013).

En el contexto nacional chileno, esta necesidad de análisis se enmarca, además, en los Estándares Orientadores para la Formación Inicial Docente, que enfatizan la importancia de prácticas pedagógicas inclusivas y con enfoque de género (CPEIP, 2017). El desarrollo profesional docente se encuentra regulado en la Ley 20.903 de 2016, tanto para efectos de la formación inicial como en el ejercicio de la profesión. Este cuerpo normativo establece la creación de estándares pedagógicos y disciplinarios y la aplicación de una evaluación nacional diagnóstica (END FID) de carácter obligatorio para monitorear su cumplimiento. Los estándares se actualizaron el año 2021 para PEF; en ellos se proclama el enfoque de género como un principio transversal y se especifican en algunos de sus descriptores (Ministerio de Educación de Chile, 2021).

Desde otra esfera, la FID se puede impartir exclusivamente en universidades y programas académicos acreditados; vale decir, que han demostrado el logro de criterios y estándares de calidad, sometiéndose a rigurosos procesos de evaluación a cargo de la Comisión Nacional de

Acreditación, en conformidad a la Ley 20.129 de 2006. En estos criterios también se consideran los resultados de la END.

Igualmente, en la educación escolar chilena, existe un currículo nacional para la educación inicial, primaria y secundaria que incorpora los temas de género en diversas disciplinas, tal como se refleja en las Bases Curriculares de Educación Física y Salud (Ministerio de Educación). Asimismo, se han promulgado un conjunto de leyes y políticas orientadas a la inclusión educativa, a sancionar la discriminación y a promover los derechos de niñas, niños y adolescentes, considerando la temática de género como un eje central. Entre ellas, la Circular N° 707 de la Superintendencia de Educación de 2023, la Ley 21.430 de 2022 sobre garantías y protección integral de los derechos de la niñez y adolescencia y la actualización de la política nacional de convivencia educativa (Ministerio de Educación, 2024).

Junto a este marco legislativo, se suman las pedagogías feministas y estudios con perspectiva *interseccional* que permiten comprender cómo funciona la EF dentro de un espacio donde se disputan identidades, cuerpos y normas de género, y desde el que pueden proponerse transformaciones para una educación más justa (Troncoso et al., 2019; Biglia y Vergés, 2016; Muñoz y Lira, 2019).

No obstante, este cuerpo teórico y normativo contrasta con la limitada producción empírica disponible sobre cómo estas dinámicas se manifiestan en la formación inicial docente en Educación Física. Son escasos los estudios cualitativos que exploran en profundidad las experiencias, subjetividades y conciencia de género del estudiantado de PEF, lo que evidencia una brecha relevante en el campo (García et al., 2018). Por ello, el presente estudio se propone aportar evidencia sobre el modo en que los estudiantes, hombres y mujeres, motivan su elección de PEF y desarrollan -o no- una conciencia crítica respecto de las desigualdades de género presentes en su formación inicial.

1. PERSPECTIVAS TEÓRICAS EN LA ELECCIÓN DE PEF

Para comprender la elección de la carrera de acuerdo con la motivación, perspectiva de género del estudiantado y la interpretación que hace de su experiencia formativa en PEF, este estudio se articula desde un enfoque que integra la Teoría Cognitiva Social del Desarrollo de la Carrera y la propuesta de conciencia de género elaborada por Colás y Jiménez (2006).

La primera permite explicar cómo se configuran las decisiones vocacionales a partir de creencias de autoeficacia, expectativas de resultado y metas personales (Bandura, 1986, 1997; Lent et al., 1994; Brown, 2002). La autoeficacia alude a la confianza en la propia capacidad para ejecutar acciones que produzcan resultados deseados (Bandura, 1997); los objetivos personales se refieren a metas internas que orientan la trayectoria académica y profesional (Brown, 2002) y las expectativas de resultado corresponden a las creencias sobre las consecuencias de una elección en términos de éxito, satisfacción, estatus o impacto social.

En cuanto a la vocación docente, se ha identificado que suele estar motivada por razones intrínsecas como afinidad con la enseñanza, interés por la disciplina y el trabajo con niños y adolescentes, o motivaciones altruistas como contribuir a crear una sociedad mejor (Álvarez et al., 2024; González et al., 2023; Castañeda-Vázquez, 2020). En contraposición, las motivaciones extrínsecas -remuneración, condiciones laborales, estatus- ocupan un lugar secundario. González et al. (2023) subrayan la importancia de una percepción favorable de las propias habilidades para enseñar y de experiencias escolares previas; por su parte, Ávalos et al. (2023) y Morong et al. (2017) evidencian la influencia de familiares y docentes como modelos.

Estos hallazgos dialogan con la Teoría Cognitiva Social en tanto destacan la importancia de la autoeficacia percibida y de experiencias escolares previas, elementos que González et al. (2023) reconocen como claves para fortalecer la confianza en la propia capacidad de enseñar. Asimismo, Ávalos et al. (2023) y Morong et al. (2017) muestran el papel de familiares y docentes como modelos significativos que influyen en la formación de expectativas de resultado y metas profesionales. Desde una perspectiva de género, se observa que la motivación intrínseca es más recurrente en mujeres, mientras que los hombres tienden a priorizar factores extrínsecos (Morong et al., 2017). De modo similar, en el campo específico de PEF, Avendaño y González (2012) señalan que los hombres optan mayoritariamente por afinidad con la especialidad, mientras que las mujeres lo hacen por la enseñanza, lo que confirma la persistencia de la división sexual de roles (Matus et al., 2023; Hall-López et al., 2020).

Estas diferencias se explican, en parte, por los factores que la Teoría Cognitiva Social identifica como determinantes de la elección vocacional. En estudiantes de PEF, las creencias de autoeficacia, las

expectativas de resultado y los objetivos personales se configuran a partir de vivencias tempranas de actividad física, referentes docentes significativos y la validación social del desempeño motriz. Estos elementos, ampliamente documentados en estudios sobre motivación hacia la docencia (Ávalos et al., 2023; Morong et al., 2017; González et al., 2023), operan como experiencias de aprendizaje que refuerzan o inhiben determinadas trayectorias formativas, interactuando con las normas y expectativas de género que atraviesan tanto la cultura escolar como la disciplina de la Educación Física.

Comprender únicamente los factores motivacionales resulta insuficiente para explicar el modo en que el estudiantado vivencia y elabora las desigualdades de género presentes en su formación; para ello, la noción de conciencia de género constituye un complemento indispensable. Respecto de éstas, Colás y Jiménez (2006) definen la cosmovisión cultural de género como los significados compartidos socialmente y reelaborados individualmente. Su estudio con docentes de secundaria en Sevilla identificó tres modalidades de conciencia de género: crítica (implicación en proyectos transformadores), resistencia (sensibilización crítica sin acción transformadora) y no conciencia (legitimación y normalización de las desigualdades). Su propuesta resulta especialmente pertinente para interpretar prácticas naturalizadas en Educación Física, tales como la diferenciación de espacios, la legitimación de ciertos cuerpos o la asignación de roles según el género, ampliamente descritas (Ruiz et al., 2013; Hidalgo y Almonacid, 2014; Matus-Castillo et al., 2021, 2022; Alvariñas-Valverde y Pazos-González, 2018; Serra et al., 2019, 2020a, 2020b; Matus et al., 2021, 2022, 2023, 2024).

La integración de ambas perspectivas ofrece una comprensión más profunda del fenómeno. Mientras la Teoría Cognitiva Social ilumina los procesos mediante los cuales hombres y mujeres construyen creencias de autoeficacia y expectativas de logro asociadas a las acciones motrices y la enseñanza, la tipología de Colás y Jiménez agrega una dimensión crítica que permite entender cómo estas creencias se ven condicionadas por estructuras y prácticas de género arraigadas en la disciplina. Asimismo, este enfoque dialoga con los aportes de las pedagogías feministas e *interseccionales*, que visibilizan la EF como un espacio donde se disputan identidades, cuerpos y relaciones de poder (Vázquez, 2014; Troncoso et al., 2019; Biglia y Vergés, 2016; Muñoz y Lira, 2019).

En conjunto, estas perspectivas permiten analizar de manera situada tanto las motivaciones que conducen al estudiantado a elegir PEF como la capacidad que desarrollan -o no- para problematizar las desigualdades que han de afrontar durante su proceso formativo. Esta articulación resulta especialmente relevante en un campo altamente masculinizado, donde la reproducción de estereotipos y prácticas sexistas influye tanto en el acceso a la carrera como en la construcción de la identidad profesional docente (Piedra et al., 2013; Hidalgo y Almonacid, 2014).

Teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto, el objetivo general de la presente investigación no es otro que analizar las motivaciones y la conciencia de género de los estudiantes, hombres y mujeres, en la elección y experiencia formativa en la carrera de PEF en una universidad privada de Santiago de Chile.

Más en concreto, los objetivos específicos o preguntas básicas del estudio fueron los siguientes:

1. ¿Qué motivaciones, experiencias, hitos y agentes influyeron en la elección de la carrera de PEF de los estudiantes, hombres y mujeres?
2. ¿Cómo se manifiesta la conciencia de género en las experiencias formativas de los estudiantes de PEF durante los dos primeros años de la carrera?
3. ¿Qué similitudes y diferencias emergen en los relatos y entrevistas con los estudiantes, hombres y mujeres, respecto de sus motivaciones vocacionales y la conciencia de género?

2. MÉTODO

Se optó por un enfoque cualitativo interpretativo, orientado a comprender en profundidad las motivaciones y experiencias de los estudiantes de la carrera de PEF de una universidad privada en Santiago de Chile en relación a la perspectiva de género, bajo un diseño de estudio de caso.

2.1. Participantes

La muestra estuvo conformada por seis estudiantes de la cohorte 2021, tres mujeres y tres hombres, seleccionados de manera intencionada para mantener homogeneidad en el nivel de avance curricular que hubiesen desarrollado los dos relatos escritos solicitados y que hubiesen firmado el consentimiento. Además, en 2023, sólo se entrevistó a dos de

las tres estudiantes mujeres porque una de ellas se marginó voluntariamente. El objetivo de las entrevistas fue indagar con mayor detalle en sus experiencias de género durante los dos primeros años de formación dada la actitud de naturalización que se evidenciaba en los relatos femeninos.

Desde la perspectiva ética, se estableció que los participantes conocieran el propósito del estudio y que firmaran un consentimiento informado; se les garantizó el anonimato y la confidencialidad respecto a la información compartida junto con la posibilidad de retirarse del estudio en cualquier momento del proceso. Este procedimiento fue supervisado por un comité de ética de la institución.

2.2. Instrumentos

Se recopilaron 12 relatos biográficos escritos, elaborados en dos momentos: (i) al ingreso en la carrera en 2021, con el reactivo “*Relata los hechos de tu vida y motivos que te llevaron a estudiar Pedagogía en Educación Física*”; y a mediados del segundo año en 2022, con el reactivo “*Reflexiona sobre tu experiencia en la carrera, considerando tu identidad de género*”. Posteriormente, se realizaron dos entrevistas semiestructuradas a dos de las alumnas participantes de aproximadamente 50 minutos cada una, orientadas a profundizar en las motivaciones y experiencias vinculadas al género. Estas entrevistas fueron grabadas en audio, transcritas y editadas para su posterior análisis.

2.3. Procedimiento

El proceso analítico se realizó en varias etapas, articulando procedimientos inductivos y deductivos.

En primer lugar, se llevó a cabo una lectura exploratoria y comprensiva del corpus conformado por los relatos biográficos con el objetivo de familiarización y detección de categorías emergentes iniciales.

El tratamiento de los relatos escritos se desarrolló de la siguiente manera:

- Codificación abierta de carácter inductivo del corpus en función del género reportado por los participantes y del momento en que fue elaborado cada relato.

- Lectura integral por parte del equipo investigador para identificar patrones comunes y divergencias; información que fue organizada en matrices preliminares contruidos por cada integrante del equipo investigador.
- Codificación axial y contraste deductivo, integrando las categorías de análisis de la Teoría Cognitiva Social del Desarrollo de la Carrera (Bandura, 1986; Lent, Brown & Hackett, 1994): (i) autoeficacia, (ii) objetivos personales y (iii) expectativas de resultado, y de la propuesta de Colás y Jiménez (2006) (iv) conciencia de género.
- Análisis comparativo de los resultados entre los dos momentos de recogida de datos (2021 y 2022) y entre estudiantes hombres y mujeres.

El análisis de las entrevistas siguió un proceso complementario:

- Grabación en audio, transcripción completa y lectura preliminar.
- Elaboración de una tabla de dimensiones de base para guiar la codificación dirigida.
- Procesamiento con el software *Atlas.ti* 25, utilizando un enfoque deductivo, mediante la aplicación de categorías teóricas predefinidas que guiaron la codificación conforme a los objetivos de la investigación.
- Codificación axial y contraste deductivo integrando las categorías de análisis planteadas por Colás y Jiménez (2006) respecto de la conciencia de género de las entrevistadas (**Tabla I**)
- Análisis e interpretación de las motivaciones, experiencias relatadas y el grado de conciencia de género manifestado por las estudiantes.

A continuación, se presentan las categorías de análisis empleadas:

(Tabla I. Página siguiente)

CATEGORÍA	DESCRIPCIÓN
Actitud Legitimadora	Acepta y justifica los mandatos dominantes sobre modelos de género tradicionales. No cuestiona los papeles diferenciados de género en función del sexo y, por ende, no lo ve como problema. Esta actitud considera que las normas y roles de género establecidos por la cultura dominante son naturales, correctos y necesarios para el buen funcionamiento de la sociedad.
Actitud de Resistencia	Interpela las normas y configura propuestas para su propia construcción de identidad que se oponen a la cultura dominante.
Actitud de Proyecto	Cuestiona la estructura social, redefine su posición en la cultura hegemónica y plantea alternativas para el cambio social.

Tabla I. *Categorías de actitudes asociadas a modalidades de conciencia de género*
(Adaptación del estudio de Colás y Jiménez, 2006, sobre modalidades de conciencia de género)

Posterior al análisis de los relatos y las entrevistas se efectuó una triangulación que facilitó la consolidación de una estructura analítica basada en tres dimensiones: (1) motivaciones para la elección de carrera, (2) agentes influyentes y (3) conciencia de género.

Con el fin de asegurar calidad, se emplearon los criterios de rigor propios de la investigación cualitativa (Piedra, J. 2024): credibilidad, mediante triangulación interna y contraste de la información aportada por los estudiantes en los dos relatos y en las entrevistas realizadas a fin de asegurar que la interpretación de los datos refleje con precisión las realidades construidas por los participantes; transferibilidad, a través de descripciones detalladas y contextualizadas que hacen posible la aplicación a un contexto diferente; fiabilidad o dependencia de los datos, se refiere a la estabilidad de los datos recopilados en el tiempo y en diferentes condiciones, que en este caso se recogen en dos relatos diferidos en el tiempo y en la entrevista aplicada a las estudiantes; y confirmabilidad, garantizada por la discusión crítica realizada por el equipo de investigadoras, resguardando la trazabilidad del proceso interpretativo. En síntesis, se evidencia que la interpretación de los datos refleja y emana de la realidad estudiada.

Este procedimiento permitió construir una lectura profunda y situada de las narrativas estudiantiles, articulando los marcos teóricos con los hallazgos emergentes.

2.4. Consideraciones éticas y posicionamiento de las autoras

El análisis se desarrolló mediante un proceso iterativo que incluyó la discusión sistemática entre las investigadoras, la comparación de las codificaciones y la revisión de las discrepancias interpretativas. Este procedimiento permitió fortalecer la coherencia interna, garantizar la consistencia de las categorías y profundizar en la interpretación fenomenológica del material analizado.

Asimismo, se incorporó reflexividad investigativa, reconociendo que las trayectorias profesionales del equipo en estudios de género influyen en la mirada analítica. Esta influencia, entendida como un posicionamiento epistemológico y no como una neutralidad metodológica, se integró de manera explícita para aportar transparencia y rigor al proceso interpretativo.

3. RESULTADOS

3.1. Relatos biográficos

El análisis se organizó en cuatro dimensiones: autoeficacia, objetivos personales, expectativas de resultado y conciencia de género. Las tres primeras corresponden a la Teoría Cognitiva Social del Desarrollo de la Carrera (Bandura, 1997; Lent, Brown & Hackett, 1994) y la cuarta al modelo de conciencia de género de Colás y Jiménez (2006).

3.1.1. Dimensión 1. Autoeficacia

La autoeficacia, entendida como la creencia en la capacidad para organizar y ejecutar las acciones necesarias en situaciones específicas, se reflejó en experiencias previas que los estudiantes consideraron determinantes en la elección de la carrera.

En los hombres, predominó la práctica deportiva sostenida desde la infancia, lo que reforzó su percepción de competencia: *“He sido deportista desde los 10 años y nunca he dejado de practicarlo”* (EH,3). Además, algunos destacaron la influencia de docentes como referentes vocacionales.

En las mujeres, la autoeficacia incluyó no sólo experiencias deportivas, sino también artísticas y culturales, lo que amplió el

repertorio motriz: *“Me motivó el gusto por el vóleibol, el fútbol y también el ballet y el folclore”* (EM,3).

3.1.2. Dimensión 2. Objetivos personales

Los objetivos personales, entendidos como metas significativas que guían las decisiones académicas y profesionales, mostraron diferencias de género.

En los relatos femeninos se observa una marcada orientación hacia el cuidado y el bienestar socioemocional del potencial alumnado: *“Me gustaría ayudar a mis estudiantes a superar sus miedos y hacerlos sentir seguros”* (EM,3).

En contraste, los varones asociaron sus objetivos al disfrute del deporte y a la autorrealización física y profesional: *“El deporte me ha abierto miles de puertas y amistades que han durado toda la vida”* (EH,3).

3.1.3. Dimensión 3. Expectativas de resultado

Las expectativas de resultado, entendidas como los beneficios de elegir la carrera de PEF, se expresaron en la proyección de satisfacción personal y continuidad en la enseñanza y el deporte. Tanto hombres como mujeres señalaron la influencia de figuras familiares o docentes: *“La enseñanza ha estado muy presente en mi vida, mi abuela es profesora por la vocación”* (EH,3).

Sin embargo, mientras en los hombres estas expectativas normalizan la masculinización de la carrera - *“Algunas mujeres se van porque no les gusta, entonces no era para ellas”* (EH,3)-, en las mujeres se relacionan con el desarrollo profesional y la alegría de la docencia, aunque sin problematizar explícitamente las desigualdades de género.

3.1.4. Dimensión 4. Conciencia de género

En los testimonios masculinos, la mayoría no percibe tensiones de género en su trayectoria académica, lo que refuerza la idea de pertenencia a un espacio mayoritariamente masculino. La admiración hacia sus profesores y compañeros aparece como un modelo a seguir sin cuestionamiento crítico.

En las mujeres, llama la atención la ausencia de reflexiones explícitas sobre la identidad y las relaciones de género, incluso cuando se les solicitó de manera directa. Ni en los relatos ni en la proyección vocacional se evidencian cuestionamientos sobre el modo en que los sesgos de género impactan en la participación en las clases, las prácticas docentes o la composición del profesorado.

3.2. Entrevistas

Ante la ausencia de conciencia de género evidenciada en los relatos escritos, se realizaron entrevistas en profundidad a dos estudiantes mujeres con el objetivo de explorar cómo se expresaba este aspecto en su experiencia formativa durante los dos primeros años de la carrera de PEF.

El análisis, realizado con el apoyo del software *Atlas.ti* 25, se organizó en torno a las tres modalidades de conciencia de género definidas por Colás y Jiménez (2006): actitud legitimadora, actitud de resistencia y actitud de proyecto. Estas categorías develaron los distintos posicionamientos adoptados por las entrevistadas frente a prácticas androcéntricas y desigualdades de género.

3.2.1. Actitud legitimadora

Una proporción significativa de las narrativas se situó en este nivel. La actitud legitimadora se caracteriza por aceptar y justificar los mandatos tradicionales de género, interpretando las diferencias de trato como naturales y necesarias para el buen funcionamiento de la carrera.

En este sentido, una estudiante expresó: “Hay pruebas físicas que los hombres tienen cierta cantidad, que es mucho más que las mujeres. Pero por una cuestión fisiológica del cuerpo, no creo que esté mal... así también han hecho lo mismo con nosotras en flexibilidad, porque tenemos más rango” (EM,2).

El fragmento refleja que la estudiante asume como “justas” las diferencias de exigencia en las pruebas (baremos diferentes), sin caer en la cuenta ni objetar que tales criterios reproducen estereotipos de género y legitiman prácticas pedagógicas androcéntricas. La equidad se concibe

aquí como un reparto “balanceado” de ventajas y desventajas en función del sexo, lo que invisibiliza las estructuras de desigualdad.

En la misma línea, otra entrevistada relató cómo, en una actividad de atletismo, fueron las propias mujeres quienes se adaptaron a la situación desigual: “Éramos menos, pasábamos menos veces que ellos y nos acomodamos haciendo una colchoneta aparte” (EM,1).

Este ejemplo pone en evidencia la normalización de prácticas excluyentes y la ausencia de cuestionamiento frente a la discriminación estructural.

3.2.2. Actitud de resistencia

Junto con los discursos legitimadores, también emergieron narrativas de resistencia, entendidas como la capacidad de identificar situaciones de inequidad y expresar incomodidad frente a ellas, aunque sin llegar necesariamente a proponer cambios estructurales.

Una de las entrevistadas relató: “Cuando tuve la bienvenida a la carrera me asusté, porque llegué y era un grupo de hombres, éramos dos mujeres... ahí me sentí intimidada” (EM,2).

La sensación de intimidación y vulnerabilidad en contextos masculinizados revela la conciencia de estar en desventaja y la dificultad para proyectar una participación equitativa. La resistencia se refleja también en la denuncia de restricciones en la práctica deportiva:

“Hemos querido jugar fútbol todo el año, pero no nos han dejado porque todas las canchas las usan los hombres” (EM,1).

Estas declaraciones hacen inferir que los entornos de socialización de la carrera continúan reproduciendo inequidades, generando sentimientos de exclusión en las estudiantes y abriendo un espacio de resistencia frente a prácticas normalizadas.

3.2.3. Actitud de proyecto

Finalmente, se identificaron posicionamientos más avanzados, propios de la actitud de proyecto, donde las entrevistadas cuestionan

En la **Figura 1**, elaborada con *Atlas.ti*, se sintetizan las conexiones entre las tres actitudes de conciencia de género y las narrativas de las estudiantes.

El mapa conceptual muestra cómo las citas se agrupan mayoritariamente en torno a la actitud legitimadora, lo que confirma la prevalencia de discursos que naturalizan las desigualdades y legitiman prácticas sexistas en la carrera. No obstante, la figura también refleja zonas de transición hacia la resistencia, especialmente en aquellas experiencias donde las estudiantes reportan exclusión o intimidación en contextos masculinizados. Estos nodos de resistencia se conectan con la identificación de inequidades en la participación deportiva y con sentimientos de inseguridad frente a la desproporción de género en la matrícula.

La actitud de proyecto, aunque menos frecuente, aparece asociada a términos como *lenguaje inclusivo*, *empatía docente* y *colaboración*. En el mapa, estos conceptos se ubican en una posición más periférica, lo que refleja su carácter incipiente. Sin embargo, su presencia es relevante porque marca el inicio de un proceso de problematización crítica y de apertura a propuestas transformadoras. En este sentido, la **figura 1** permite visualizar un continuum en el que las estudiantes transitan desde la legitimación acrítica hacia posturas emergentes de resistencia y proyecto.

La lectura del mapa evidencia, además, que estos posicionamientos no son estáticos, sino que conviven y se superponen en los discursos de las entrevistadas.

4. DISCUSIÓN

Los hallazgos de este estudio constatan la vigencia de estereotipos de género en la elección y vivencia de la carrera de PEF, en línea con lo reportado en investigaciones previas sobre socialización diferencial y masculinización en áreas disciplinares vinculadas al deporte (Avendaño y González, 2012; Pastor-Vicedo et al., 2019; Matus-Castillo et al., 2021). En el análisis de relatos y entrevistas, las motivaciones de los hombres se orientan principalmente hacia la autoeficacia y el goce deportivo, mientras que las mujeres muestran afinidad por la enseñanza y la dimensión socioemocional, lo que coincide con las tendencias descritas

en la literatura sobre género y vocación docente (Ruiz-Gutiérrez y Santana-Vega, 2018; González et al., 2023).

Desde la Teoría Cognitiva Social del Desarrollo de la Carrera (Bandura, 1997; Lent, Brown & Hackett, 1994), los resultados revelan que la autoeficacia de los estudiantes, hombres y mujeres, está fuertemente mediada por experiencias deportivas tempranas y por referentes significativos en la escuela, consolidando trayectorias diferenciadas según el género. Los objetivos personales y expectativas de resultado confirman el peso de dichas experiencias, aunque con una marcada orientación masculina hacia la autorrealización física y la continuidad deportiva, frente a la proyección femenina hacia la docencia y el acompañamiento socioemocional. Esta diferencia reproduce una división simbólica que naturaliza roles de género en la práctica educativa, tal como ha sido advertido por Sánchez-Martín et al. (2024) en relación con los procesos de socialización que condicionan las decisiones académicas.

Un aspecto central que emerge en este estudio es la ausencia generalizada de conciencia crítica en relación con el género en los relatos, lo que confirma la adaptabilidad de las desigualdades. En el análisis de las entrevistas, la mayor densidad se concentra en actitudes legitimadoras, donde las diferencias físicas o de participación se justifican como “naturales” o “fisiológicas”. Esto coincide con lo planteado por Colás y Jiménez (2006), quienes señalan que la falta de problematización refuerza la legitimación de roles tradicionales, invisibilizando su carácter cultural. Sin embargo, se observan también zonas de tensión donde surgen posturas de resistencia y, en menor medida, de proyecto, vinculadas a experiencias de intimidación en contextos masculinizados o a la percepción de exclusión en el uso de recursos deportivos. Estas incipientes formas de resistencia sugieren un potencial para la construcción de una conciencia de género más crítica, aunque aún no consolidada.

Al contrastar estos hallazgos con estudios internacionales, se advierte una coincidencia entre investigaciones realizadas en España y Latinoamérica, donde también se reporta la escasa problematización de los sesgos de género en la formación docente en Educación Física (Pastor-Vicedo et al., 2019; Piedra et al., 2013). No obstante, en algunos contextos se han desarrollado prácticas coeducativas que muestran que la transformación es posible cuando se incorporan estrategias curriculares explícitas de equidad (UNICEF, 2021).

Las narrativas de las entrevistadas permiten visualizar este tránsito desde la legitimación hacia posturas críticas incipientes. Este hallazgo es consistente con lo señalado por Troncoso et al. (2019), quienes sostienen que la conciencia de género se construye de manera progresiva y requiere de experiencias pedagógicas específicas que abran la posibilidad de cuestionar y transformar las normas establecidas. En este sentido, el presente estudio aporta evidencia empírica sobre cómo, en ausencia de dichas experiencias, las estudiantes tienden a aceptar acríticamente la inequidad, aunque existan momentos de resistencia que anticipan la necesidad de un trabajo formativo más intencionado.

En síntesis, los resultados contrastados con la teoría confirman que la Formación Inicial Docente en PEF reproduce aún un marco androcéntrico, donde la autoeficacia, los objetivos y expectativas se desarrollan bajo parámetros diferenciados por género, y donde la conciencia crítica aparece debilitada. La contribución del estudio radica en mostrar cómo estas dimensiones, al articularse con la conciencia de género, evidencian no sólo motivaciones vocacionales diferenciadas, sino también limitaciones estructurales en la construcción de identidades docentes inclusivas.

CONCLUSIONES

El estudio analizó las motivaciones de estudiantes, hombres y mujeres, para elegir la carrera de PEF, así como su conciencia de la problemática en relación con el género durante los dos primeros años de formación. Los resultados ponen de relieve tres ideas centrales:

- Motivaciones diferenciadas según el género. Los hombres sustentan su elección en la práctica deportiva y la autoeficacia asociada a la competencia física, mientras que las mujeres destacan afinidades con la enseñanza y el cuidado socioemocional. Estas diferencias, lejos de ser neutrales, replican estereotipos tradicionales de género que refuerzan la masculinización de la carrera.
- Escasa conciencia crítica de la problemática asociada al género. A pesar de que las estudiantes entrevistadas reconocen situaciones de exclusión o desigualdad, en su mayoría tienden a legitimarse o adaptarse a ellas. El camino hacia posturas de resistencia y proyecto es incipiente y no logra consolidarse como un marco de transformación social y pedagógica.

- Limitaciones de la Formación Inicial Docente en la PEF. La FID no está generando las condiciones necesarias para problematizar el género como dimensión constitutiva de la práctica pedagógica. Por el contrario, las experiencias formativas tienden a incrementar prácticas androcéntricas y a normalizar la inequidad.

A partir de estos hallazgos, se hace imprescindible avanzar en la incorporación sistemática de la perspectiva de género en la FID de la PEF, de manera que trascienda las experiencias aisladas y se consolide como un eje transversal de la carrera, en consonancia con las normativas y políticas nacionales, como el cumplimiento de los estándares de la profesión docente. Ello exige diseñar e implementar estrategias curriculares y metodológicas que favorezcan el tránsito desde la simple legitimación hacia actitudes de resistencia crítica y de construcción de proyectos transformadores en torno al género. Del mismo modo, se requiere fortalecer la formación del profesorado universitario para que asuma un rol activo como agente de cambio y no como reproductor de desigualdades.

Finalmente, se vuelve clave reconocer la importancia de las prácticas profesionales y de las experiencias escolares tempranas en la configuración de una conciencia de género más crítica, inclusiva y coherente con las demandas de equidad en el sistema educativo.

La identificación de discursos legitimadores, resistencias incipientes y proyecciones transformadoras sugiere que la construcción de una conciencia crítica no sólo es posible, sino imprescindible para avanzar hacia una docencia que contribuya a la equidad en el ámbito educativo y social.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, Emanuel; Tapia, Mario y Riveros, Nicole. (2024). Motivaciones de ingreso de los estudiantes de pedagogía: Caso de una universidad del norte de Chile. *Revista Educación*, 48(1), 1–17. DOI: <https://doi.org/10.15517/revedu.v48i1.55885>
- Alvariñas-Villaverde, Myrim y Pazos-González, Macarena. (2018). Estereotipos de género en Educación Física: Una revisión centrada en el alumnado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa (REDIE)*, 20(4). DOI: <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.4.1840>

- Ávalos, Beatrice; Carrasco, Daniela; Valenzuela, Juan Pablo; González, René y González, Álvaro. (2023). *Consideraciones y motivos que influyen en las decisiones de estudiar una carrera de pedagogía* (Informe OFD N°11). Observatorio de Formación Docente-CIAE. Disponible en: <https://ciae.uchile.cl/biblioteca/documentos/informe-ofd-11-consideraciones-y-motivos-que-influyen-en-las-decisiones-de-estudiar-una-carrera-de-pedagogia>
- Avendaño, Cecilia y González-Urrutia, Rodrigo. (2012). Motivos para ingresar a las carreras de Pedagogía de los estudiantes de primer año de la Universidad de Concepción. *Estudios Pedagógicos*, 38(2), 21–33. DOI: <https://doi.org/10.4067/S0718-07052012000200002>
- Bandura, Albert. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice Hall.
- Bandura, Albert. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Biglia, Barbara y Vergés-Bosch, Nuria. (2016). Cuestionando la perspectiva de género en la investigación. *REIRE. Revista d’Innovació i Recerca en Educació*, 9(2), 12–29. DOI: <https://doi.org/10.1344/reire2016.9.2922>
- Brown, Duane. (2002). *Career choice and development* (4th ed.). Jossey-Bass.
- Camacho-Miñano, María José y Girela-Rejón, María José. (2017). Evaluación de una propuesta formativa sobre género en EF para estudiantes de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 12(36), 195–203. DOI: <https://doi.org/10.12800/ccd.v12i36.950>
- Carretero, Raúl y Nolasco Hernández, Alberto. (2019). Sexismo y formación inicial del profesorado. *Educación*, 55(1), 293–310. DOI: <https://raco.cat/index.php/Educación/article/view/348892>
- Castañeda-Vázquez, Carolina; Pérez-Cortés, Antonio; Valdivia-Moral, Pedro y Zurita-Ortega, Félix. (2020). Motivos de interés por la docencia e identidad profesional del futuro profesorado de Educación Física. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34(2), 299–314. DOI: <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i2.2020>
- Colás, Pilar y Jiménez, Rocío. (2006). Tipos de conciencia de género del profesorado en los contextos escolares. *Revista de Educación*, 340, 415–

444. Disponible en: <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antteriores/2006/re340/re340-14.html>
- Consejo Nacional de Educación (CNED). (2023). *Matrícula por carrera y sexo, 2023* [Base de datos]. Consejo Nacional de Educación. <https://www.cned.cl/indices/educacion-superior>
- Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile (FACSO). (2017). *Informe final: Elaboración de tipologías sobre sesgos y estereotipos de género en la práctica docente, y desarrollo de material que oriente la práctica docente al respecto*. Ver: <https://www.ungm.org/Public/Notice/54566>
- García-Poyato Falcón, Jihan; Cordero Arroyo, Graciela y Torres Hernández, Rosa María. (2018). Motivaciones para ingresar a la formación docente. Revisión de estudios empíricos publicados en el siglo XXI. *Perspectiva Educacional*, 57(2), 51-72. DOI: <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.57-Iss.2-Art.727>
- Guerrero, Elizabeth; Hurtado, Victoria y Provoste, Patricia. (2017). *Manual de apoyo para formadores y formadoras*. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas [CPEIP], Ministerio de Educación. Hexagrama Consultores
- González-Sanzana, Álvaro; Lobos, Constanza y Acosta-García, Katherine. (2023). Motivaciones y percepciones que inciden en la elección de la carrera pedagógica en estudiantes chilenos. *Revista Complutense de Educación*, 34(2), 253–263. DOI: <https://doi.org/10.5209/rced.77342>
- Hall-López, Javier y Ochoa-Martínez, Paulina. (2020). Contexto y actividad física por género del profesorado de educación física. *Espacios*, 41(46), 184-192. <https://www.revistaespacios.com/a20v41n46/a20v41n46p16.pdf>
- Hidalgo, Tania y Almonacid, Alejandro. (2014). Estereotipos de género en las clases de educación física. *Motricidad Humana*, 15(2), 86–95. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6348118>
- Lent, Robert; Brown, Steven & Hackett, Gail. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45(1), 79–122. DOI: <https://doi.org/10.1006/jvbe.1994.1027>

- Ley N.º 20.129, de 2006, *Establece un sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación superior*. (2006, 23 de octubre) Congreso Nacional de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=255323>
- Ley N.º 20.903, de 2016, *Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas*. (2016, 4 de marzo) Congreso Nacional de Chile <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1087343>
- Ley N.º 21.430, de 2022, *sobre garantías y protección integral de los derechos de la niñez y adolescencia* (2022, 15 de marzo). Congreso Nacional de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1173643>
- Martínez, Irene. y Ramírez, Gema. (2017). Despatriarcalizar y descolonizar la educación: Experiencias para una formación feminista del profesorado. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 6(2), 81–95. DOI: <https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.2.005>
- Matus-Castillo, Carlos; Cornejo-Améstica, Miguel y Castillo-Retamal, Franklin. (2021). La perspectiva de género en la formación inicial docente en la Educación Física chilena. *Retos: Nuevas tendencias en EF, deporte y recreación*, 40, 326–335. DOI: <https://doi.org/10.47197/retos.v1i40.83082>
- Matus-Castillo, Carlos; Serra, Pedrona; Duclos-Bastías, Daniel y Castillo-Retamal, Franklin. (2022). Masculinización de la matrícula universitaria en la carrera de EF: Un análisis desde la perspectiva de género. *Revista Educación*, 46(1), 1–20. DOI: <https://doi.org/10.15517/revedu.v46i1.46872>
- Matus-Castillo, Carlos; Serra, Pedrona; Soler, Susanna; Vilanova, Ana; Flores-Rivera, Carol; Knijnik, Jorge y Luna-Villouta, Pablo. (2023). Creencias y prácticas sobre la perspectiva de género en el profesorado de Pedagogía en Educación Física en Chile. *Retos: Nuevas tendencias en EF, deporte y recreación*, 47, 969-977. DOI: <https://doi.org/10.47197/retos.v47.96869>
- Matus, Carlos; Rodríguez, Mery y Contreras, Johana. (2024). Mujeres en pedagogía en educación física: una aproximación a las dificultades en sus experiencias formativas. *Movimento*, 30, e30008. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.133991>
- Ministerio de Educación de Chile. (2021). *Estándares de la profesión docente*. <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2023/05/Educacion-Fisica.pdf>

- Ministerio de Educación de Chile. (2024). *Política nacional de convivencia educativa*. Disponible: <https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/wp-content/uploads/2025/03/Política-Nacional-de-Convivencia-Educativa-MINEDUC-2024-2030.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC] (2025, 23 de septiembre). *Currículum Nacional: Bases Curriculares de Educación Física y Salud*. <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Educacion-General/Educacion-fisica-y-salud/>
- Morong-Reyes, Germán; Merino-Pantoja, Edgardo y Arellano-Araya, Ana. (2017). Características, percepciones y motivaciones de los estudiantes que ingresan a pedagogía en Chile: El caso de la Universidad Bernardo O'Higgins. *Revista Brasileira de Educação*, 22(71). DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782017227166>
- Muñoz-García, Ana y Lira, Andrea. (2019). Teorización feminista y la interrupción del *status quo* en la construcción de conocimiento en Chile. En *De la Reforma a la Transformación: Capacidades, innovaciones y regulación de la educación chilena*. (pp. 277–299). Ediciones UC. https://www.researchgate.net/publication/340661947_Teorizacion_feminista_y_la_interrupcion_del_status_quo_en_la_construccion_de_conocimiento_en_Chile
- Pastor-Vicedo, Juan; Sánchez-Oliva, Adrián; Sánchez-Blanchart, Jonatan y Martínez-Martínez, Jesús. (2019). Estereotipos de género en educación física. *Revista Euroamericana de Ciencias del Deporte*, 8(2), 23-32. DOI: <https://doi.org/10.6018/sportk.401071>
- Piedra, Joaquín. (2024). Rigurosidad científica en la investigación cualitativa. En Piedra, J.; Ramírez, M. y Rodríguez, A. R. (Eds). *Manual de iniciación a la investigación cualitativa en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte* (pp. 47-59). Octaedro.
- Piedra, Joaquín; García-Pérez, Rafael; Latorre, Águeda y Quiñones, Carlos. (2013). Género y EF. Análisis de buenas prácticas coeducativas. *Profesorado*. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17(1), 221-241. <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev171ART13.pdf>
- Pinedo-González, Ruth; Arroyo-González, María José y Berzosa-Ramos, Ignacio. (2018). Género y educación: Detección de situaciones de

- desigualdad de género en contextos educativos. *Contextos Educativos*, 21, 35-51. DOI: <https://doi.org/10.18172/con.3306>
- Rodríguez-Méndez, María; Peña-Calvo, José y García-Pérez, Omar. (2016). Estudio cualitativo de las diferencias de género en la elección de opciones académicas en los estudiantes del bachillerato científico-técnico. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 28(1), 189-207. DOI: <https://doi.org/10.14201/teoredu2016281189207>
- Ruiz-Gutiérrez, Jairo y Santana-Vega, Lidia. (2018). La elección de carrera y género. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 19, 17-20. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6281635>
- Ruiz-Pinto, Estrella; García-Pérez, Rafael y Rebollo, M^a Ángeles. (2013). Relaciones de género de adolescentes en contextos educativos: Análisis de redes sociales con perspectiva de género. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17(1), 123-140. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/19454>
- Sánchez-Martín, Micaela; Corral-Robles, Silvia; Llamas-Bastida, María Concepción y González-Gijón, Gracia. (2024). Determinantes académicos y motivacionales en función del género del alumnado de Formación Profesional. *Revista de Educación*, 399, 11-37. DOI: <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2023-399-560>
- Serra, Pedrona; Vizcarra, María; Garat, Beatriz; Prat, María y Soler, Susanna. (2016). Análisis del discurso de género en las matrices curriculares de las ciencias de la actividad física y el deporte. *Movimiento*, 22(3), 821-833. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918>
- Serra, Pedrona; Soler, Susanna y Vilanova, Anna; Hinojosa-Alcalde, Ingrid. (2019). Masculinización en estudios de las ciencias de la actividad física y el deporte. *Apunts Educación Física y Deportes*, 35(135), 9-25. DOI: [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2019/1\).135.01](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2019/1).135.01)
- Serra, Pedrona; Prat, María; Nicolino, Aline; Soler, Susanna y Silva, Ana Marcia. (2020a). Género y currículum de formación del profesorado en Educación Física: Un diálogo entre Brasil y España. *Revista Iberoamericana de Educación*, 82(2), 191-210. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie8223637>

- Serra, Pedrona; Cantallops, Ramón; Palou, Pere y Soler, Susanna. (2020b). ¿Siguen existiendo los estereotipos de género en la educación física? La visión de las adolescentes. *Journal of Sport and Health Research*, 12(2), 179–192. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7706105>
- Subsecretaría de Educación Superior. (2024). *Brechas de género en educación superior 2022*. Ministerio de Educación de Chile. Disponible en: <https://educacionsinbrechas.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/129/2024/03/Ed.-Superior.pdf>
- Superintendencia de Educación. (2023). *Circular N° 707 Asegura la inclusión y no discriminación en el contexto educativo*. Disponible en: <https://www.supereduc.cl/prensa/conoce-la-circular-707-que-asegura-la-inclusion-y-no-discriminacion-en-el-contexto-educativo/>
- Troncoso Pérez, Leyla; Follegati Montenegro, Luna y Stutzin, Valentina. (2019). Más allá de una educación no sexista: Aportes de pedagogías feministas interseccionales. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Latinoamericana*, 56(1), 1–15. DOI: <https://doi.org/10.7764/PEL.56.1.2019.1>
- UNICEF. (2021). *Educación transformadora de género: reimaginar la educación para un mundo más justo e inclusivo*. UNICEF. <https://www.unicef.org/media/104956/file/Educacion-transformadora-genero-2021.pdf>
- Vázquez, Rosa. (2014). Investigación, género y ética: Una tríada necesaria para el cambio. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 15(2). DOI: <https://doi.org/10.17169/fqs-15.22150>