



Artículo original. La perspectiva de género en Educación Física: conocimientos y creencias del profesorado. Vol. 12, n.º 3; p. 1-25, julio 2026. <https://doi.org/10.55040/aw15t282>

La perspectiva de género en Educación Física: conocimientos y creencias del profesorado

The gender perspective in Physical Education: teachers' knowledge and beliefs

Gerard Foppiano-Vilo¹; Loreto Chihuailaf-Vera²; Carlos Matus-Castillo³

¹Universidad Católica de Córdoba, Argentina.

²Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Chile.

³Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile.

Autor de correspondencia: Carlos Matus-Castillo – cmatus@ucsc.cl

Calendario editorial: Artículo recibido el 03/03/2026 Aceptado: 06/05/2026 Publicado: 01/07/2026

<https://doi.org/10.55040/aw15t282>

Para citar este artículo, utilice la siguiente referencia:

Foppiano-Vilo, G.; Chihuailaf-Vera, L.; Matus-Castillo, C. (2026). La perspectiva de género en Educación Física: conocimientos y creencias del profesorado. *Sportis Sci J*, 12 (3), 1-25 <https://doi.org/10.55040/aw15t282>

Contribución del autor: La autora y autores contribuyeron de forma equitativa al trabajo.

Financiamiento: La publicación de este artículo contó con el apoyo de la Dirección de Investigación de la Vicerrectoría de Investigación y Postgrado de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, mediante el proyecto DIREG N.º 14/2023.

Conflicto de intereses: La autora y autores declaran no tener ningún tipo de conflicto de interés.

Aspectos éticos: El estudio declara los aspectos éticos.



Artículo original. La perspectiva de género en Educación Física: conocimientos y creencias del profesorado. Vol. 12, n.º 3; p. 1-25, julio 2026. <https://doi.org/10.55040/aw15t282>

Resumen

En el sistema educativo chileno persisten brechas y estereotipos de género en la Educación Física (EF), reflejo de prácticas y creencias arraigadas. Este estudio tuvo como objetivo analizar los conocimientos y creencias del profesorado chileno de EF respecto a la perspectiva de género (PG) y su incorporación en el ámbito escolar. Se desarrolló un estudio cualitativo-descriptivo mediante una muestra intencionada de ocho docentes de EF de Enseñanza Secundaria (cuatro hombres y cuatro mujeres), con edades entre 35 y 50 años y más de cinco años de experiencia profesional. La información fue recogida a través de entrevistas individuales, virtuales y semiestructuradas, tratadas mediante análisis de contenido dirigido, empleando el software ATLAS.ti v7. a partir de dimensiones analíticas derivadas del guion de la entrevista y del marco teórico. Los resultados revelan que la PG suele asociarse principalmente con la diversidad sexual y se desarrolla sin una reflexión profunda sobre prácticas sexistas presentes en la enseñanza. Se evidencia la persistencia de un habitus machista reforzado por metodologías centradas en el rendimiento, la competencia y la segregación por género. No obstante, ciertos docentes jóvenes comienzan a incorporar enfoques colaborativos y reflexivos. Se advierte que, aunque existen avances normativos y una mayor sensibilización, la implementación de la PG sigue fragmentada, dependiendo en gran medida de la autonomía y voluntad de cada centro escolar. En conclusión, la incorporación de la PG sigue incipiente y desigual. Su consolidación requiere formación docente, apoyo institucional y políticas claras que transformen las prácticas educativas hacia una cultura más inclusiva y equitativa.

Palabras clave: Educación Física; escuela: formación docente; perspectiva de género; política pública.

Abstract

Gender gaps and stereotypes persist within the Chilean educational system, particularly in Physical Education (PE), reflecting deeply rooted practices and beliefs. The aim of this study was to analyze the knowledge and beliefs of Chilean PE teachers regarding the gender perspective (GP) and its incorporation into the school context. A qualitative-descriptive study was conducted using a purposive sample of eight secondary school PE teachers (four men and four women), aged between 35 and 50 and with more than five years of professional experience. The information was collected through individual, virtual, and semi-structured interviews, which were analyzed using directed content analysis with ATLAS.ti v7, based on analytical dimensions derived from the interview script and the theoretical framework. The results reveal that GP is mainly associated with sexual diversity and is developed without deep reflection on sexist practices present in teaching. There is evidence of the persistence of a sexist habitus reinforced by methodologies focused on performance, competition, and gender segregation. However, some young teachers are beginning to incorporate collaborative and reflective approaches. It should be noted that, although there have been regulatory advances and greater awareness, the implementation of GP remains fragmented, depending largely on the autonomy and willingness of each school. In conclusion, the incorporation of GP remains in its infancy and uneven. Its consolidation requires teacher training, institutional support, and clear policies that transform educational practices toward a more inclusive and equitable culture.

Keywords: Physical Education; school; teacher training; gender perspective; public policy.



Artículo original. La perspectiva de género en Educación Física: conocimientos y creencias del profesorado. Vol. 12, n.º 3; p. 1-25, julio 2026. <https://doi.org/10.55040/aw15t282>

Introducción

Incorporar la perspectiva de género (PG) en los contextos educativos, como sostienen Rebollo-Catalán y García-Pérez (2023), implica analizar de qué manera la categoría género incide en las trayectorias vitales, las oportunidades de desarrollo y el protagonismo social de mujeres, hombres y disidencias. Este enfoque permite evaluar si las necesidades y particularidades de los distintos grupos son efectivamente reconocidas y atendidas por el sistema educativo. En este marco, los estereotipos de género, concebidos como construcciones sociales que asignan roles y capacidades en función del sexo (ONU Mujeres, 2024), se expresan con especial fuerza en la educación secundaria. Tal como evidencian Ortega et al. (2025), la elección de asignaturas, por ejemplo, reproduce una segregación horizontal que otorga mayor prestigio a áreas masculinizadas. Esta jerarquización, como advierten Gabriel y Schmitz (2024), condiciona los espacios de desarrollo de las mujeres, quienes tienden a buscar legitimidad en campos tradicionalmente dominados por los hombres. En este sentido en el ámbito educativo persiste una marcada división de tareas y expectativas diferenciadas según género. En Chile, esta brecha se evidencia en evaluaciones estandarizadas como el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), mecanismo destinado a evaluar el logro de objetivos, contenidos y habilidades del Currículum Nacional en los centros escolares (Vargas Díaz y Matus Correa, 2022), donde los hombres suelen obtener puntajes promedio superiores. Estas diferencias no pueden entenderse aisladamente, ya que los estereotipos de género generan brechas en el acceso y desarrollo académico y profesional (Ministerio de Educación, 2025). Por ejemplo, en la Prueba de Acceso a la Educación Superior (PAES), dichos estereotipos limitan las oportunidades de las mujeres en carreras competitivas, especialmente en áreas STEM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas) (Alessandri y Peñafiel, 2022). Generalmente, las mujeres obtienen mejores resultados en lenguaje y se orientan hacia ciencias sociales y humanidades, mientras que los hombres destacan en matemáticas y ciencias, inclinándose hacia áreas STEM (Ministerio de Educación, 2023; Subsecretaría de Educación Superior, 2025). Esto evidencia cómo los estereotipos continúan condicionando trayectorias académicas y profesionales (Esteban-Ramiro et al., 2024; Rogus-Pulia et al., 2018).



Artículo original. La perspectiva de género en Educación Física: conocimientos y creencias del profesorado. Vol. 12, n.º 3; p. 1-25, julio 2026. <https://doi.org/10.55040/aw15t282>

En este mismo marco, la Educación Física (EF) constituye un espacio especialmente sensible a la reproducción de estas diferencias de género. Diversos estudios indican que los adolescentes varones muestran mayor implicación en esta asignatura, lo que contribuye a reforzar las brechas existentes (Mateo-Orcajada et al., 2021). Estas manifestaciones reflejan estructuras sociales que legitiman la desigualdad. Según Bourdieu, agentes de socialización como la familia, la escuela o el Estado consolidan la división sexual del trabajo, privilegiando valores “masculinos” sobre los “femeninos” (Bourdieu, 2000; Ramón-Otero et al., 2023). En este contexto, la escuela y el profesorado desempeñan un rol decisivo: sus creencias y prácticas pueden perpetuar o deconstruir estereotipos, afectando la autopercepción y las aspiraciones del alumnado (Valenzuela-Valenzuela y Cartes-Velásquez, 2020; Gajda et al., 2022; Pérez Basto y Heredia Soberanis, 2020). Estas dinámicas se hacen particularmente visibles en las experiencias que viven niñas y niños durante las clases de EF. En efecto, diversas investigaciones muestran que muchas niñas se perciben menos capaces que sus pares masculinos, mientras que el modelo deportivo tradicional refuerza la superioridad masculina, generando desmotivación (Alvariñas-Villaverde y Pazos-González, 2018; Granda et al., 2018; Serra et al., 2020). En este sentido, un clima docente centrado en la mejora personal fomenta la participación equitativa, mientras que uno orientado al rendimiento refuerza la discriminación y privilegia a los varones (Ramón-Otero et al., 2023).

El enfoque de género en la política pública nacional de Chile

En Chile, los avances en derechos humanos y equidad de género, junto con el reconocimiento de las mujeres como sujetas de derecho (Kirkwood, 2020), se han visto fortalecidos por la adhesión del Estado a tratados internacionales sobre derechos de las mujeres. Este marco sustenta la elaboración de políticas públicas con perspectiva de género (PG) (Ministerio de la Mujer y la Equidad de Género, s.f.; Ministerio de Relaciones Exteriores, 1989). Durante el segundo gobierno de Michelle Bachelet se promulgó la Ley N.º 20.820 (2015), que crea el Ministerio de la Mujer y la Equidad de Género, estableciendo en su artículo 3º la incorporación de la PG en las políticas ministeriales para transformar estereotipos que generan discriminación hacia las mujeres (Ministerio de Desarrollo Social, 2015). Posteriormente, la Ley N.º 21.675 (2024)



Artículo original. La perspectiva de género en Educación Física: conocimientos y creencias del profesorado. Vol. 12, n.º 3; p. 1-25, julio 2026. <https://doi.org/10.55040/aw15t282>

fortaleció este marco legal mediante medidas para prevenir y erradicar la violencia de género, encomendando al Ministerio de Educación fomentar la igualdad y la no discriminación, promoviendo una educación no sexista (Ministerio de la Mujer y la Equidad de Género, 2024). Según el Ministerio de Educación (2023), la PG es una herramienta de análisis y planificación que garantiza igualdad de derechos y resguarda los principios de igualdad y no discriminación.

En el ámbito educativo, persisten estereotipos de género que influyen en la percepción de capacidades de niñas y niños. Un informe de ONU Mujeres sobre la participación femenina en STEM en América Latina y el Caribe evidenció que los países con mayores niveles de igualdad de género no siempre registran más mujeres en TIC y STEM, e incluso algunas brechas se amplían en Secundaria y Educación Superior (Bello, 2020). De manera similar, la Tercera Radiografía de Género en Chile (Ministerio de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación, 2023) mostró que, desde los 11-12 años, las niñas, pese a su buen rendimiento en Matemáticas, no se perciben talentosas en esta área. En actividades STEM, suelen quedar opacadas por compañeros varones, reforzando estereotipos que limitan su participación.

El profesorado de Educación Física: ¿un quehacer docente en el marco de la cultura patriarcal?

Si bien el profesorado de EF en Chile posee cierto margen de flexibilidad curricular para seleccionar actividades en Primaria y Secundaria, y los programas oficiales destacan la importancia de planificar evitando cualquier forma de discriminación (Ministerio de Educación, 2016), la forma de impartir las clases estaría influenciada principalmente por la cultura hegemónica y la persistencia de estereotipos de género (Muñoz-Sepúlveda et al., 2025; Oliva-González et al., 2025). A ello se suma la influencia de la formación escolar y de educación superior en esta disciplina, históricamente marcada por una impronta masculina (Matus et al., 2023), así como la presencia de un componente de carácter militarista en ciertas prácticas deportivas, donde predominan actividades tradicionalmente asociadas a los hombres y enfocadas a la consecución de logros y al fomento del ego (Guerrero y Guerrero Puerta, 2023). Todo ello se refleja en la persistencia de estereotipos y concepciones docentes que, aun en contextos



Artículo original. La perspectiva de género en Educación Física: conocimientos y creencias del profesorado. Vol. 12, n.º 3; p. 1-25, julio 2026. <https://doi.org/10.55040/aw15t282>

coeducativos, reproducen prácticas segregadoras y discriminatorias de género, perpetuando roles tradicionales que restringen la participación equitativa del estudiantado (Pérez Norambuena et al., 2024).

A pesar de los esfuerzos del Ministerio de Educación chileno por promover la igualdad de género a través de iniciativas como las Jornadas de Educación No Sexista (Ministerio de Educación y Ministerio de la Mujer y Equidad de Género, 2022), en la práctica las orientaciones institucionales se traducen principalmente en recomendaciones generales para tratar las temáticas de género, otorgando a los centros educativos un amplio margen de autonomía en su implementación (Concha López y Mujica Johnson, 2021). Como consecuencia, las prácticas pedagógicas en el aula muestran una fuerte resistencia al cambio, que parece estar arraigada en la sociedad y que se refuerza a través de discursos y acciones, tanto directas como indirectas por parte del profesorado.

Esta resistencia al cambio parece estar vinculada a creencias profundamente arraigadas en el profesorado, que responden a lo que Pierre Bourdieu (1989) denominó *habitus*, entendido como un conjunto de principios o esquemas de percepción, pensamiento y acción propios de una determinada posición en la estructura social. Desde esta perspectiva, el profesorado podría desarrollar sus clases reproduciendo, consciente o inconscientemente, el orden hegemónico predominante en la sociedad, lo que se traduce en prácticas que afectan directamente a las estudiantes a través del denominado currículum oculto (Poblete y Moreno, 2015; Serra et al., 2020). Asimismo, investigaciones recientes evidencian que estas tensiones no solo se expresan en el ámbito escolar, sino también en la formación inicial del profesorado de EF. Mujica-Johnson y Guerrero-Lacoste (2025) muestran que determinadas experiencias formativas vividas por una persona homosexual durante su proceso de formación docente en EF están profundamente atravesadas por significados socioculturales sobre el género, generando emociones tanto de aceptación como de rechazo. Estos hallazgos revelan la vigencia de prácticas discriminatorias y de enfoques pedagógicos acríticos que reproducen estereotipos. En este contexto, es crucial examinar las creencias y saberes que orientan la labor docente en EF. Por ello, el presente estudio tiene como objetivo analizar los conocimientos y creencias del profesorado chileno respecto a la PG y su incorporación



Artículo original. La perspectiva de género en Educación Física: conocimientos y creencias del profesorado. Vol. 12, n.º 3; p. 1-25, julio 2026. <https://doi.org/10.55040/aw15t282>

en el ámbito escolar, con el fin de generar evidencia que contribuya a una enseñanza más equitativa e inclusiva.

Metodología

Este estudio se enmarca en el paradigma interpretativo, con un enfoque cualitativo de carácter descriptivo, adecuado para analizar fenómenos sociales en su contexto natural y desde la perspectiva de quienes los viven (Flick, 2012). La investigación cualitativa busca comprender los significados construidos por las personas a partir de datos obtenidos en escenarios reales (Flores, 2009), especialmente en situaciones donde las variables no son fácilmente cuantificables y resulta fundamental interpretar las experiencias y percepciones de quienes participan (Creswell, 2014). Como señala Banks (2010), este enfoque permite aproximarse al mundo social “desde dentro”, favoreciendo una comprensión y descripción profunda de los fenómenos estudiados. En este sentido, la elección de este diseño responde a su pertinencia para indagar en las experiencias y significados atribuidos por el profesorado de EF, posibilitando una aproximación contextualizada y flexible al objeto de estudio.

Participantes

La selección de participantes se realizó mediante criterios de inclusión: ser profesor o profesora de EF, poseer al menos cinco años de experiencia laboral continua como docente de aula en el sistema escolar chileno y desempeñarse en el nivel de Enseñanza Media (Educación Secundaria). Con base en estos criterios, se seleccionaron ocho docentes (cuatro mujeres y cuatro hombres), cuyas edades oscilaban entre los 35 y 50 años. Todos contaban con una trayectoria profesional superior a los cinco años, siendo la mayoría docentes con ocho o más años de experiencia. En relación con su carga horaria laboral, seis ejercían más de 30 horas semanales de aula, mientras que los dos restantes cumplían jornadas parciales de 20 horas. En cuanto al tipo de establecimiento, cuatro docentes se desempeñaban en colegios particulares subvencionados (concertados) y los otros cuatro en liceos públicos (centros públicos). En términos geográficos, 5 trabajaban en la zona central del país, 1 en el sur y 2 participantes en el norte de Chile. La muestra fue seleccionada mediante un muestreo intencionado o por criterio, procedimiento



Artículo original. La perspectiva de género en Educación Física: conocimientos y creencias del profesorado. Vol. 12, n.º 3; p. 1-25, julio 2026. <https://doi.org/10.55040/aw15t282>

habitual en estudios cualitativos orientados a comprender en profundidad las experiencias de los participantes.

Tabla 1.

Caracterización del profesorado participante en el estudio

Identificación docente (nombre no real)	Género	Edad en años	Contexto profesional docente
Romina	Femenino	39	Centro público
Pamela	Femenino	42	Centro concertado
Danitza	Femenino	37	Centro concertado
Stephanie	Femenino	39	Centro concertado
Daniel	Masculino	37	Centro concertado
Francisco	Masculino	40	Centro público
Andrés	Masculino	42	Centro público
Claudio	Masculino	46	Centro concertado

Fuente: Elaboración propia.

Técnica e instrumento de recolección de datos

La técnica empleada en esta investigación fue la entrevista individual semiestructurada, decisión sustentada en el nivel de reflexión que puede generarse a través de la interacción mediante preguntas (Flick, 2015). Flores (2009) señala que la entrevista cualitativa permite obtener relatos de experiencias narradas por quienes las han vivido desde sus puntos de vista, facilitando la obtención de datos sobre la realidad social. De igual manera, Heinemann (2008) indica que este tipo de entrevista ofrece un espacio para informaciones inesperadas que pueden ser relevantes teóricamente. Para su implementación, se diseñó un guion con preguntas abiertas organizadas en dimensiones temáticas relacionadas con el conocimiento y las creencias del profesorado de EF respecto a la PG en el ámbito escolar. Para asegurar la coherencia con los objetivos del estudio, se elaboró un guion *ad-hoc* cuya validez de contenido fue revisada mediante el juicio de dos académicas expertas y un académico experto (Kvale, 2011), con experiencia en investigaciones sobre género, EF y deporte, quienes aportaron sugerencias orientadas a mejorar el instrumento. Además, se realizaron dos pruebas piloto antes de la aplicación



Artículo original. La perspectiva de género en Educación Física: conocimientos y creencias del profesorado. Vol. 12, n.º 3; p. 1-25, julio 2026. <https://doi.org/10.55040/aw15t282>

definitiva del instrumento. Estas consistieron en dos entrevistas que no fueron incluidas en los resultados del estudio y tuvieron como propósito ajustar la redacción de las preguntas y estimar la duración de las entrevistas. En el marco de esta investigación, se consideraron las siguientes dimensiones y preguntas orientadoras (Tabla 2).

Tabla 2.

Dimensiones y preguntas guía de las entrevistas

Dimensiones	Preguntas guía
A. Conocimiento del profesorado de EF sobre la PG	A1. ¿Cómo define el concepto de PG?, ¿sabe a qué se refiere ese término? A2. ¿Qué objetivos o propósitos considera que tiene la PG?, ¿cuál es su opinión sobre la igualdad y equidad de género en la sociedad?
B. Creencias sobre la PG en el ámbito de la EF escolar	B1. ¿Qué conocimientos tiene sobre las indicaciones o directrices del Ministerio de Educación respecto a la incorporación de la PG en el ámbito escolar y, específicamente, en las clases de EF? B2. ¿Su centro escolar, en el cual trabaja, tiene políticas o lineamientos en relación con la igualdad y equidad de género?, ¿me puede informar sobre eso? B3. ¿En su centro escolar se realizan jornadas de reflexión, charlas o cursos de perfeccionamiento sobre PG?, si es así, ¿ha participado en alguna de estas instancias?, ¿qué puede destacar de esas experiencias? B4. ¿Cuál es su percepción sobre la igualdad y equidad de género en la clase de EF?, ¿considera relevante promover la igualdad y equidad de género en sus clases de EF?, ¿por qué? B5. ¿Está de acuerdo con la implementación de un enfoque con PG en la enseñanza de la EF?, ¿por qué? B6. ¿Cómo percibe la postura del profesorado de EF de su centro escolar respecto a la igualdad y equidad de género?

Fuente: Elaboración propia.

Procedimiento

Tras aplicar los criterios de inclusión, se elaboró un listado inicial de 20 docentes que cumplieran los requisitos del estudio. Posteriormente, se realizó un primer contacto telefónico para explicar los objetivos y alcances de la investigación, seguido del envío de un correo electrónico con información más detallada. Según la aceptación o rechazo de la invitación, se conformó la muestra final de ocho docentes: cuatro mujeres y cuatro hombres. Las entrevistas se llevaron a cabo entre diciembre de 2023 y enero de 2024, de manera virtual mediante la plataforma Google Meet, seleccionada por su capacidad de grabación y por facilitar la comunicación con participantes en distintas ciudades. La literatura respalda el uso de entrevistas por videollamada en estudios cualitativos, resaltando su eficacia para acceder a poblaciones geográficamente dispersas y para generar un ambiente de comodidad y seguridad, reduciendo la sensación de exposición y



Artículo original. La perspectiva de género en Educación Física: conocimientos y creencias del profesorado. Vol. 12, n.º 3; p. 1-25, julio 2026. <https://doi.org/10.55040/aw15t282>

fomentando la confianza durante la interacción (Deakin y Wakefield, 2014; Weller, 2017). Antes de la realización de las entrevistas, se informó a los docentes acerca del carácter voluntario de su participación, el resguardo del anonimato, la posibilidad de retirarse del estudio en cualquier momento y la necesidad de firmar el consentimiento informado, en concordancia con los principios éticos establecidos en el Informe Belmont (United States Government, 1979). Se enfatizó que la participación no implicaba compensación económica y que la firma del consentimiento informado era requisito indispensable.

Análisis de datos

El análisis de la información se estructuró a partir de dos dimensiones transversales derivadas del guion de la entrevista: a) el conocimiento del profesorado de EF sobre la PG y b) sus creencias sobre la PG en el contexto escolar. Para el procesamiento de los datos, las entrevistas fueron transcritas íntegramente e incorporadas al software ATLAS.ti (v.7), herramienta que permitió optimizar la organización, codificación y revisión sistemática de los textos. Desde una perspectiva metodológica, se adoptó un análisis de contenido dirigido (Hsieh y Shannon, 2005), en el cual el proceso de codificación se orientó inicialmente por dimensiones analíticas derivadas tanto del guion de la entrevista como del marco teórico de la investigación. En este sentido, el análisis se desarrolló mediante un enfoque deductivo, donde las categorías iniciales fueron definidas a partir de conocimiento teórico previo (Elo y Kyngäs, 2008). A partir de estas dimensiones se identificaron unidades de significado en los discursos de las y los participantes, las cuales fueron codificadas y organizadas en categorías analíticas mediante el uso del software. No obstante, el procedimiento mantuvo apertura a la emergencia de subcategorías durante el análisis de las entrevistas, permitiendo complementar la estructura inicial de codificación. Finalmente, con el propósito de representar las relaciones entre códigos y categorías, se elaboraron redes semánticas para cada dimensión analítica, lo que facilitó la visualización e interpretación de las conexiones más relevantes presentes en los datos.



Artículo original. La perspectiva de género en Educación Física: conocimientos y creencias del profesorado. Vol. 12, n.º 3; p. 1-25, julio 2026. <https://doi.org/10.55040/aw15t282>

Resultados

Los resultados se presentan acompañados de citas textuales de las y los docentes entrevistados, utilizando nombres ficticios con el propósito de resguardar el anonimato de las y los participantes y aportar mayor profundidad interpretativa a los hallazgos.

Dimensión: Conocimiento del profesorado de EF sobre la PG.

El profesorado señala que la producción de conocimiento en PG no se reduce a al dominio ni a la incorporación de contenidos específicos, sino que implica un posicionamiento epistemológico crítico frente a los contextos educativos en los que ejercen su labor. Esta producción se sustenta en referentes teóricos y fuentes especializadas de difusión científica como en los saberes experienciales contruidos en la práctica docente. Desde esta articulación entre conocimiento académico y experiencia profesional, el profesorado orienta su acción pedagógica hacia la transformación de las dinámicas escolares, integrando teoría y práctica mediante una praxis reflexiva y situada. Del análisis de las entrevistas emergen tres ámbitos principales que estructuran esta dimensión: a) las fuentes de difusión o articulación del conocimiento, b) las comprensiones e interpretaciones personales del profesorado y c) el conocimiento aplicado al entorno educativo.

a) Fuentes de difusión o articulación del conocimiento.

El profesorado reconoce una “orientación explícita en los documentos ministeriales” que aborda la PG como eje transversal y valor que debería permear todas las asignaturas, sin embargo, esta política se percibe como una voluntad institucional más que una guía concreta. La PG se entiende como un concepto abstracto, que poco impacta en las estrategias pedagógicas, especialmente en centros concertados. Además, señalan que no tienden a generar divisiones por género en los contenidos curriculares y perciben la PG como desarticulada del proyecto pedagógico institucional, reflejando una cultura escolar fragmentada y una brecha entre política pública y práctica profesional. La falta de formación específica y directrices claras lleva al profesorado a construir significados desde su experiencia y valores personales. En palabras de Danitza: “*Sigo teniendo mi visión personal sobre la PG, más allá de ser hombres o mujeres*”.



Artículo original. La perspectiva de género en Educación Física: conocimientos y creencias del profesorado. Vol. 12, n.º 3; p. 1-25, julio 2026. <https://doi.org/10.55040/aw15t282>

b) Comprensiones, interpretaciones y saberes personales.

En la escuela, la PG se asocia principalmente a la libertad de orientación sexual e identidad de género, implicando cuestionar la cultura heteronormativa y reconocer la diversidad de identidades. Se observa una incorporación progresiva de la normativa sobre derechos de estudiantes transgénero y diversidad sexual. Al respecto, Andrés señala que: *“Hay niños gays, niñas lesbianas y otros que se visten de mujer; hay que adaptarse a ellos”*. De manera similar, Francisco comenta que *“para nosotros el enfoque de género es bastante amplio en el sentido de que aquí en el colegio tuvimos desde el año después de la pandemia un chico que hizo todo su proceso y fue como el que marcó la pauta del colegio para todo este tipo de transición”*.

También la entienden como un proceso de cambio cultural y generacional, donde las generaciones jóvenes cuestionan modelos patriarcales y promueven relaciones más igualitarias. Sin embargo, docentes mayores manifiestan resistencias a incorporar PG, percibiéndola como disruptiva en la disciplina escolar. En este sentido, Stephanie reconoce: *“Me complica aceptar este tipo de temas, pero debo hacerlo por ser docente”*. De forma similar, Romina señala que *“a veces hay choques porque los profesores antiguos todavía piensan o creen que ciertas actividades son para las niñas y otras actividades son para los niños”*. Estas resistencias reflejan una aceptación que, en algunos casos, aparece más vinculada a exigencias institucionales que a una convicción pedagógica profunda.

c) Conocimiento aplicado al entorno educativo.

El profesorado identifica aplicaciones de la PG, principalmente desde el área de convivencia escolar, que actúa como motor de implementación práctica, acompañando y reeducando al profesorado frente a situaciones como transiciones de género. En este sentido, Danitza señala: *“Tenemos un encargado de convivencia escolar que siempre está pendiente de ayudarnos con casos de transición de género”*.

En la educación Técnico-Profesional en Secundaria, la PG se evidencia en la apertura de oportunidades sin estereotipos, permitiendo que estudiantes de cualquier identidad accedan a especialidades históricamente masculinas, como Mecánica Industrial



Artículo original. La perspectiva de género en Educación Física: conocimientos y creencias del profesorado. Vol. 12, n.º 3; p. 1-25, julio 2026. <https://doi.org/10.55040/aw15t282>

o Electrónica. El profesorado observa cómo las mujeres han incursionado exitosamente en estos campos, siendo valoradas por la industria, lo que evidencia un quiebre de los estereotipos y barreras de género. Al respecto, Daniel comenta: *“El perfil de egreso de las mujeres es muy buscado por las empresas... es relativamente sencillo conseguir práctica profesional para hombres y mujeres, pero más para mujeres”*.

En síntesis, el profesorado articula la PG a partir de la interacción entre referentes teóricos, experiencias personales y su aplicación en la práctica educativa. Aunque se percibe que las orientaciones de la política pública resultan aún poco concretas y persisten ciertas resistencias generacionales, reconocen avances en inclusión, equidad y ruptura de estereotipos. En este sentido, destacan el rol de la convivencia escolar y de la educación Técnico-Profesional como espacios donde la PG comienza a materializarse de manera más visible en el ámbito educativo.

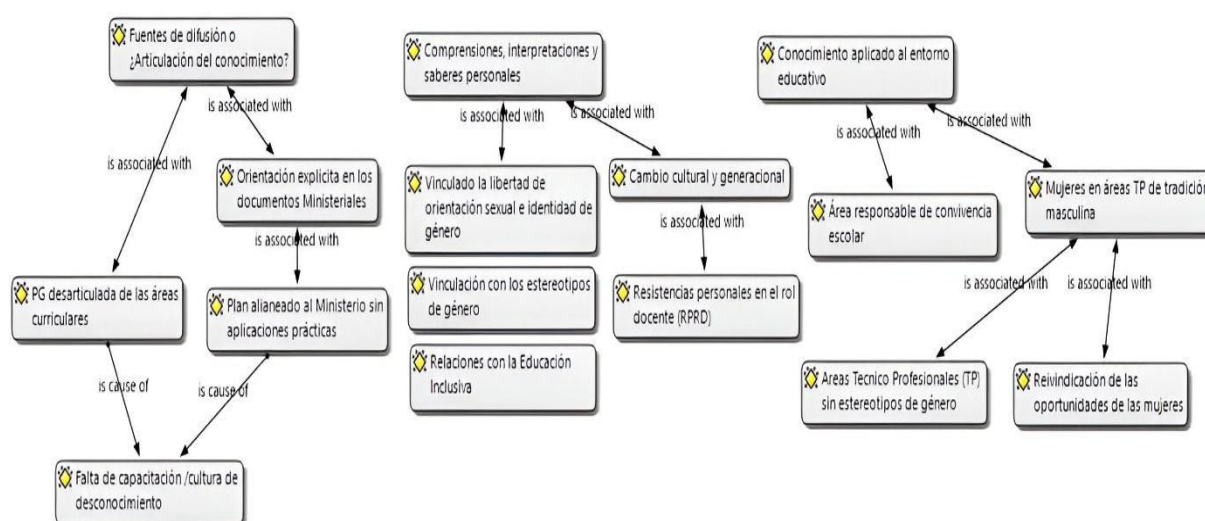


Figura 1. Conocimiento del profesorado de Educación Física sobre la perspectiva de género.

Fuente: Elaboración propia (2025).



Artículo original. La perspectiva de género en Educación Física: conocimientos y creencias del profesorado. Vol. 12, n.º 3; p. 1-25, julio 2026. <https://doi.org/10.55040/aw15t282>

Dimensión: Creencias sobre la perspectiva de género en el ámbito de la Educación Física escolar.

La incorporación de la PG en las clases de EF por parte del profesorado se encuentra fuertemente influida por los estereotipos de género presentes en la sociedad, así como por las experiencias vividas durante su desarrollo personal y su formación docente. Estas experiencias moldean como el profesorado percibe, siente y actúa en su práctica pedagógica, configurando un *habitus* docente que puede impactar positiva o negativamente en su desarrollo docente. La influencia de estos factores puede conducir a la naturalización de desigualdades o la segregación de actividades en la clase. En este sentido, las creencias del profesorado sobre la PG en la EF escolar se organizan en dos ámbitos principales: a) presencia de estereotipos de género en el profesorado y b) percepción de un *habitus* machista inconsciente en la práctica docente.

a) Presencia de estereotipos de género en el profesorado.

El profesorado evidencia indirectamente estereotipos de género en la metodología de sus pares, observando actividades donde roles masculinos y femeninos se mantienen rígidos, limitando la libertad del estudiantado para asumir distintos roles. Como señala Pamela: *“A veces hay choques porque los profesores antiguos todavía creen que ciertas actividades son para las niñas y otras para los niños (...) estamos trabajando contenidos de danzas y hay algunos profesores que no conciben que haya dos niñas trabajando juntas o dos hombres trabajando juntos”*.

Se identifican también choques generacionales en el abordaje de las unidades temáticas, mostrando cómo la crianza y formación influyen en la visión de género. Stephanie comenta: *“Yo creo que volvimos al mismo punto, es generacional... mi colega tiene más años que yo y hay mucha diferencia en este tema; él es más enchapado a la antigua, yo no, me da lo mismo”*.

En consecuencia, las percepciones y posicionamientos del profesorado respecto a la igualdad de género inciden directamente en la manera en que se desarrollan las clases y en las oportunidades de participación del estudiantado. Estas visiones pueden contribuir a reproducir estructuras de pensamiento que perpetúan desigualdades dentro del aula. En esta línea, Danitza señala: *“Se ha obligado entre comillas a aceptar cosas que no todo el*



Artículo original. La perspectiva de género en Educación Física: conocimientos y creencias del profesorado. Vol. 12, n.º 3; p. 1-25, julio 2026. <https://doi.org/10.55040/aw15t282>

mundo tiene que aceptar y que hay que aceptarlas sí o sí, dentro del aula escolar". De este modo, la persistencia de estereotipos de género no solo influye en la dinámica de las actividades pedagógicas, sino también en la construcción de consensos y tensiones entre docentes respecto a la incorporación de la PG en la EF escolar.

b) Percepción de un *habitus* machista en el profesorado.

El profesorado reconoce la presencia de creencias arraigadas o internalizadas que condicionan su forma de enseñar y dificultan cambiar prácticas tradicionales. Estas concepciones se vinculan principalmente con trayectorias profesionales prolongadas y con formas de enseñanza consolidadas a lo largo del tiempo. Pamela comenta: *"hay profesores que tenían muchos años, entonces cuesta cambiar su pensamiento, de cómo plantean la clase que hacen hace 30 años y la siguen haciendo igual"*.

En relación con las metodologías utilizadas en las clases de EF, algunos docentes destacan enfoques centrados en la superación personal, el desarrollo de habilidades y la colaboración entre estudiantes. Al respecto, Daniel explica que *"la directriz que le hemos dado a las clases de EF es el desarrollo de habilidades, principalmente a través de la colaboración"*. No obstante, otros docentes mantienen enfoques pedagógicos orientados principalmente al rendimiento físico y a los resultados, lo que puede reforzar roles de género tradicionales. En esta línea, Pamela comenta sobre profesores y profesoras de su centro escolar que *"para ellos el rendimiento físico es lo más importante; hacen la diferencia entre niños y niñas, diciendo 'las niñas no pueden hacer esto y los niños sí'"*.

Estos discursos permiten distinguir entre metodologías que favorecen la incorporación de la PG, basadas en la colaboración y en la igualdad de oportunidades, y aquellas que tienden a obstaculizarla, al priorizar el rendimiento físico y la competencia, reproduciendo desigualdades entre estudiantes. A pesar de los esfuerzos de parte del profesorado por promover prácticas más inclusivas en sus clases y procesos de evaluación, persisten diferencias de enfoque con docentes de mayor antigüedad, lo que evidencia la influencia continua de un *habitus* machista en la práctica pedagógica.

En síntesis, la inclusión de la perspectiva de género en la Educación Física escolar depende en gran medida de cómo el profesorado internaliza y reproduce determinados estereotipos de género, así como de la persistencia de un *habitus* machista, muchas veces

Artículo original. La perspectiva de género en Educación Física: conocimientos y creencias del profesorado. Vol. 12, n.º 3; p. 1-25, julio 2026. <https://doi.org/10.55040/aw15t282>

inconsciente, que orienta sus decisiones pedagógicas. Estas disposiciones influyen tanto en la planificación como en la implementación de las clases, condicionando las oportunidades de participación del estudiantado y evidenciando la necesidad de fortalecer procesos de formación docente que promuevan prácticas pedagógicas más equitativas.

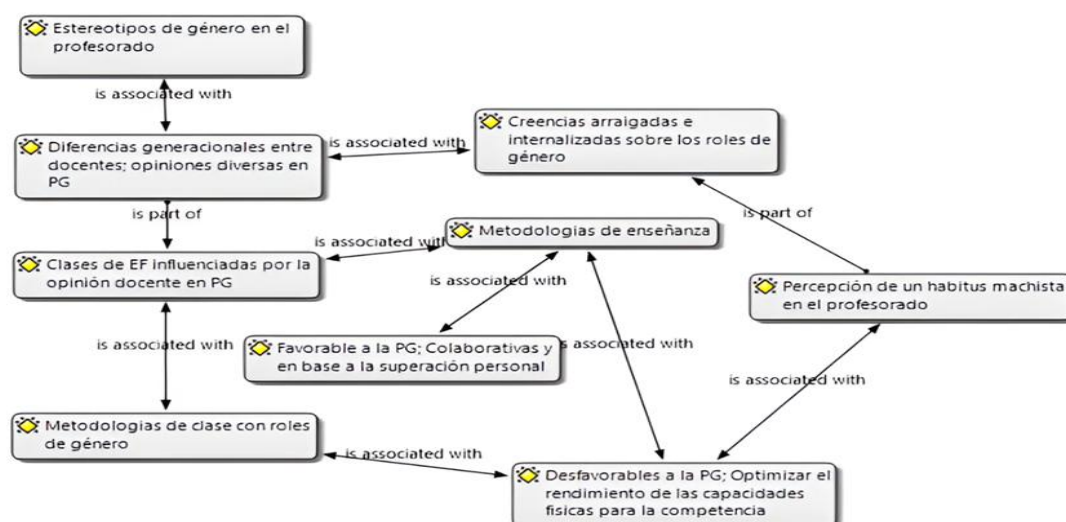


Figura 2. Creencias del profesorado sobre la perspectiva de género en el ámbito de la EF escolar
Fuente: Elaboración propia.

Discusión

El propósito de este estudio fue explorar qué sabe y qué piensa el profesorado de EF sobre la PG. Como señala Aroca-Aroca (2022), la PG ha supuesto una transformación relevante en los ámbitos científicos y tecnológicos, generando cambios profundos en la manera de entender el conocimiento y la realidad. Desde la epistemología feminista, además, se configura como una herramienta para analizar prácticas docentes y las desigualdades de género (Marrero Peniche, 2019).

Los resultados muestran que, aunque el profesorado reconoce la existencia de marcos normativos y orientaciones provenientes de la política pública, su implementación depende de cada centro escolar, especialmente en los privados. Este hallazgo coincide con lo planteado por Concha López y Mujica-Johnson (2021), quienes advierten que el sistema educativo chileno carece de una normativa específica sobre género y se sustenta principalmente en lineamientos generales, lo que dificulta una aplicación coherente. De este modo, pese a que Chile cuenta con un marco curricular, los planes y programas suelen



Artículo original. La perspectiva de género en Educación Física: conocimientos y creencias del profesorado. Vol. 12, n.º 3; p. 1-25, julio 2026. <https://doi.org/10.55040/aw15t282>

ajustarse institucionalmente, provocando que las temáticas de género se trabajen de forma diversa (Cox, 2011) y, en muchos casos, a través del denominado currículum oculto (Valenzuela-Valenzuela y Cartes-Velásquez, 2020; Vallejos, 2024). En consecuencia, esta falta de orientaciones más precisas influye en la forma en que el profesorado interpreta e incorpora la PG dentro de sus prácticas pedagógicas.

En este contexto, el profesorado tiende a asociar la PG principalmente con la libertad de orientación sexual y la identidad de género, apoyándose en normativas como la Circular N° 812 del Ministerio de Educación (2021), que promueve la inclusión y protección de estudiantes LGBTIQA+. Sin embargo, esta interpretación resulta parcial, ya que deja en un segundo plano la dimensión crítica de la PG vinculada a la educación sexista y a las desigualdades estructurales que históricamente han afectado a las mujeres. Si bien se observan avances, como la presencia creciente de mujeres en áreas tradicionalmente masculinizadas (Jeria-León et al., 2025), persisten resistencias generacionales en la incorporación de estos enfoques, particularmente entre docentes de mayor edad. En este sentido, Vidal-Velis et al. (2024) señalan que las transformaciones han sido más significativas entre docentes jóvenes, mujeres y disidencias sexo-genéricas.

Estos hallazgos pueden interpretarse desde la teoría de Bourdieu (1989, 2000), que explica cómo el *habitus* reproduce la cultura patriarcal en prácticas cotidianas, contribuyendo a la permanencia de estructuras sociales desiguales. En el ámbito de la EF, esto se manifiesta en metodologías centradas en el rendimiento físico y la competitividad, que tienden a favorecer la participación masculina y a limitar la femenina (Mateo-Orcajada et al., 2021; Serra et al., 2020). En contraste, algunas experiencias docentes comienzan a incorporar enfoques pedagógicos más colaborativos y orientados al desarrollo personal, lo que se alinea con lo planteado por Cárcamo et al. (2021), quienes destacan el potencial de estas metodologías para cuestionar estereotipos de género y promover una participación más equitativa del estudiantado.

En síntesis, la incorporación de la PG en la EF escolar chilena continúa siendo un desafío. A pesar de los avances normativos y de la emergencia de prácticas pedagógicas más inclusivas, persisten resistencias culturales y una comprensión aún parcial de este enfoque. Como señala Rojas (2024), las políticas públicas siguen siendo insuficientes para transformar prácticas discriminatorias profundamente arraigadas, en un contexto



Artículo original. La perspectiva de género en Educación Física: conocimientos y creencias del profesorado. Vol. 12, n.º 3; p. 1-25, julio 2026. <https://doi.org/10.55040/aw15t282>

donde la sexualidad continúa concibiéndose mayoritariamente como un asunto privado, lo que limita la capacidad de acción del Estado en el ámbito educativo.

Conclusiones

La incorporación de la PG en la EF escolar chilena continúa siendo un proceso incipiente y tensionado. Si bien el profesorado reconoce la relevancia de este enfoque y existen marcos normativos que promueven la inclusión y la no discriminación, su implementación depende en gran medida de la autonomía de cada centro escolar, lo que genera prácticas desiguales y fragmentadas. La ausencia de normativas específicas para la EF y de procesos sistemáticos de formación docente favorece que la PG se aborde principalmente a través del currículum oculto, contribuyendo a la reproducción de estereotipos de género en el ámbito escolar. Asimismo, los resultados muestran que el profesorado tiende a vincular la PG principalmente con la diversidad sexual y la identidad de género, sin integrarla plenamente a una perspectiva crítica que problematice el sexismo estructural y las desigualdades históricas que afectan a las mujeres. Esta comprensión parcial, que se suma a la presencia de resistencias generacionales entre algunos docentes, limita su incorporación en la práctica pedagógica cotidiana. No obstante, también se identifican señales de cambio. En particular, emergen enfoques pedagógicos más colaborativos y orientados al desarrollo personal del estudiantado, así como una mayor apertura hacia la PG entre docentes jóvenes. Estos elementos evidencian oportunidades para avanzar hacia prácticas educativas más inclusivas y equitativas en la EF.

Entre las principales limitaciones se encuentra el carácter intencional y reducido de la muestra, propio de los diseños cualitativos, lo que limita la generalización de los resultados. Además, el uso exclusivo de entrevistas puede implicar sesgos de deseabilidad social restringiendo la posibilidad de contrastar los discursos del profesorado con sus prácticas pedagógicas en el aula. También es importante considerar que los hallazgos deben interpretarse considerando el contexto específico del sistema escolar chileno y el carácter interpretativo del análisis realizado.

Finalmente, y a partir de los resultados de este estudio, se sugiere fortalecer las políticas públicas orientadas a la incorporación de la PG en el ámbito educativo, promoviendo normativas más específicas y programas sistemáticos de formación docente



Artículo original. La perspectiva de género en Educación Física: conocimientos y creencias del profesorado. Vol. 12, n.º 3; p. 1-25, julio 2026. <https://doi.org/10.55040/aw15t282>

en género. En particular, resulta pertinente impulsar instancias de capacitación y reflexión pedagógica dirigidas a docentes y equipos directivos. En esta misma línea, futuras investigaciones podrían ampliar la diversidad de participantes, incorporar otros niveles educativos y emplear estrategias metodológicas complementarias, como observaciones de aula o estudios mixtos, con el propósito de profundizar en la relación entre las creencias del profesorado y sus prácticas pedagógicas en EF.

Agradecimientos

Esta investigación contó con el apoyo de la Dirección de Investigación de la Vicerrectoría de Investigación y Postgrado de la Universidad Católica de la Santísima Concepción de Chile, mediante el proyecto DIREG 14/2023.

Referencias bibliográficas

- Alessandri, F. y Peñafiel, A. M. (2022). *Informe. Análisis de brechas de puntajes en la PSU y prueba de transición*. Acción Educar. <https://urls.fr/1vUxhM>
- Alvariñas-Villaverde, M. y Pazos-González, M. (2018). Estereotipos de género en Educación Física, una revisión centrada en el alumnado. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(4), 154–163. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.4.1840>
- Aroca-Aroca, M. (2022). Concepción de un nuevo paradigma educativo desde la perspectiva de género. *Cultura, Educación y Sociedad*, 13(1), 19–40. <https://doi.org/10.17981/cultedusoc.13.1.2022.02>
- Banks, M. (2010). *Los datos visuales en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Bello, A. (2020). *Las mujeres en ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas en América Latina y el Caribe*. ONU Mujeres. <https://lc.cx/FiYHpz>
- Bourdieu, P. (1989). *O poder simbólico*. Bertrand Brasil.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Anagrama.
- Cárcamo, C., Moreno, A. y Del Barrio, C. (2021). Girls do not sweat: the development of gender stereotypes in physical education in primary school. *Human Arenas*, 4(2), 196-217. <https://doi.org/10.1007/s42087-020-00118-6>



Artículo original. La perspectiva de género en Educación Física: conocimientos y creencias del profesorado. Vol. 12, n.º 3; p. 1-25, julio 2026. <https://doi.org/10.55040/aw15t282>

- Concha López, R. y Mujica-Johnson, F. (2021). Sobre las políticas educativas de género: perspectiva internacional y chilena. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 8. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2760>
- Creswell, J. W. (2014). *Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: Escolhendo entre cinco abordagens* (3.ª ed.). Penso.
- Cox, C. (2011). Currículo escolar de Chile: génesis, implementación y desarrollo. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 56, 1–9. <https://lc.cx/4vK5Mx>
- Deakin, H. y Wakefield, K. (2014). Skype interviewing: Reflections of two PhD researchers. *Qualitative Research*, 14(5), 603–616. <https://doi.org/10.1177/1468794113488126>
- Esteban-Ramiro, B., Moreno López, R. y Marí Ytarte, R. (2024). ¿De ciencias o de letras? Brechas de género en el espacio educativo STEM . *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1–20. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-1462>
- Elo, S. y Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107–115. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa* (1.ª ed.). Ediciones Morata.
- Flick, U. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Flores, R. (2009). *Observando observadores: Una introducción a las técnicas cualitativas de investigación social*. Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Gabriel, P. E. y Schmitz, S. (2024). The Effect of Occupational Feminization on the Returns to Education. *Journal of Applied Business and Economics*, 26(3). <https://doi.org/10.33423/jabe.v26i3.7097>
- Gajda, A., Bójko, A. y Stoecker, E. (2022). The vicious circle of stereotypes: Teachers' awareness of and responses to students' gender-stereotypical behaviour. *PLOS ONE*, 17(6), e0269007. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0269007>
- Granda, J., Alemany, I. y Aguilar, N. (2018). Género y relación con la práctica de la actividad física y el deporte. *Apunts. Educación Física y Deportes* (132), 123-141. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2018/2\).132.09](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2018/2).132.09)



Artículo original. La perspectiva de género en Educación Física: conocimientos y creencias del profesorado. Vol. 12, n.º 3; p. 1-25, julio 2026. <https://doi.org/10.55040/aw15t282>

- Guerrero, M. A, y Guerrero Puerta, L. (2023). Advancing gender equality in schools through inclusive physical education and teaching training. A systematic review. *Societies*, 13(3), 64. <https://doi.org/10.3390/soc13030064>
- Hsieh, H. F. y Shannon, S. E. (2005). *Three approaches to qualitative content analysis. Qualitative Health Research*, 15(9), 1277–1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Jeria-León, T., Ramírez-Cid, F., Pavanati-Cortés, S., Núñez, A., Iturriaga Sánchez, I. y Ross, J. (2025). Los caminos para la construcción vocacional: Narrativas de estudiantes mujeres que prosiguen carreras masculinizadas en educación superior técnico-profesional. *Revista Calidad en la Educación*, (62). <https://doi.org/10.31619/caledu.n62.1603>
- Kirkwood, J. (2020). *Escritos feministas: La vigencia del pensamiento de Julieta Kirkwood en el Chile actual*. Universitaria.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Marrero Peniche, G. (2019). La perspectiva de género: una reivindicación necesaria en el ámbito educativo. *Revista Educación*, 43(2), 643-658. <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i2.32426>
- Mateo-Orcajada, A., Abenza-Cano, L., Vaquero-Cristóbal, R., Martínez-Castro, S. M., Leiva-Arcas, A., Gallardo-Guerrero, A. M. y Sánchez-Pato, A. (2021). Gender stereotypes among teachers and trainers working with adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(24), 12964. <https://doi.org/10.3390/ijerph182412964>
- Matus-Castillo, C., Serra, P., Soler, S., Vilanova, A., Flores-Rivera, C., Knijnik, J. y Luna-Villouta, P. (2023). Creencias y prácticas sobre la perspectiva de género en el profesorado de Pedagogía en Educación Física en Chile. *Retos*, 47, 969–977. <https://doi.org/10.47197/retos.v47.96869>
- Ministerio de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación. (2023). *Tercera radiografía de género en ciencia, tecnología, conocimiento e innovación*. Oficina de Estudios y Estadísticas, División de Políticas Públicas. <https://lc.cx/O211Df>
- Ministerio de Desarrollo Social. (2015). Ley N.º 20.820. *Crea el Ministerio de la Mujer y la Equidad de Género, y modifica normas legales que indica*. Biblioteca del



Artículo original. La perspectiva de género en Educación Física: conocimientos y creencias del profesorado. Vol. 12, n.º 3; p. 1-25, julio 2026. <https://doi.org/10.55040/aw15t282>

Congreso Nacional de Chile.

<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1075613>

Ministerio de Educación. (2016). *Educación Física y Salud. Programa de estudio primero medio*. Chile. http://www.curriculumnacional.cl/614/articles-34436_programa.pdf

Ministerio de Educación. (2021). *Circular N.º 812: Garantiza el derecho a la identidad de género de niñas, niños y estudiantes en el ámbito educacional*. Chile. <https://lc.cx/WqK8Mb>

Ministerio de Educación. (2023). *Resultados educativos – SIMCE 2023*. Agencia de la Calidad de la Educación. <https://lc.cx/DUbcM1>

Ministerio de Educación. (2025). *Promover la igualdad de género en el aprendizaje*. Chile. <https://lc.cx/gz2AJI>

Ministerio de Educación y Ministerio de la Mujer y Equidad de Género. (2022). *Primera Jornada Nacional hacia una Educación No Sexista: Indicaciones y orientaciones pedagógicas; tercero y cuarto medio*. Chile. <https://lc.cx/s-SFp2>

Ministerio de la Mujer y la Equidad de Género. (s.f.). *Banco de documentos – Tratados internacionales sobre derechos humanos de las mujeres suscritos por el Estado de Chile*. Chile. https://minmujeryeg.gob.cl/?page_id=3708

Ministerio de la Mujer y la Equidad de Género. (2024). *Ley N° 21.675. Estatuye medidas para prevenir, sancionar y erradicar la violencia en contra de las mujeres, en razón de su género*. Biblioteca del Congreso Nacional. Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1204220>

Ministerio de Relaciones Exteriores. (1989). *Decreto 789: Promulga la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 18 de diciembre de 1979*. Diario Oficial de la República de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=15606>

Mujica-Johnson, F. y Guerrero-Lacoste, S. (2025). Currículum vivido, emociones y homosexualidad masculina en la formación docente de Educación Física en Chile. *Sportis. Scientific Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity*, 11(4), 1-22. <https://doi.org/10.17979/sportis.2025.11.4.12048>



Artículo original. La perspectiva de género en Educación Física: conocimientos y creencias del profesorado. Vol. 12, n.º 3; p. 1-25, julio 2026. <https://doi.org/10.55040/aw15t282>

- Muñoz-Sepúlveda, F., Orellana-Fernández, R. y Escobar-Lastra, C. (2025). “Hombres por aquí, mujeres por allá”: percepciones del profesorado y alumnado sobre la separación por género en la clase de Educación Física. *Retos*, 68, 525–539. <https://doi.org/10.47197/retos.v68.116092>
- Oliva-González, D., Gamboa-Jiménez, R., Serra, P., Luna-Villouta, P., Chihuailaf-Vera, L., Flores-Ferro, E. y Matus-Castillo, C. (2025). Percepción de igualdad y discriminación de género en las clases de Educación Física. Un estudio de caso. *Retos*, 64, 151–162. <https://doi.org/10.47197/retos.v64.110487>
- ONU Mujeres. (2024). *Glosario. Conceptos clave sobre igualdad de género y constitución*. <http://mujeresyconstitucion.cl/#equidgene>
- Ortega, L., Montero, M., Canals, C. y Mizala, A. (2025). Gender segregation in secondary school course choices: Socioeconomic gradients and the protective role of school gender culture. *American Educational Research Journal*, 62(3), 499–539. <https://doi.org/10.3102/00028312241308537>
- Pérez Basto, P. B. y Heredia Soberanis, N. G. (2020). El currículo oculto de estereotipos de género en adolescentes de secundaria. *Etica@net: Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 20(2), 279–296. <https://doi.org/10.30827/eticanet.v20i2.15787>
- Pérez Norambuena, S., Arriagada Sandoval, J. y Salazar Saldías, A. (2024). Coeducación y género: Concepciones y prácticas educativas del profesorado de Educación Física en Chile. *Revista San Gregorio*, 1(60), 62–70. <https://doi.org/10.36097/rsan.v1i60.3289>
- Poblete, C. y Moreno, A. (2015). La mirada del género femenino en la educación física. Génesis de una historia en Chile. *Géneros*, 22(17), 150–166. <https://revistasacademicas.ucol.mx/index.php/generos/article/view/1160>
- Ramón-Otero, I., Palomo-Nieto, M., Ramírez-Rico, E. y Villa-de Gregorio, M. (2023). ¿El profesorado de Educación Física cuenta con instrumentos cuantitativos para evaluar las relaciones de género que se producen entre adolescentes? *Retos*, 50, 702–710. <https://doi.org/10.47197/retos.v50.96796>
- Rebollo Catalán, M. Á. y García Pérez, R. (2023). Enseñar con perspectiva de género. En A. M.^a Porto Castro & J. M. Muñoz Cantero (Eds.), *Educación inclusiva y*



Artículo original. La perspectiva de género en Educación Física: conocimientos y creencias del profesorado. Vol. 12, n.º 3; p. 1-25, julio 2026. <https://doi.org/10.55040/aw15t282>

equitativa de calidad (pp. 15–34). Peter Lang. <https://idus.us.es/items/315d9481-5e7e-4e95-9cc0-72459828112d>

Rogus-Pulia, N., Humbert, I., Kolehmainen, C. y Carnes, M. (2018). How gender stereotypes may limit female faculty advancement in communication sciences and disorders. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 27(4), 1598–1611. https://doi.org/10.1044/2018_AJSLP-17-0140

Rojas, M. T. (2024). Neoconservadurismos en la educación chilena: emergencia de los actores antigénero en el debate público. *Educação & Sociedade*, 45, e274884. <https://doi.org/10.1590/ES.274884>

Serra, P., Cantallops, J., Palou, P. y Soler, S. (2020). ¿Siguen existiendo los estereotipos de género en la educación física? La visión de las adolescentes. *Journal of Sport and Health Research*, Supl. 2, 179–192. <https://recyt.fecyt.es/index.php/JSHR/article/view/80816>

Subsecretaría de Educación Superior. (2025). *Brechas de género en educación superior 2024*. Chile. <https://lc.cx/Tj9qd5>

United States Government. (1979). *Informe Belmont: Principios éticos y directrices para la protección de sujetos humanos de investigación*. Department of Health & Human Services. <https://www.hhs.gov/sites/default/files/informe-belmont-spanish.pdf>

Valenzuela-Valenzuela, A., y Cartes-Velásquez, R. (2020). Perspectiva de género en currículums educativos: obstáculos y avances en educación básica y media. *Revista Brasileira de Educação*, 25, e250063. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250063>

Vallejos, R. M. (2024). El enfoque de género como propuesta para la justicia en los programas de estudio: visión del profesorado de educación media chilena. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1–19. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-826>

Vargas Díaz, C. y Matus Correa, C. (2022). Brechas persistentes de género en matemáticas en las pruebas nacionales chilenas Simce. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 48(1), 389-400. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052022000100389>



Artículo original. La perspectiva de género en Educación Física: conocimientos y creencias del profesorado. Vol. 12, n.º 3; p. 1-25, julio 2026. <https://doi.org/10.55040/aw15t282>

- Vidal-Velis, F., Gutiérrez, G., Lillo, D., Abarca, H., Montecinos, R. y Barrientos, J. (2024). ¿Transformaciones de género en el ámbito educativo? Actitudes y opiniones del profesorado en Chile. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 32(68). <https://doi.org/10.14507/epaa.32.8308>
- Weller, S. (2017). Using internet video calls in qualitative (longitudinal) interviews: Some implications for rapport. *International Journal of Social Research Methodology*, 20(6), 613–625. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13645579.2016.1269505>