



Autoeficacia docente e igualdad de género en Educación Física: el rol de la formación

Teachers' self-efficacy and gender equality in Physical Education: the role of training

Autoras

Claudia Quintana-Figueroa ^{1,2}
Susanna Soler-Prat ³
Pedrona Serra Payeras ⁴

¹ Universidad Austral de Chile
(Chile)

² Universitat de Barcelona (España)

³ Institut Nacional d'Educació Física
de Catalunya (INEFC), U. de
Barcelona (España)

⁴ Universidad de Islas Baleares
(España)

Autora de correspondencia:
Pedrona Serra Payeras
pedrona.serra@uib.cat

Recibido: 22-05-26
Aceptado: 19-05-26

Cómo citar en APA

Quintana-Figueroa, C., Soler Prat, S., & Serra, P. (2026). Autoeficacia docente e igualdad de género en Educación Física: el rol de la formación. *Retos*, 80, 1608-1621. <https://doi.org/10.47197/retos.v81.119538>

Resumen

Introducción: La incorporación de la perspectiva de género en la formación inicial del profesorado continúa siendo un desafío en Educación Física. En este contexto, la autoeficacia percibida constituye una dimensión relevante para comprender cómo el futuro profesorado interpreta su preparación para abordar la igualdad de género en la práctica educativa.

Objetivo: Analizar la autoeficacia percibida del alumnado chileno de Pedagogía en Educación Física para la práctica de la igualdad de género y examinar diferencias según género y formación específica en género.

Metodología: Se desarrolló un estudio cuantitativo mediante la aplicación de la escala de autoeficacia docente para la práctica de la igualdad de género a 129 estudiantes de ocho programas acreditados de Pedagogía en Educación Física en Chile. Se realizaron análisis descriptivos, correlacionales e inferenciales.

Resultados: El alumnado presentó niveles moderados-altos de autoeficacia percibida en las tres dimensiones evaluadas. Los puntos más elevados se observaron en la aplicación de una pedagogía de género y en el desarrollo de actitudes favorables hacia la igualdad. Quienes habían recibido formación específica en género obtuvieron puntajes significativamente superiores en la escala global.

Discusión: Los hallazgos coinciden con investigaciones previas que destacan la relevancia de la formación específica en género para fortalecer prácticas docentes más críticas y coeducativas.

Conclusiones: La formación específica en género constituye un elemento clave para fortalecer la autoeficacia percibida del futuro profesorado de Educación Física y promover prácticas pedagógicas más críticas, reflexivas y orientadas a la igualdad.

Palabras clave

Autoeficacia docente; Educación Física; formación inicial docente; perspectiva de género; formación del profesorado.

Abstract

Introduction: The incorporation of a gender perspective into initial teacher education continues to represent a challenge in Physical Education. In this context, perceived self-efficacy constitutes a relevant dimension for understanding how future teachers interpret their preparedness to address gender equality in educational practice.

Objective: To analyse the perceived self-efficacy of Chilean Physical Education teacher education students regarding gender equality practice and to examine differences according to gender and specific gender-related training.

Methodology: A quantitative study was conducted using the Teacher Self-Efficacy for Gender Equality Practice scale with 129 students from eight accredited Physical Education teacher education programmes in Chile. Descriptive, correlational, and inferential analyses were carried out.

Results: Students reported moderate-to-high levels of perceived self-efficacy across the three dimensions assessed. The highest scores were observed in the application of gender pedagogy and the development of attitudes favourable to equality. Participants who had received specific training in gender issues obtained significantly higher scores on the overall scale.

Discussion: The findings are consistent with previous research highlighting the importance of specific gender-related training in strengthening more critical and coeducational teaching practices.

Conclusions: Specific training in gender issues constitutes a key element in strengthening the perceived self-efficacy of future Physical Education teachers and in promoting more critical, reflective, and equality-oriented pedagogical practices.

Keywords

Teacher self-efficacy; Physical Education; initial teacher education; gender perspective; teacher training.

Introducción

La igualdad de género constituye uno de los retos centrales en los sistemas educativos contemporáneos y un aspecto clave para una formación docente orientada a la justicia social, la equidad y la no discriminación. En Chile, esta preocupación ha adquirido creciente relevancia en el debate educativo, especialmente a partir de las demandas sociales y feministas que han interpelado a las instituciones de educación superior y a la formación inicial docente. Las movilizaciones universitarias no solo impulsaron nuevas regulaciones, sino que también obligaron a las universidades a mirarse críticamente a sí mismas, evidenciando las limitaciones estructurales en materia de género. Diversos estudios han señalado que, pese a los avances normativos y discursivos, la incorporación efectiva de la perspectiva de género en la formación del profesorado continúa siendo parcial, desigual y, en muchos casos, más declarativa que estructural, dependiendo todavía de iniciativas específicas más que de una integración sistemática en los planes de estudio (Azúa et al., 2019; Concha & Mujica, 2021; Garrido, 2023).

Este desafío resulta especialmente relevante en la Educación Física, un ámbito en el que son protagonistas el cuerpo y las actividades deportivas, que se encuentran fuertemente atravesados por normas, estereotipos y expectativas de género. La literatura ha mostrado que la Educación Física puede reproducir jerarquías corporales, modelos tradicionales de feminidad y masculinidad, y formas diferenciadas de reconocimiento y participación si no se aborda desde una mirada crítica y transformadora (Azzarito & Solomon, 2005; Kirk & Oliver, 2014; Scraton, 2018). En el contexto chileno, investigaciones recientes han advertido que la perspectiva de género sigue ocupando un lugar limitado en la formación y en las prácticas del profesorado de Educación Física, con una incorporación residual, fragmentaria o poco sistemática, a pesar de su relevancia para avanzar hacia experiencias educativas más equitativas (Chihuahua et al., 2022; Matus-Castillo et al., 2023; Mujica-Johnson et al., 2024).

La formación inicial docente ocupa, por tanto, una posición estratégica. No basta con que el futuro profesorado exprese una actitud favorable hacia la igualdad; también necesita desarrollar conocimientos conceptuales, conciencia crítica y herramientas pedagógicas que le permitan identificar desigualdades y actuar frente a ellas en situaciones educativas concretas. Estudios previos han mostrado que la inclusión de la perspectiva de género en la formación universitaria puede contribuir a transformar creencias, ampliar la sensibilidad hacia las desigualdades y favorecer prácticas docentes más coeducativas (Donoso-Vázquez & Velasco-Martínez, 2013; Camacho-Miñano & Girela Rejón, 2017; Sánchez-Hernández et al., 2018a; Castro-García & López-Villar, 2022). No obstante, también se ha señalado que la presencia del género en los currículos de formación del profesorado de Educación Física continúa siendo insuficiente, fragmentaria o poco visible, tanto en España como en otros contextos iberoamericanos (Prat et al., 2013; Serra et al., 2016a, 2016b, 2020; Lleixà et al., 2020).

En el caso chileno, esta cuestión adquiere una particular relevancia por las características de la formación en Pedagogía en Educación Física. La literatura reciente ha identificado una masculinización persistente de la matrícula universitaria en esta carrera, así como creencias y prácticas docentes que evidencian tensiones y resistencias en la incorporación de la perspectiva de género (Matus-Castillo et al., 2022, 2023). Desafiar esta herencia tradicional frente a las diversidades de género hace urgente repensar y redefinir la formación inicial docente (Toro et al., 2024). Al respecto, los estándares nacionales para las carreras de Pedagogía en Educación Física reconocen la importancia de una formación en perspectiva de género, lo que refuerza la necesidad de analizar hasta qué punto el estudiantado se percibe preparado para abordar la igualdad de género en su futura práctica profesional (CPEIP, 2021). Asimismo, el marco regulatorio chileno reciente, especialmente la Ley 21.369 sobre acoso sexual, violencia y discriminación de género en la educación superior, ha contribuido a situar estas problemáticas como una responsabilidad institucional de las universidades (Ley 21.369, 2021). Sin embargo, distintos trabajos advierten que obtener un reconocimiento normativo no garantiza, por sí mismo, transformaciones críticas en las culturas y prácticas educativas. En esta línea, Burbules (2016) advierte que “obtener un asiento en la mesa” no implica necesariamente que la transformación crítica ocurra automáticamente, ya que las dinámicas institucionales pueden diluir el impulso inicial del cambio. A ello se suma que las arraigadas tradiciones y culturas escolares de la Educación Física en Chile actúan como barreras contextuales, dificultando la transición hacia los enfoques pedagógicos críticos y comprensivos que exigen las actuales demandas sociales (Barquero-Ruiz et al., 2024).



En este marco, el concepto de autoeficacia percibida ofrece una vía analítica pertinente para examinar la preparación del futuro profesorado. Desde la teoría social cognitiva, la autoeficacia se entiende como la creencia de una persona en su capacidad para organizar y ejecutar las acciones necesarias para alcanzar determinados logros (Bandura, 1997). Aplicada a la formación docente, esta noción permite analizar el grado en que el alumnado se siente capaz de llevar a cabo prácticas pedagógicas concretas. La investigación sobre autoeficacia docente ha mostrado que estas creencias se relacionan con los procesos de enseñanza, la gestión del aula, el compromiso profesional y el bienestar del profesorado (Zee & Koomen, 2016). En el ámbito específico de la igualdad de género, Miralles-Cardona et al. (2021) desarrollaron y validaron una escala para evaluar la autoeficacia del profesorado en formación hacia una práctica educativa sostenible en igualdad de género, considerando dimensiones vinculadas con el conocimiento y conciencia de género, la aplicación pedagógica y el desarrollo de actitudes favorables a la igualdad.

La autoeficacia percibida permite, además, problematizar la relación entre formación curricular formal y percepción de preparación docente. Desde la teoría social cognitiva, la autoeficacia no remite directamente a una competencia objetiva, sino a la creencia situada sobre la propia capacidad para organizar y ejecutar acciones en contextos específicos (Bandura, 1997). Por ello, en ámbitos como la igualdad de género, donde la formación es fragmentaria o poco sistemática, el alumnado puede sentirse preparado por el desconocimiento de su propio currículum oculto, la difusión de discursos sociales favorables a la igualdad o la confusión entre agrupación mixta e igualdad, aunque no siempre disponga de herramientas conceptuales y pedagógicas suficientes, tal y como se ha constatado entre profesorado de Educación Física (Sánchez-Hernández et al., 2019). En este sentido, una alta percepción de autoeficacia no necesariamente garantiza una preparación crítica o profunda para enfrentar las desigualdades de género en la práctica educativa.

Esta percepción puede verse reforzada por la tendencia a sobreestimar la propia competencia cuando existe un bajo conocimiento especializado sobre una materia (Kruger & Dunning, 1999), así como por la naturalización de la igualdad como un objetivo ya alcanzado, la aparente neutralidad de ciertas prácticas educativas y la acción del currículum oculto, que puede hacer que la transmisión de estereotipos, jerarquías de género y situaciones de discriminación pase inadvertida, especialmente en Educación Física (Flintoff & Scraton, 2001; Oliver & Kirk, 2015; Sánchez-Hernández et al., 2018b; Serra et al., 2020; Chihuailaf et al., 2022; Matus-Castillo et al., 2023). En este sentido, analizar la autoeficacia percibida no implica asumirla como evidencia directa de competencia, sino como una dimensión clave para comprender cómo el futuro profesorado interpreta su preparación para abordar la igualdad de género en contextos formativos donde el currículum explícito puede no ser suficiente.

A pesar del creciente interés por la perspectiva de género en la formación docente y en la Educación Física, y de la existencia de investigaciones recientes que evalúan el nivel de autoeficacia del profesorado de la especialidad que ya ejerce en el sistema escolar (Hurtado et al., 2023), todavía son escasos los estudios empíricos que analizan la autoeficacia percibida del alumnado chileno de Pedagogía en Educación Física para implementar prácticas orientadas a la igualdad de género. Esta laguna resulta relevante, ya que conocer cómo el estudiantado valora sus propias capacidades puede aportar evidencias útiles para fortalecer los programas formativos, identificar áreas de mejora y orientar intervenciones curriculares más sistemáticas. Además, este abordaje permite problematizar cómo se construye dicha confianza en un contexto en el que la formación específica en género continúa siendo desigual y escasamente institucionalizada.

Por ello, el presente estudio tiene como objetivo analizar la autoeficacia percibida del alumnado chileno de Pedagogía en Educación Física para la práctica de la igualdad de género, considerando tres dimensiones: conocimiento y conciencia de género, aplicación de una pedagogía de género y desarrollo de actitudes favorables hacia la igualdad. Asimismo, se examinan las diferencias en dichas dimensiones según el género del estudiantado y según haber cursado formación específica en género durante la formación inicial docente.

El caso chileno ofrece una oportunidad para aportar datos desde una perspectiva situada en el sur global al debate internacional, en el que predomina la investigación en países anglófonos, tal y como señalan Fuentealba y Montenegro (2011) y confirman recientemente Quintana-Figueroa et al. (2026). Esta realidad remarca un requerimiento fundamental, la necesidad de contar con análisis situados que permitan identificar y abordar las desigualdades en la complejidad de nuestros propios contextos educativos (Oliver y Kirk, 2014; Scraton, 2018).



Método

El enfoque de este estudio fue cuantitativo, y se desarrolló mediante la aplicación de la escala “Autoeficacia docente para la práctica de la igualdad de género” (TEGEP - por sus siglas en inglés Teacher Self-Efficacy for Gender Equality Practice), validado el año 2021 por Miralles-Cardona, Cardona-Moltó y Chiner.

Participantes

Para la muestra se utilizó un método de conveniencia no probabilístico, en el que las y los participantes se seleccionaron de forma no aleatoria y en función de la conveniencia, teniendo en cuenta la accesibilidad y la disposición a participar. Se consideraron criterios de inclusión y exclusión para definir las universidades que formarían parte del estudio. Resultaban elegibles aquellas universidades que ofrecieran programas de pedagogía de Educación Física y que estuvieran acreditadas por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), organismo que se encarga de evaluar y acreditar la calidad de las carreras de formación y las instituciones de educación superior. Asimismo, se consideraron los programas que tuviesen un periodo de acreditación de 4 o más años, y que contasen con estudiantes en práctica profesional. En este grupo, 42 universidades cumplían los requisitos de elegibilidad. Todas fueron contactadas e invitadas a participar en el estudio; sin embargo, finalmente se obtuvo la participación de ocho programas acreditados, que constituyen la muestra del estudio. A partir del análisis de las mallas curriculares oficiales disponibles públicamente en los sitios web institucionales, ninguna de las ocho universidades representadas en la muestra contempla una asignatura cuyo título haga referencia de manera explícita a género o igualdad de género, ya sea obligatorio u optativo.

La muestra final estuvo compuesta por 129 estudiantes (41 mujeres, 31,78 %, y 88 hombres, 68,21 %) de entre 20 y 42 años ($M = 24$), que habían realizado o se encontraban realizando sus prácticas docentes profesionales en el año académico 2024-2025, garantizando así que las y los participantes hubieran completado el plan de estudios académico antes de la recopilación de datos.

Procedimiento

Para facilitar la recogida de datos, en primer lugar, se adaptó la escala al formato en línea mediante la plataforma Microsoft Forms, utilizando la cuenta institucional de la Universitat de Barcelona (UB). A continuación, se solicitó la autorización del equipo directivo de cada uno de los centros y una vez obtenido, el mismo equipo directivo facilitó el contacto y la coordinación con el profesorado supervisor de prácticas. Este profesorado fue quien difundió el instrumento a las y los estudiantes durante el curso académico 2024-2025, en las sesiones presenciales o por correo electrónico.

El estudio cuenta con la aprobación del comité de ética de la Universidad Alberto Hurtado (Chile) y de la Universitat de Barcelona (España). De acuerdo con los principios éticos de investigación, los y las estudiantes dieron su consentimiento informado, la participación fue voluntaria y anónima, y se garantizó que las y los participantes pudiesen retirarse en cualquier momento. Los datos fueron almacenados en el entorno seguro de la UB (NubeUB), garantizando la confidencialidad de los datos.

Instrumento

La escala de Autoeficacia docente para la práctica de la igualdad de género (TEGEP) fue desarrollada por Cristina Miralles-Cardona, María Cristina Cardona-Moltó y Esther Chiner (2021) y fue diseñada específicamente para evaluar la autopercepción de competencia del futuro profesorado para llevar a cabo una práctica docente orientada a la igualdad de género de manera continua. El diseño de esta escala se fundamenta en un marco teórico basado en tres elementos clave para la medición de la competencia en perspectiva de género: el Modelo de Rands (2009), el concepto de autoeficacia percibida de Bandura (1997) y la consideración de dimensiones cognitivas, conductuales y socioemocionales, vinculados a la igualdad de género, en consonancia con las recomendaciones de la OCDE (2017) y la UNESCO (2017). Estos aportes permiten abordar el género como un sistema relacional, evaluar la percepción de capacidad del futuro profesorado para actuar en favor de la igualdad, y considerar la conciencia y el reconocimiento de las desigualdades como componentes centrales de dicha competencia.



La escala consta de 22 ítems distribuidos en tres subescalas: la de (1) Conocimientos y Conciencia de Género (CCG) (Cognitiva), con 9 ítems, evalúa la capacidad del futuro profesorado para entender y manejar los conceptos clave de género y tomar conciencia de las desigualdades; la de (2) Aplicación de una Pedagogía de Género (APG) (Conductual), con 9 ítems, se centra en las capacidades de acción y práctica profesional, la destreza para enseñar y desarrollar empatía entre géneros y romper la violencia y discriminación; y la de (3) Desarrollo de Actitudes de Género (DAG) (Socioemocional), con 4 ítems, recoge las habilidades para reconocer y cuestionar los roles de género y reflexionar sobre la propia identidad, así como la disposición para promover el respeto, identificar y denunciar la discriminación, y sentir empatía y solidaridad. Las respuestas se miden según el nivel de acuerdo/ desacuerdo de una escala de Likert de 6 puntos (1 = totalmente en desacuerdo a 6=Totalmente de acuerdo), de modo que mientras más cerca al puntaje 6, se considera altos conocimientos, habilidades y actitudes para la implementación de la igualdad de género en la práctica educativa.

Complementariamente al instrumento TEGEP, se incorporó una sección con variables sociodemográficas y una pregunta de valoración general para ponderar la relevancia otorgada por el estudiantado a recibir formación en equidad de género. Dicha valoración se consignó a través de un formato de respuesta numérica de 10 puntos, donde 1 representa el mínimo, y 10 el máximo.

El instrumento se considera fiable y válido, ya que se sometió a un riguroso proceso que incluyó evaluación de personas expertas, un análisis factorial exploratorio y confirmatorio, llegando al modelo revisado de 22 ítems, demostrando una alta consistencia interna (α de Cronbach entre 0,70 y 0,932) e invarianza factorial, indicando estabilidad y equivalencia en diferentes subgrupos, respaldando la coherencia de la escala (Miralles-Cardona et al., 2021).

El TEGEP no requirió de traducción por encontrarse disponible en español. Sin embargo, para situar el instrumento al contexto chileno y garantizar mayor claridad y pertinencia cultural, se realizó una prueba piloto en un grupo de 14 estudiantes de un programa de formación docente. Esta evaluación de la adecuación lingüística determinó que no era necesario hacer ajustes.

Análisis de datos

El tratamiento estadístico de los datos se inició con el cálculo de los estadísticos descriptivos para cada una de las tres subescalas. Se determinó la media (M) como tendencia central y desviación estándar (DE) para evaluar la dispersión de las respuestas. Se emplearon pruebas-t para muestras independientes como análisis inferencial con el propósito de establecer si existían diferencias significativas en las puntuaciones de la escala en función del género de las y los participantes, cuando no se cumplió el supuesto de homogeneidad de varianzas, se utilizó la corrección de Welch. Además, se calcularon coeficientes de correlación de Pearson para examinar la asociación entre las subescalas del instrumento. Para validar los supuestos de este modelo, se confirmó la linealidad de las relaciones mediante diagramas de dispersión y se examinó la distribución de las puntuaciones a través de los índices de asimetría y curtosis. La confiabilidad interna se verificó utilizando el coeficiente alfa de Cronbach, con valores que oscilaron entre .87 y .94, un rango que confirma una alta consistencia interna en las tres subescalas de la escala TEGEP. Todos los análisis se realizaron utilizando el software estadístico de código abierto Jamovi.

Resulta crucial el posicionamiento epistémico y profesional del equipo de investigación. Somos académicas con una trayectoria consolidada (entre 5 y 20 años) en estudios de género y poseemos experiencia directa en formación inicial del profesorado en Educación Física, trabajando en entornos universitarios históricamente masculinizados en España y Chile. Somos conscientes de que nuestra experiencia y contexto profesional inevitablemente influye en el proceso interpretativo. Para garantizar el rigor analítico y mitigar este sesgo, implementamos una estrategia de dialogo continuo y sistemático. Mediante debates constantes entre todas las investigadoras sobre los hallazgos, las decisiones se abordaron de forma colaborativa y reflexiva a lo largo de toda la fase de análisis e interpretación.

En coherencia con el compromiso de transparencia, durante la elaboración de este manuscrito se utilizaron chatGPT (OpenAI) y el modelo de lenguaje Gemini 3 Flash (Google) como apoyo lingüístico para la comprensión y traducción puntual de textos en inglés, así como para optimizar la precisión, fluidez y calidad general de la redacción.

Resultados

Autoeficacia percibida para la práctica de la igualdad de género del alumnado

Los análisis estadísticos descriptivos revelaron que la autoeficacia del estudiantado para implementar la educación en igualdad de género se situó por encima del punto medio de la escala ($M = 4.86$; $DE = .86$), lo que indica que el alumnado de formación docente reportó niveles moderados de capacidad para desarrollar prácticas sensibles al género (Tabla 1).

Los resultados muestran que el estudiantado presentó valores más elevados en la subescala de aplicación de una pedagogía de género (APG) ($M = 5.07$; $DE = 0.95$) y en el desarrollo de actitudes de género (DAG) ($M = 5.01$; $DE = 0.94$) que en la dimensión de conocimiento y conciencia de género (CCG) ($M = 4.58$; $DE = 1.00$). Estos hallazgos sugieren que el alumnado se percibe con una mayor competencia para promover prácticas pedagógicas sensibles al género y actitudes favorables hacia la igualdad que para identificar y comprender críticamente conceptos y conocimientos vinculados con el género.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos y consistencia interna de las subescalas del Cuestionario TEGEP ($n = 129$)

	Media	DE	α de Cronbach
CCG Conocimiento y conciencia de género	4.58	1.00	.91
APG Aplicación de una pedagogía de género	5.07	.95	.94
DAG Desarrollo de las actitudes de género	5.01	.94	.87
Global TEGEP	4.86	.86	.95

Nota. Las respuestas se registraron en una escala Likert de seis puntos, desde 1 (totalmente en desacuerdo) hasta 6 (totalmente de acuerdo).

Análisis correlacional entre las subescalas de autoeficacia percibida

Los análisis de correlación de Pearson entre las subescalas del TEGEP (Tabla 2) mostraron correlaciones positivas y estadísticamente significativas entre las tres dimensiones, lo que indica que mayores niveles de autoeficacia percibida en una dimensión tienden a asociarse con mayores niveles de conocimiento y conciencia, así como con el desarrollo de actitudes de género.

En relación con la subescala de conocimiento y conciencia de género (CCG), se identificaron correlaciones positivas de magnitud moderada-fuerte tanto con la subescala de aplicación de una pedagogía de género (APG) ($r = .63$, $p < .001$), así como con la subescala de desarrollo de las actitudes de género (DAG) ($r = .61$, $p < .001$). Estos resultados indican que un mayor nivel de conocimientos y conciencia sobre cuestiones de género se asocia con una mayor autoeficacia percibida tanto para la aplicación pedagógica como para el desarrollo de actitudes favorables a la igualdad de género.

Por su parte, se observó una correlación fuerte entre la subescala de Aplicación de una pedagogía de género (APG) y la de desarrollo de las actitudes de género (DAG), $r = .81$, $p < .001$, lo que sugiere una estrecha relación entre la percepción de competencia para implementar prácticas pedagógicas con enfoque de género y la disposición actitudinal para promover valores de igualdad.

Tabla 2. Análisis correlacional entre las subescalas del TEGEP

Par de correlación	r de Pearson	Valor p
CCG - APG	0.63*	<.001
CCG - DAG	0.61*	<.001
APG - DAG	0.81*	<.001

Nota. (*) indica correlación estadísticamente significativa ($p < .001$).

Comparación según género

Las mujeres presentan valores medios superiores a los hombres en las tres subescalas, así como en la puntuación global de la escala (Tabla 3). No obstante, las diferencias entre hombres y mujeres no alcanzan significación estadística en ninguna de las subescalas ni en la puntuación global ($p > 0.05$), con tamaños de efecto reducidos (con valores que oscilan entre $d = 0.23$ y $d = 0.28$).

Tabla 3. Comparación de las puntuaciones en las subescalas TEGEP según género.

Subescala	Mujeres (41)		Hombres (88)		p	d
	Media	DE	Media	DE		
CCG Conocimiento y conciencia de género	4.74	0.82	4.5	1.07	0.196	0.25
APG Aplicación de una pedagogía de género	5.21	0.65	5.01	1.06	0.189	0.23
DAG Desarrollo de las actitudes de género	5.16	0.68	4.94	1.03	0.219	0.23
Global TEGEP	5.04	0.56	4.82	0.95	0.102	0.28

Nota. p = nivel de significación; DE = desviación estándar; d = tamaño del efecto (d de Cohen). Los valores de p corresponden a pruebas t para muestras independientes; en el caso de la subescala APG y en puntuación global de TEGEP se utilizó la corrección de Welch debido a la falta de homogeneidad de varianzas.

La formación en género: ¿marca diferencias en la autoeficacia percibida del estudiantado?

Tan solo 32 participantes (24,8% de la muestra total; 8 mujeres y 24 hombres) indicaron haber cursado alguna asignatura o actividad formativa relacionada con género o la igualdad de género durante su formación inicial docente, mientras que 97 estudiantes (75,2%; 33 mujeres y 64 hombres) señalaron no haber recibido formación formal en esta materia.

En este contexto, como se muestra en la tabla 4, quienes afirmaron haber recibido formación en género obtuvieron puntuaciones globales más elevadas en la escala TEGEP ($M = 5.22$; $DE = .64$) que quienes no habían cursado este tipo de formación ($M = 4.78$; $DE = .89$), siendo esta diferencia estadísticamente significativa ($p = .010$).

A nivel de subescala, se observaron diferencias significativas en dos de las tres dimensiones evaluadas. En la subescala conocimientos y conciencia de género (CCG), quienes habían cursado alguna asignatura relacionada con género obtuvieron una puntuación media superior ($M = 4.98$; $DE = .93$) en comparación con quienes no habían recibido esta formación ($M = 4.44$; $DE = .99$), siendo esta diferencia estadísticamente significativa ($p = .008$).

En la subescala aplicación de una pedagogía de género (APG), el estudiantado que había cursado formación en género también presentó puntuaciones más elevadas ($M = 5.35$; $DE = .62$) que aquel que no había realizado ninguna asignatura con contenidos de género ($M = 4.98$; $DE = 1.03$); no obstante, esta diferencia no alcanzó significación estadística.

Por último, en la subescala desarrollo de actitudes de género (DAG), las y los estudiantes con formación en género mostraron puntuaciones medias superiores ($M = 5.34$; $DE = .69$) respecto a quienes no habían recibido esta formación ($M = 4.90$; $DE = .98$), siendo esta diferencia estadísticamente significativa ($p = .022$).

Tabla 4. Comparación de las puntuaciones en la escala TEGEP según haber cursado formación en género

	Sin formación en género (n=97)	Con formación en género (n=32)	t (gl)	p	d
	M ± DE	M ± DE			
CCG Conocimiento y conciencia de género	4.44 ± 0.99	4.98 ± 0.93	2.70 (127)	0.008*	0.55
APG Aplicación de una pedagogía de género	4.98 ± 1.03	5.35 ± 0.62	1.94 (127)	0.055	0.39

DAG					
Desarrollo de las actitudes de género	4.90 ± 0.98	5.34 ± 0.69	2.31 (127)	0.022*	0.47
Global TEGEP	4.78 ± 0.89	5.22 ± 0.64	2.63 (127)	0.010*	0.54

Nota. M = media; DE = desviación estándar; d = tamaño del efecto (d de Cohen). $p < .05^*$. Los valores de p corresponden a pruebas t para muestras independientes.

En conjunto, los resultados, muestran la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre el alumnado que ha cursado formación en género y el que no, tanto en la puntuación global como en las dimensiones relacionadas con el conocimiento y la conciencia de género y el desarrollo de actitudes de género. Asimismo, la dimensión vinculada con la aplicación de una pedagogía de género presentó puntuaciones superiores entre quienes habían recibido formación, aunque estas diferencias no alcanzaron significación estadística.

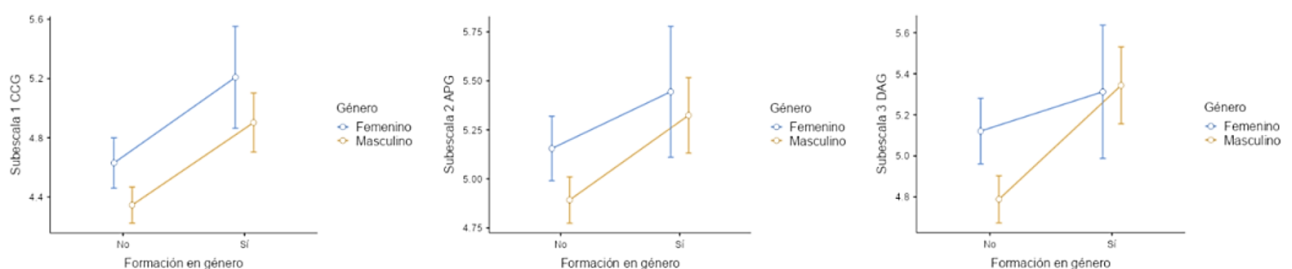
Finalmente, en relación con la valoración otorgada a la formación en igualdad de género durante la formación inicial docente, el conjunto del alumnado valoró positivamente la importancia de la formación en materia de igualdad de género para su preparación profesional, con una puntuación media de 8,27 (DE = 2,20) en una escala de 10 puntos (1 = mínimo, 10 = máximo). Se observaron diferencias estadísticamente significativas en función del género del estudiantado ($p=.040$) ya que las mujeres otorgaron una valoración más elevada a la importancia de la formación en igualdad de género para su preparación profesional (M = 8.85; DE = 1.86) que los hombres (M = 8.00; DE = 2.30).

Género y formación en materia de género

Al analizar conjuntamente la formación recibida en materia de género y el género del estudiantado, se observa que tanto hombres como mujeres que han recibido formación presentan puntuaciones medias superiores a sus pares sin formación (Figura 1). Dentro de cada condición (con y sin haber recibido formación), las mujeres tienden a puntuar ligeramente por encima de los hombres.

Al analizar los resultados por subescala, se aprecia que en conocimientos y conciencia de género (CCG), la diferencia asociada a la formación en género es más clara, mientras que en aplicación de una pedagogía de género (APG) y desarrollo de actitudes de género (DAG), el patrón se mantiene, pero de forma moderada. Del mismo modo, no se observan cambios en la dirección de los patrones entre los géneros en la muestra analizada. No obstante, estos resultados deben interpretarse con cautela debido al reducido número de mujeres que han cursado asignaturas sobre género, por lo que se presentan con una finalidad esencialmente descriptiva.

Figura 1. Comparación descriptiva de las subescalas TEGEP según género y formación en género durante la formación inicial docente.



Fuente: elaboración propia

En la subescala conocimientos y conciencia de género (CCG), relacionada con el conocimiento y la conciencia de género, la diferencia asociada a la formación en género es más pronunciada entre las mujeres que entre los hombres. Aunque ambos grupos presentan valores más elevados cuando habían recibido formación específica, el incremento observado entre las estudiantes mujeres es más marcado, pasando de una media de 4.63 a 5.21; mientras que entre los hombres las medias aumentan de 4.35 a 4.90.



En la subescala aplicación de una pedagogía de género (APG), vinculada con la aplicación de una pedagogía de género, el efecto asociado a la formación muestra un patrón más equilibrado entre hombres y mujeres. En ambos casos, quienes habían recibido formación presentan puntuaciones superiores a las de sus pares sin formación, tanto entre las mujeres ($M = 5.15$ vs. 5.44) como entre los hombres ($M = 4.89$ vs. 5.32), aunque las diferencias son moderadas y las mujeres mantienen puntuaciones ligeramente más elevadas en ambas condiciones.

Por último, en la subescala desarrollo de actitudes de género (DAG), relativa al desarrollo de las actitudes de género, el impacto asociado a la formación resulta especialmente visible entre los hombres. Mientras que las mujeres presentan valores relativamente altos independientemente de la formación recibida ($M=5.12$ sin formación y $M=5.31$ con formación), los hombres muestran un incremento más marcado entre quienes habían cursado formación en género, pasando de una media de 4.79 a 5.34 , reduciéndose notablemente la diferencia entre ambos géneros en esta dimensión.

Discusión

El presente estudio tuvo como objetivo analizar la autoeficacia percibida del alumnado chileno de Pedagogía en Educación Física para la práctica de la igualdad de género, considerando tres dimensiones: conocimiento y conciencia de género, aplicación de una pedagogía de género y desarrollo de actitudes favorables hacia la igualdad. Asimismo, se examinaron las diferencias en función del género del estudiantado y de haber cursado formación específica en género durante la formación inicial docente.

Los resultados muestran que el alumnado participante presenta niveles moderados-altos de autoeficacia percibida para trabajar la igualdad de género en Educación Física, con puntuaciones medias situadas por encima del punto medio de la escala en las tres dimensiones analizadas. Este patrón coincide con el estudio de validación de Miralles-Cardona et al. (2021) en España, en el que el profesorado en formación también mostró una autopercepción favorable respecto a su capacidad para desarrollar prácticas educativas orientadas a la igualdad de género. Sin embargo, al igual que en el estudio español, la dimensión de conocimiento y conciencia de género presentó puntuaciones inferiores respecto a las dimensiones pedagógica y actitudinal, sugiriendo una mayor confianza para actuar que para comprender críticamente las desigualdades de género.

Este resultado sugiere que las y los estudiantes se perciben especialmente capaces de actuar pedagógicamente y de sostener actitudes positivas hacia la igualdad, pero muestran una menor seguridad relativa en el dominio conceptual y crítico de la perspectiva de género. Esta diferencia resulta formativamente relevante, ya que la igualdad en Educación Física no puede reducirse a una disposición favorable, a la buena voluntad docente o a la presencia mixta del alumnado en las actividades. Requiere comprender cómo operan los estereotipos y las jerarquías de género, así como las formas de discriminación que atraviesan las experiencias escolares y deportivas mediante el currículum oculto (Flintoff & Scraton, 2001; Oliver & Kirk, 2015; Scraton, 2018).

Desde la teoría social cognitiva, la autoeficacia percibida no equivale a competencia objetiva, sino que expresa la creencia de una persona sobre su capacidad para organizar y ejecutar acciones en un contexto determinado (Bandura, 1997). En esta línea, y como también señalan Miralles-Cardona et al. (2021), la autoeficacia debe entenderse como una percepción situada de capacidad y no como una medida directa de competencia docente efectiva. En este sentido, la posibilidad de sobreestimar la propia competencia, especialmente cuando no se dispone de suficiente conocimiento especializado, debe considerarse al interpretar puntuaciones elevadas de autoeficacia (Kruger & Dunning, 1999). Esta distinción es especialmente importante en Educación Física, un ámbito donde la adhesión discursiva a la igualdad puede convivir con prácticas poco reflexivas, con la naturalización de estereotipos o con la reproducción de desigualdades bajo formas aparentemente neutras (Sánchez-Hernández et al., 2019). En esta línea, Flintoff (1993) ya apuntaba como el desconocimiento del funcionamiento de cómo opera el currículum oculto en la reproducción de los estereotipos de género y de la desigualdad en EF, lleva a mucho alumnado a no elegir asignaturas optativas vinculadas a la temática.

Estos resultados refuerzan la necesidad de entender la competencia en género como una construcción multidimensional, en la que conocimientos, actitudes y capacidades de intervención se articulan mutuamente (Miralles-Cardona et al., 2021).



En relación con el género del estudiantado, las mujeres presentan puntuaciones medias superiores a los hombres en todas las subescalas y en la puntuación global. Sin embargo, estas diferencias no alcanzan significación estadística y los tamaños del efecto son reducidos. Este resultado sugiere que, en la muestra analizada, el género no constituye por sí solo un factor explicativo suficiente de la autoeficacia percibida en igualdad de género. Aun así, la tendencia observada dialoga con investigaciones que han mostrado una mayor sensibilidad de las mujeres hacia las desigualdades de género, especialmente en contextos formativos y profesionales históricamente masculinizados como la Educación Física (Matus-Castillo et al., 2022; Serra et al., 2020). En esta línea, Chihuailaf-Vera et al. (2024) constatan que las estudiantes no solo muestran menores creencias sexistas que sus pares varones, sino también una mayor disposición a transgredir el binarismo tradicional. Pese a ello, la ausencia de diferencias significativas en nuestro estudio invita a considerar otros factores que intervienen en la construcción de la autoeficacia, como las experiencias biográficas, la socialización deportiva, la exposición a discursos feministas, las experiencias de discriminación o la formación específica recibida.

En este sentido, se constata que haber cursado formación específica en género sí aparece asociado a una autoeficacia percibida más elevada en la práctica de la igualdad de género en Educación Física. A pesar de que esta formación fue reportada por el propio estudiantado sin distinguir duración, profundidad o enfoque, quienes declaran haber recibido este tipo de formación obtiene puntuaciones significativamente más altas en la escala global, así como en las dimensiones de conocimiento y conciencia de género y de desarrollo de actitudes favorables hacia la igualdad. Este hallazgo constituye uno de los resultados centrales del estudio, ya que muestra que la formación específica se relaciona no solo con una mayor comprensión conceptual, sino también con una mayor disposición actitudinal hacia la igualdad. Estos resultados coinciden con estudios que han evidenciado el impacto positivo de las propuestas formativas en género en estudiantes y profesionales de Educación Física, tanto en la transformación de creencias como en el desarrollo de actitudes más críticas y coeducativas (Camacho-Miñano & Girela Rejón, 2017; Castro-García & López-Villar, 2022; Sánchez-Hernández et al., 2018a, 2019). En esta línea, Sánchez-Hernández et al. (2019) muestran que la identidad profesional docente en Educación Física puede transitar desde formas de complicidad con la reproducción de relaciones de género hacia disposiciones más abiertas al cambio educativo cuando se generan procesos de reflexión crítica. En este estudio, el análisis conjunto de género y formación específica muestra, aunque con cautela por el tamaño reducido de algunos subgrupos, que tanto hombres como mujeres con formación presentan puntuaciones superiores a sus pares sin formación. En el caso de los hombres, el incremento observado en la dimensión actitudinal resulta particularmente relevante, ya que apunta a la posibilidad de reducir brechas de sensibilidad o disposición hacia la igualdad en un ámbito tradicionalmente masculinizado.

Por otra parte, la dimensión de aplicación de una pedagogía de género también presenta puntuaciones superiores entre quienes han recibido formación específica, aunque la diferencia no alcanza significación estadística. Este resultado puede indicar que el estudiantado se siente capaz de implementar prácticas sensibles al género incluso sin formación específica, quizá porque asocia la igualdad con principios generales como el respeto, la inclusión o el trato igualitario. Sin embargo, diseñar, aplicar y evaluar una pedagogía de género en Educación Física exige algo más que sensibilidad: requiere saber intervenir sobre agrupamientos, contenidos, lenguaje, criterios de evaluación, distribución del espacio, participación, modelos corporales y relaciones de poder en el aula. La perspectiva crítica se hace imprescindible (Martos-García, 2021).

Estos resultados deben leerse junto con otro dato relevante: únicamente un 24,8% del estudiantado afirma haber recibido formación vinculada con género o igualdad durante su formación inicial docente. Esto indica que la mayoría del alumnado no accede, al menos de forma reconocible, a contenidos formativos específicos sobre esta temática. Este hallazgo adquiere especial importancia en el contexto chileno, donde la Ley 21.369 (2021) ha situado la prevención del acoso sexual, la violencia y la discriminación de género como una responsabilidad institucional de las universidades. No obstante, los datos sugieren que el avance normativo no se traduce todavía de forma suficiente en oportunidades formativas explícitas y sistemáticas para el futuro profesorado de Educación Física. Esta brecha entre marco normativo, discurso institucional y formalización curricular ha sido advertida previamente en estudios sobre formación docente y Educación Física en el contexto chileno e iberoamericano (Matus-Castillo et al., 2022; Serra et al., 2016a, 2016b; Quintana-Figueroa et al., 2026).



Conclusiones

Los resultados de este estudio muestran que el alumnado chileno de Pedagogía en Educación Física presenta niveles moderados-altos de autoeficacia percibida para trabajar la igualdad de género. Esta confianza se expresa especialmente en la aplicación de una pedagogía de género y en el desarrollo de actitudes favorables hacia la igualdad, mientras que el conocimiento y la conciencia de género aparecen como la dimensión relativamente menos consolidada. Este hallazgo sugiere que el futuro profesorado se percibe con disposición para actuar, pero requiere fortalecer el dominio conceptual y crítico necesario para comprender cómo opera el currículum oculto en la perpetuación de las desigualdades de género y la reproducción de los estereotipos en la Educación Física.

Asimismo, esta autoeficacia percibida debe interpretarse con cautela. Aunque puede constituir una base formativa valiosa, también puede generar un efecto no deseado si el alumnado interpreta su propia confianza como evidencia suficiente de preparación y, en consecuencia, considera innecesario cursar formación específica cuando esta se ofrece de forma optativa. Los resultados muestran precisamente que la formación en género marca diferencias: quienes han recibido formación específica presentan puntuaciones más altas en la escala global, especialmente en conocimiento y conciencia de género y en actitudes favorables hacia la igualdad. Además, este efecto parece especialmente relevante entre los hombres, que muestran un incremento más acusado en la dimensión actitudinal cuando han recibido formación, llegando a igualarse a las puntuaciones de las mujeres. Este hallazgo resulta significativo en un contexto formativo masculinizado y donde las resistencias hacia la igualdad pueden estar más presentes.

Desde el punto de vista formativo, los hallazgos apuntan a la necesidad de consolidar propuestas explícitas y sistemáticas sobre género para todo el alumnado en la formación inicial del profesorado de Educación Física. No basta con promover una actitud favorable hacia la igualdad; es necesario ofrecer herramientas conceptuales y pedagógicas que permitan identificar estereotipos, analizar el currículum oculto, y diseñar intervenciones coeducativas transformadoras desde una perspectiva crítica. En este sentido, la formación específica resulta clave para convertir la confianza inicial en competencia profesional crítica, reflexiva y situada. Al respecto, la literatura reciente evidencia que involucrar al profesorado en formación a través de estrategias que cuestionen sus propias creencias y promueven la empatía interseccional puede favorecer el desarrollo de una mayor conciencia crítica (Castro-García et al., 2023). En el caso de Educación Física, ello implica avanzar hacia experiencias formativas que permitan problematizar los estereotipos de género no solo desde el discurso, sino también desde el cuerpo, las prácticas pedagógicas y la reflexión crítica sobre los propios contextos educativos (Castro-García et al., 2025).

Este estudio presenta algunas limitaciones. La muestra fue no probabilística y estuvo compuesta por estudiantes de ocho programas, por lo que los resultados no pueden generalizarse al conjunto del alumnado chileno de Pedagogía en Educación Física. Además, los datos proceden de una escala de autoinforme, lo que permite analizar percepciones de autoeficacia, pero no evaluar directamente competencias observadas ni prácticas docentes reales. Finalmente, la formación específica en género fue declarada por el propio estudiantado, sin analizar su duración, enfoque, profundidad o calidad. Asimismo, algunos subgrupos presentaron tamaños reducidos, especialmente en el cruce entre género y formación específica en género, por lo que estos análisis deben interpretarse con cautela y entenderse principalmente en términos descriptivos y exploratorios. Futuras investigaciones deberían combinar escalas de autoeficacia con metodologías cualitativas, observaciones de práctica docente y análisis de experiencias formativas concretas, con el fin de comprender mejor cómo se construye esta confianza y cómo se traduce en prácticas efectivas de igualdad en Educación Física.

Referencias

- Azúa, X., Lillo, D., & Saavedra, P. (2019). El desafío de una educación no sexista en la formación inicial: prácticas docentes de educadoras de párvulo en escuelas públicas chilenas. *Calidad en la educación*, 50, 40-82. <https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n50.721>.
- Azzarito, L., & Solomon, M. A. (2005). A reconceptualization of physical education: The intersection of gender/race/social class. *Sport, Education and Society*, 10(1), 25-47. <https://doi.org/10.1080/135733205200028794>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman & Company.



- Barquero-Ruiz, C., Castro-García, M., Moreno-Doña, A., & Kirk, D. (2024). Enacting a new curriculum: Chile's social uprising and the reshaping of physical education. *Sport, Education and Society*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/13573322.2024.2441987>
- Burbules, N. C. (2016). Being Critical About Being Critical. A Response to "Toward a Transformative Criticality for Democratic Citizenship Education". *Democracy & Education*, 24 (2), Article 7. <https://doi.org/10.65214/2164-7992.1302>
- Camacho-Miñano, M. J., & Girela Rejón, M. J. (2017). Evaluación de una propuesta formativa sobre género en Educación Física para estudiantes de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. *Cultura, ciencia y deporte*, 12(36), 195-202. <https://doi.org/10.12800/ccd.v12i36.950>
- Castro-García, M., & López-Villar, C. (2022). Effect of the intervention 'Deportigualízate' on the attitudes towards equality of physical education professionals in training. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 17(54), 97-116. <https://doi.org/10.12800/ccd.v17i54.1944>
- Castro-García, M., Landi, D., & Kirk, D. (2023). deportigualízate: enacting critical intersectional feminist pedagogy in Spanish PESTE. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/17408989.2023.2284927>
- Castro-García, M., Landi, D., López-Villar, C., & Kirk, D. (2025). Deportigualízate: developing a critical intersectional feminist curriculum for physical education. *Sport, Education and Society*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/13573322.2025.2549348>
- Chihuilaf, M. L., Concha-López, R., Prat-Lopicich, A., & Carcher-Moraga, A. (2022). Percepciones del profesorado chileno de Educación Física hacia la perspectiva de género. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 45, 786-795. <https://doi.org/10.47197/retos.v45i0.91022>
- Chihuilaf-Vera, M. L., Flores-Ferro, E., Maureira-Cid, F., Gamboa-Jimenez, R. (2024). Estereotipos de género en la práctica de ejercicio físico y deporte en estudiantes universitarios de la carrera de pedagogía en Educación Física en Chile. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 55, 1-10. <https://doi.org/10.47197/retos.v52.101489>
- Comisión Nacional de Acreditación (CNA-Chile). (2021). Criterios y estándares de acreditación para carreras y programas de pregrado. https://www.cnachile.cl/noticias/paginas/nuevos_cye.aspx
- Concha, R., Mujica, F. (2021). Sobre las políticas educativas de género: perspectiva internacional y chilena. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 8(edición especial), 1-18. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2760>
- Donoso-Vázquez, T., & Velasco-Martínez, A. (2013). ¿Por qué una propuesta de formación en perspectiva de género en el ámbito universitario? Profesorado. *Revista de currículum y formación de profesorado*, 17(1), 71-88. <http://hdl.handle.net/10481/24906>
- Flintoff, A. (1993). Gender, physical education and initial teacher education. En J. Evans (Ed.), *Equality, education and physical education* (pp. 184 - 204). London: Falmer.
- Flintoff, A., & Scraton, S. (2001). Stepping into active leisure? Young women's perceptions of active lifestyles and their experiences of school physical education. *Sport, Education and Society*, 6(1), 5-21. <https://doi.org/10.1080/13573320120040692>
- Fuentealba, R., & Montenegro, H. (2011). Docencia en contextos de Educación Superior: la contribución de scholarship of teaching y la vinculación con los procesos reflexivos. En A. Galaz, R. Fuentealba, J. Cornejo & A. Padilla. (Eds.), *Estrategias reflexivas en la formación de profesores y de formadores de profesores* (pp. 175-194). Universidad Austral de Chile.
- Garrido, A. (2023). Formación del profesorado con perspectiva de género: Imaginarios excluidores y transformadores construidos en la academia post movimiento feminista en Chile el 2018. *Revista Conhecimento Online*, 2, 22-50. <https://doi.org/10.25112/rco.v2.3280>
- Hurtado, J. G., Páez, J., Muñoz, I., Oyarce, C., Cerda, M., Walton, M., Lasnibat, N. (2023). Nivel de Autoeficacia Docente de profesores y profesoras de Educación Física que participan del sistema escolar en Chile. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 48, 564-574. <https://doi.org/10.47197/retos.v48.95893>
- Kirk, D., & Oliver, K. L. (2014). The same old story: the reproduction and recycling of a dominant narrative in research on physical education for girls. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 116, 7-22. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2014/2\).116.01](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2014/2).116.01)
- Kruger, J., & Dunning, D. (1999). Unskilled and unaware of it: How difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1121-1134. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.77.6.1121>



- Ley 21.369 (2021). Regula el acoso sexual, la violencia y la discriminación de género en el ámbito de la educación superior. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1165023>
- Lleixà, M. T., Soler, S., & Serra, P. (2020). Perspectiva de género en la formación de maestras y maestros de Educación. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 37, 634–642. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.74253>
- Martos-García, D. (Coord.) (2021). Educación Física como herramienta de transformación social. Pre-textos críticos. INDE
- Matus-Castillo, C., Serra, P., Duclos-Bastías, D. y Castillo-Retamal, F. (2022). Masculinización de la matrícula universitaria en la carrera de Educación Física. Un análisis desde la perspectiva de género. *Revista Educación*, 46(1), 299-316. <http://doi.org/10.15517/revedu.v46i1.47576>
- Matus-Castillo, C., Serra, P., Soler, S., Vilanova, A., Flores, C., Knijnik, J., & Luna, P. (2023). Creencias y prácticas sobre la perspectiva de género en el profesorado de Pedagogía en Educación Física en Chile. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 47, 969–977. <https://doi.org/10.47197/retos.v47.96869>
- Miralles-Cardona, C., Chiner, E., & Cardona-Moltó, M.-C. (2021). Educating prospective teachers for a sustainable gender equality practice: Survey design and validation of a self-efficacy scale. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 22(8), 47–66. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-06-2020-0204>
- Mujica-Johnson, F., Concha-López, R., Peralta-Ferroni, M., & Burgos-Henríquez, S. (2024). Perspectiva de género en la formación docente y escolar de Educación Física: Análisis crítico en función del contexto chileno. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 55, 339–345. <https://doi.org/10.47197/retos.v55.103535>
- OCDE (2017). Understanding public attitudes to sustainable development: overview of international surveys. www.oecd.org/dev/pgd/Overview_of_International_Surveys_on_Sustainable_Development_DevCom_%20Nov2017.pdf
- Oliver, K. L., & Kirk, D. (2014). Towards an activist approach to research and advocacy for girls and physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 21(3), 313–327. <https://doi.org/10.1080/17408989.2014.895803>
- Oliver, K. L., & Kirk, D. (2015). *Girls, gender and physical education: An activist approach*. Routledge.
- Prat, M., Carbonero, L., & Soler, S. (2013). La perspectiva de género en los planes de estudio del Grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte en Cataluña. *Feminismo/s*. 21: 117-137 <https://doi.org/10.14198/fem.2013.21.07>
- Quintana-Figueroa, C., Soler, S., & Serra, P. (2026): Gender Perspective in Physical Education Teacher Education: A Narrative Review in the Ibero-American Context. *Quest*. <https://doi.org/10.1080/00336297.2026.2616271>
- Rands, K.E. (2009). Considering transgender people in education: A gender-complex approach. *Journal of Teacher Education*, 60(4), 419-431. <https://doi.org/10.1177/0022487109341475>
- Sánchez-Hernández, N., Martos-García, D., Soler, S., Tarín, C., & Ferrer, M. (2018a). Estereotipos de género, fútbol y aprendizaje cooperativo: Una propuesta crítica para secundaria. In E. Lorente-Catalán & D. Martos-García (Eds.), *Educación Física y pedagogía crítica. Propuestas para la transformación personal y social* (pp. 293–324). Edicions de la Universitat de Lleida; Publicacions de la Universitat de València.
- Sánchez-Hernández, N.; Martos-García, D.; Soler i Prat, S. (2019). La (re)construcción de la identidad profesional de las profesoras de EF: de la complicidad y la reproducción de las relaciones de género a la disposición al cambio educativo. *Revista Complutense de Educación*, 30 (3), 879-893.
- Sánchez-Hernández, N.; Martos-García, D.; Soler, S. & Flintoff, A. (2018b). Challenging gender relations in PE through cooperative learning and critical reflection, *Sport, Education and Society*, 23 (8), 812-823, DOI: 10.1080/13573322.2018.1487836
- Scraton, S. (2018). Feminism(s) and PE: 25 years of shaping up to womanhood. *Sport, Education and Society*, 23 (7), 638-651. <https://doi.org/10.1080/13573322.2018.1448263>
- Serra, P., Prat, M., Da Silva Nicolino, A., Soler, S., & Marcia, A. M. (2020). Género y currículum de formación del profesorado en Educación Física: Un diálogo entre Brasil y España. *Revista Iberoamericana de Educación*, 82(2), Article 2. <https://doi.org/10.35362/rie8223637>
- Serra, P., Soler, S., Prat, M., Vizcarra, M. T., Garay, B., & Flintoff, A. (2016b). The (in)visibility of gender knowledge in the Physical Activity and Sport Science degree in Spain. *Sport, Education and Society*, 23(4), 324–338. <https://doi.org/10.1080/13573322.2016.1199016>



- Serra, P., Vizcarra, M. T., Garay, B., Prat, M., & Soler, S. (2016a). Análisis del discurso de género en las matrices curriculares de las ciencias de la actividad física y el deporte. *Movimento*, 22(3), 821-834. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.56959>
- Toro, S., Fritz, A., Figueroa, C., Peña, S. (2024). Trans-motricidades, re-configuración de género en la formación inicial docente en educación física, un estudio biográfico narrativo. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 55, 769-778. <https://doi.org/10.47197/retos.v55.104090>
- UNESCO (2017). "Education for sustainable development goals: learning objectives". <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444.page=25> (accessed 15 March 2020).
- Zee, M., & Koomen, H. M. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student achievement adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research*, 86(4), 981-1015. <https://doi.org/10.3102/0034654315626801>

Datos de las autoras y traductor/a:

Claudia Quintana Figueroa
Susanna Soler Prat
Pedrona Serra Payeras

claudia.quintana@uach.cl
ssoler@gencat.cat
pedrona.serra@uib.cat

Autora
Autora
Autora