



Mandatos de género en estudiantes de Pedagogía en Educación Física de Chile

Gender mandates in students of Physical Education Pedagogy of Chile

Autores

Fernando Maureira Cid ¹

Elizabeth Flores Ferro ²

Sebastián Loyola Arroyo ³

Franklin Castillo Retamal ⁴

Carlos Matus Castillo ⁵

¹Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (Chile)

²Universidad Católica Silva Henríquez (Chile)

³Universidad Católica Silva Henríquez (Chile)

⁴Universidad Católica del Maule (Chile)

⁵Universidad Católica de la Santísima Concepción (Chile)

Autor de correspondencia:
Fernando Maureira Cid
maureirafernando@yahoo.es

Cómo citar en APA

Maureira Cid, F., Flores Ferro, E., Loyola Arroyo, S., Castillo Retamal, F., & Matus Castillo, C. (2025). Mandatos de género en estudiantes de Pedagogía en Educación Física de Chile. *Retos*, 65, 884-894.
<https://doi.org/10.47197/retos.v65.111495>

Resumen

Introducción: los mandatos de género son modelos normativos y estereotipos de la sexualidad y la relación con los/as demás.

Objetivos: a) conocer las propiedades psicométricas de la Escala de Mandatos de Género en una muestra de estudiantes de Pedagogía en Educación Física de Chile; b) conocer las diferencias en los mandatos de género según variables sociodemográficas de la muestra. Metodología: se aplicó la Escala de Mandatos de Género a 470 estudiantes de Educación Física de cuatro universidades de Santiago de Chile.

Resultados: la escala es válida y confiable para esta población, manteniendo las cuatro dimensiones originales: potencia, virilidad, orientación rescatadora y procreación. También se observan puntajes medios en dichas dimensiones, siendo las mujeres, estudiantes de primer año y agnósticos/as o ateos/as los/as que obtienen puntajes más bajos.

Conclusión: en relación con la potencia, virilidad, orientación rescatadora y procreación, la muestra presenta diferencias según variables sociodemográficas. Son necesarias más investigaciones en muestras de mayor tamaño y en poblaciones de estudiantes de pedagogía en educación física de otras regiones de Chile.

Palabras clave

Educación física; estudiantes universitarios; mandatos, género, propiedades psicométricas.

Abstract

Introduction: gender mandates are normative models and stereotypes of sexuality and the relationship to others. Objectives: a) to know the psychometric properties of the gender mandate scale in a sample of students of Physical Education Pedagogy from Chile; b) to know the differences in gender mandates according to sociodemographic variables of the sample. Methodology: the Gender Mandate Scale was applied to 470 physical education students from four universities in Santiago, Chile.

Results: the scale is valid and reliable for this population, maintaining the original four dimensions: potency, virility, rescue orientation and procreation. Average scores are also observed in these dimensions, with women, first-year students and agnostics/as or atheists/as obtaining the lowest scores.

Conclusion: in relation to potency, virility, rescue orientation and procreation, the sample shows differences according to sociodemographic variables. More research is needed on larger samples and populations of physical education students from other regions of Chile.

Keywords

Physical education; university students; mandates, gender, psychometric properties.



Introducción

Los mandatos de género representan modelos normativos sobre lo que significa ser hombre masculino y una mujer femenina (Macias et al., 2018). Estos estereotipos condicionan los procesos de socialización en relación con tener una pareja y la forma de establecer relaciones sexuales (Rudman & Glick, 2008). Se constituyen así en mandatos específicos para hombres y mujeres, entendidos como creencias culturalmente construidas y reproducidas que han operado históricamente en la sociedad y que se espera sean cumplidas por ambos géneros. Estos mandatos delimitan los espacios, normas, expectativas y roles asignados a cada género, restringiendo sus posibilidades y potencialidades como seres humanos (Obach et al., 2011).

Briseño (2011) identifica tres mandatos de género femenino: la maternidad, la abnegación y la virginidad, y tres mandatos de género masculino: la hombría, la virilidad y el hombre proveedor. Para Macias y Luna (2018), la sexualidad y la relación con las demás personas constituyen los principales ámbitos en los que se estructuren estos mandatos de género, porque como argumenta Lagarde (2005) la sexualidad constituye al individuo, lo cual lo obliga a adscribirse a grupos socioculturales genéricos y establece su comportamiento.

En el marco de este contexto, Macias y Luna (2018) diseñaron y validaron una Escala de Mandatos de Género que evalúa aspectos heteronormativos para ambos géneros (masculino y femenino). La escala se aplicó a 345 estudiantes (54 % mujeres y 46 % hombres) de entre 17 y 30 años en el estado de San Luis Potosí, México. Los análisis factoriales entregaron 29 ítems agrupados en 6 factores: pasividad femenina, potencia erótica masculina, cuerpo femenino, predisposición femenina al amor, abnegación femenina y virilidad masculina. La confiabilidad general de la escala fue de .899.

Posteriormente, Galán y Macias (2019) describieron las propiedades psicométricas de una versión reducida de la Escala de Mandatos de Género, con 466 jóvenes y adultos (52.9% mujeres y 46.9% hombres) con una edad media de 25.7 ± 16.8 años, de San Luis Potosí y Aguascalientes, México. El análisis factorial confirmatorio entregó una escala de 10 ítems, agrupados en cuatro factores: predisposición femenina al amor, virilidad masculina, potencia masculina y abnegación femenina.

A la vez, Macias et al. (2018) aplicaron la Escala de Mandatos de Género a 192 sujetos (50.5% mujeres y 49.5% hombres) de entre 19 y 33 años de San Luis de Potosí, México. Los resultados muestran diferencias significativas, donde los hombres poseen mayores niveles de mandatos en pasividad, potencia erótica, cuerpo y virilidad. No se observaron diferencias significativas en la predisposición al amor y abnegación según el sexo de la muestra. Estrada et al. (2024) estudiaron los mandatos de género en 88 estudiantes mujeres universitarias del Estado de México, revelando la predominancia de mandatos femeninos relacionados con el cuerpo ($x=2.3$ pts.) y mandatos masculinos relacionados con la potencia erótica ($x=1.8$ pts.). Por el contrario, los puntajes más bajos se obtuvieron en mandatos femeninos relacionados con la pasividad femenina ($x=1.1$ pts.) y con los mandatos masculinos relacionados con la virilidad ($x=1.1$ pts.). Se concluye que la muestra presenta un modelo heteronormativo en relación con los mandatos de género.

En particular, en el contexto del estudiantado de la carrera de Pedagogía en Educación Física no se encontraron estudios específicos sobre mandatos de género; sin embargo, se identificaron estudios cercanos, como los de Maureira et al. (2022) y Contardo et al. (2023). El primero de ellos, describió los estereotipos de género en una muestra de 240 estudiantes de esta carrera, encontrando que las mujeres presentaban niveles más altos de masculinidad y de femineidad en comparación con los hombres. El segundo estudio evaluó a 45 estudiantes de último año o recién egresados/as de Pedagogía en Educación Física, donde encontraron que, en comparación con las mujeres, un mayor porcentaje de hombres obtenía puntajes bajos en masculinidad y femineidad.

La Educación Física ha sido históricamente un ámbito marcado por una fuerte masculinización, tanto en su práctica como en su representación social (Gerdin & Larsson, 2018). Este fenómeno se evidencia en múltiples dimensiones, desde la segregación de actividades físicas por género en las etapas escolares (Preece y Bullingham, 2020), hasta la predominancia de valores como la fuerza, la competitividad y el liderazgo, tradicionalmente asociados a lo masculino, en los currículos de formación docente (Scharagrodsky, 2003, Subirats & Tomé, 2007). Las prácticas pedagógicas en Educación Física perpetúan estas



dinámicas al asignar actividades diferenciadas según género: deportes competitivos para niños y ejercicios de coordinación o baile para niñas (Blández, Fernández & Sierra, 2007, Hidalgo & Almonacid, 2014).

La masculinización de la Educación Física tiene sus raíces en la construcción histórica y cultural de esta disciplina. Desde sus inicios, esta disciplina ha priorizado actividades y prácticas centradas en deportes de competición y desempeño físico, reforzando valores hegemónicos masculinos como el rendimiento y la agresividad (Scranton, 2000, Vázquez, Fernández & Ferro, 2000). Estas prácticas, además de reflejar la estructura patriarcal de la sociedad, han desalentado la participación del colectivo femenino, quienes, incluso en contextos mixtos, han sido relegadas a roles secundarios o prácticas consideradas como menos exigentes (Poblete & Moreno, 2015, Subirats & Tomé, 2007). Este sesgo estructural se ve acentuado en el currículum oculto de las clases escolares, donde los roles y estereotipos de género no solo se reproducen y perpetúan, sino que condicionan las trayectorias formativas y profesionales de estudiantes de ambos géneros (Blández, Fernández & Sierra, 2007, Hidalgo & Almonacid, 2014).

En el ámbito de la formación docente, estas dinámicas se reproducen y consolidan (Matus et al., 2023). La formación del profesorado de Educación Física a menudo refuerza un modelo androcéntrico que privilegia prácticas físicas orientadas al rendimiento, dejando en segundo plano las perspectivas inclusivas y críticas que abordan las necesidades y potencialidades de todos los géneros (Lleixà, Soler & Serra, 2020, Subirats & Tomé, 2007).

Debido a lo anterior, se plantean los objetivos del presente estudio: a) conocer las propiedades psicométricas de la Escala de Mandatos de Género en una muestra de estudiantes de la carrera de Pedagogía en Educación Física en Chile; b) conocer las diferencias en los mandatos de género según variables sociodemográficas de la muestra.

Estudiar los mandatos de género en la formación del profesorado de Educación Física resulta fundamental, ya que permite identificar las barreras estructurales y culturales que podrían condicionar la participación de mujeres y hombres en esta carrera, como es el caso de los estereotipos que desalientan el interés en carreras tradicionalmente masculinizadas y la reproducción de prácticas sexistas en el ámbito educativo (Poblete & Moreno, 2015, Hidalgo & Almonacid, 2014). Abordar estas problemáticas tiene un impacto directo en las futuras generaciones de estudiantes, ya que el profesorado es un agente clave en la socialización de valores y prácticas que pueden perpetuar o transformar las desigualdades de género (Donoso & Velasco, 2013, Subirats & Tomé, 2007).

Método

Muestra

De tipo no probabilística intencionada. Estuvo constituida por 470 estudiantes de Pedagogía en Educación Física de cuatro universidades de la zona centro-sur de Chile: dos ubicadas en la Región Metropolitana, una en la Región del Maule y otra en la Región del Bío-Bío. De estas instituciones una es pública y tres son privadas. La edad mínima de los participantes fue de 18 años y la máxima de 35, con una media de 20.7 ± 2.4 años. Del total, 164 fueron mujeres (34.9%) y 306 hombres (65.1%). Sobre el nivel de estudios que registraron, 215 cursaban primer año de la carrera (45.7%), 117 estaban en segundo año (24.9%), 61 cursaban el tercer año (13.0%) y 77 en cuarto año (16.4%).

Instrumentos

Se aplicó una encuesta sociodemográfica para obtener información sobre edad, sexo de nacimiento, orientación sexual, identidad de género, curso/año de la carrera, creencia religiosa y si había recibido clases de educación sexual en su etapa escolar o universitaria.

También, se aplicó la Escala de Mandatos de Género de Galán y Macías (2019) que cuenta con 10 ítems agrupados en cuatro factores: a) Virilidad: corresponde a un rasgo masculino que se asocia con un número alto de parejas sexuales; b) Potencia: corresponde a un rasgo erótico masculino asociado al número y duración de las relaciones sexuales; c) Orientación rescatadora: un rasgo femenino asociado al cuidado de otros/as personas; d) Procreación: rasgo femenino asociado al rol de madre, con la crianza como objetivo fundamental de la vida. En los resultados se presentan las propiedades psicométricas de la escala aplicada a la muestra de estudiantes señalados.



Procedimiento

La escala de Mandatos de Género se aplicó manteniendo los mismos ítems de la versión original. Inicialmente, se aplicó presencialmente a una muestra piloto de 30 estudiantes de Pedagogía en Educación Física, quienes no reportaron dudas u observaciones sobre el lenguaje y redacción empleados en los ítems. Se realizaron los análisis preliminares de validez y confiabilidad del instrumento. Luego se procedió a aplicar el cuestionario al total de la muestra (470 estudiantes) empleando un Google Forms. La participación de los/as estudiantes fue voluntaria y confidencial. Los índices de validez y confiabilidad final del instrumento se presentan en el apartado de resultados. Durante el presente estudio se respetaron los principios éticos para las investigaciones médicas con seres humanos de la Declaración de Helsinki (World Medical Association, 2013). Para participar en la presente investigación todos los estudiantes firmaron un consentimiento informado.

Análisis de datos

Para conocer las propiedades psicométricas de la Escala de Mandatos de Género, se realizaron análisis factoriales exploratorios de componentes principales con rotación ortogonal de Varimax y alfa de Cronbach para determinar la confiabilidad del instrumento. Estos análisis se realizaron con el programa estadístico SPSS 28.0 para Windows. Por otro lado, los análisis factoriales confirmatorios se llevaron a cabo con el programa IBM SPSS AMOS 26.0.

Para analizar las diferencias en los Mandatos de Género según sexo y año cursado en la carrera, se utilizaron procedimientos de estadística descriptiva (medias y desviaciones estándar) y pruebas de normalidad de Kolmogorov-Smirnov (KS), obteniendo valores $p>.05$, por lo cual se procedió a utilizar estadística paramétrica con pruebas t para muestras independientes y se calculó el tamaño del efecto con el D de Cohen para comparar los resultados según sexo, identidad de género y el haber recibido educación sexual. También se utilizaron pruebas ANOVA con post-hoc de Tukey para comparar los Mandatos de Género según año en la carrera, orientación sexual, creencia religiosa, educación sexual y nivel socioeconómico. Se consideraron significativos valores $p<.05$.

Resultados

Propiedades psicométricas de la Escala de Mandatos de Género

La prueba de Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) para la escala muestra un valor de .681 y la prueba de esfericidad de Bartlett un $p=.000$ por lo que se procedió a realizar un análisis factorial exploratorio a través de análisis de componentes principales con rotación Varimax. Los resultados revelan la existencia de las mismas cuatro dimensiones del instrumento original: 1) Potencia, que abarca los ítems 5, 7 y 8; 2) Virilidad, que abarca los ítems 1, 3 y 6; 3) Orientación rescatadora, que abarca los ítems 9 y 10; 4) Procreación, que abarca los ítems 2 y 4. Estas dimensiones explican el 71.519% de la varianza total. El alfa de Cronbach entrega un valor de .726 para los 10 ítems del instrumento.

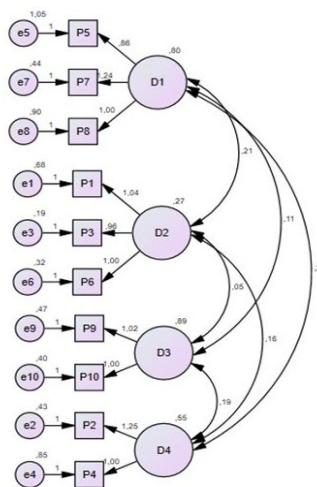
Tabla 1. Factores de la Escala de Mandatos de Género en estudiantes de Pedagogía en Educación Física

Ítem	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4
5. Creo que en cualquier momento se puede estar listo para tener sexo.	.729			
7. Creo que hay que tener relaciones cada vez que se presenta la oportunidad	.844			
8. Creo que hay que tener relaciones cuando se pueda	.822			
1. Creo que tener muchas parejas es motivo de orgullo		.761		
3. Creo que tener pocas parejas es algo de que avergonzarse		.833		
6. Creo que tener pocas relaciones sexuales es motivo de vergüenza		.700		
9. Siento que soy responsable de cuidar a los/as demás			.896	
10. Siento que es mi responsabilidad el cuidar de los demás			.906	
2. Creo que tener un hijo/a es lo más importante en la vida de una mujer				.826
4. Siento que tener un/a hijo/a es para mí el principal objetivo en la vida				.865
Varianza total explicada	20.253%	18.854%	17.027%	15.385%
Alfa de Cronbach	.752	.665	.806	.676



En la figura 1, se presenta el modelo final de dimensiones e ítems para la escala a partir de los cuatro factores extraídos del análisis factorial exploratorio. Los resultados mostraron un χ^2 significativo ($\chi^2=57.941$; $p=.001$), razón por la cual se observan otros valores para conocer el ajuste del modelo propuesto. Los valores del TLI= .947; CFI= .966 y RMSEA= .055 indican un ajuste adecuado del modelo (Maureira, 2016, Morata et al., 2015, Zubillaga & Cañas, 2021).

Figura 1. Análisis factorial confirmatorio de la escala de Mandatos de Género para estudiantes de Pedagogía en Educación Física.



Mandatos de género en la muestra

El ítem 9. Siento que soy responsable de cuidar a los/as demás obtuvo el puntaje más alto en el total de la muestra con 3.5 ± 1.2 , seguido del ítem 8. Creo que hay que tener relaciones cuando se pueda con 2.9 ± 1.3 y del ítem 10. Siento que es mi responsabilidad el cuidar de los demás con 2.9 ± 1.1 . Por el contrario, el ítem 3. Creo que tener pocas parejas es algo de que avergonzarse obtuvo el puntaje más bajo con 1.3 ± 0.7 , seguido del ítem 6. Creo que tener pocas relaciones sexuales es motivo de vergüenza con 1.5 ± 0.8 y del ítem 1. Creo que tener muchas parejas es motivo de orgullo con 1.7 ± 1.0 .

En la tabla 2 se presentan los puntajes de las cuatro dimensiones de la escala de Mandatos de Género en el total de la muestra. La dimensión Orientación rescatadora es la que logra el mayor puntaje, mientras que la Virilidad registró el puntaje más bajo. Además, se muestran las comparaciones según el sexo de la muestra, donde los hombres presentan mayores puntajes en tres de las cuatro dimensiones y en el puntaje total de la escala. El tamaño del efecto entrega valores $d < .41$ lo que indica diferencias pequeñas.

Tabla 2. Comparación de los puntajes de las dimensiones de la Escala de Mandatos de Género según sexo.

Ítem	Total (n=470)	Mujeres (n=164)	Hombres (n=306)	Valor <i>p</i>	<i>d</i>
Potencia	2.6 ± 1.1	2.3 ± 0.9	2.7 ± 1.1	.001**	.39
Virilidad	1.5 ± 0.6	1.4 ± 0.5	1.6 ± 0.7	.001**	.25
Orientación rescatadora	3.2 ± 1.1	3.1 ± 1.0	3.2 ± 1.1	.363	-
Procreación	2.1 ± 1.0	1.8 ± 0.9	2.2 ± 1.0	.000**	.41
Total	2.3 ± 0.6	2.1 ± 0.5	2.4 ± 0.6	.000**	.40

**diferencia significativa al nivel .01

En la tabla 3 se muestran los puntajes en cada dimensión y el total de la escala de mandatos de género según la orientación sexual de la muestra, observándose diferencias en Potencia, donde los/as estudiantes heterosexuales presentan un mayor puntaje que los/as homosexuales, con un tamaño del efecto $d=0.77$ lo cual indica una diferencia grande. La dimensión procreación también presenta diferencias, con puntajes más altos en heterosexuales que en homosexuales y bisexuales, con un tamaño del efecto $d=0.70$ y $d=0.60$, respectivamente, lo cual indica una diferencia mediana-grande. Esta misma situación ocurre en el puntaje total de la escala, con un tamaño del efecto $d=0.39$ y $d=0.26$, respectivamente, lo cual indica una diferencia pequeña.



Tabla 3. Comparación de los puntajes de las dimensiones de la Escala de Mandatos de Género según orientación sexual

Ítem	Hetero (n=408)	Homo (n=11)	Bi (n=51)	Valor p	Tukey
Potencia	2.6±1.1	1.8±.9	2.3±1.0	.018*	He>Ho
Virilidad	1.5±.7	1.5±.5	1.4±.5	.846	-
Orientación rescatadora	3.2±1.1	3.5±1.3	3.1±1.0	.553	-
Procreación	2.1±1.0	1.4±.8	1.5±.9	.000**	He>Ho-Bi
Total	2.3±.6	2.0±.5	2.1±.6	.007**	He>Ho-Bi

He=heterosexual; Ho=homosexual; Bi=bisexual

*diferencia significativa al nivel .05

**diferencia significativa al nivel .01

En la tabla 4 se muestran los puntajes obtenidos en cada dimensión y en el total de la Escala de Mandatos de Género según el año de carrera de la muestra. Se observan diferencias en la dimensión Orientación rescatadora, donde el estudiantado de 2º año presentó un mayor puntaje que 1º y 3º año, con un tamaño del efecto $d=.30$ y $d=.29$, respectivamente, lo cual indica una diferencia pequeña. La dimensión Procreación también mostró diferencias, con puntajes más altos en 3º año que en 1º año, con un tamaño del efecto $d=.30$, lo cual también indica una diferencia pequeña.

Tabla 4. Comparación de los puntajes de las dimensiones de la Escala de Mandatos de Género según año de carrera.

Ítem	1º año (n=215)	2º año (n=117)	3º año (n=61)	4º año (n=77)	Valor p	Tukey
Potencia	2.7±1.1	2.4±.9	2.7±1.2	2.4±1.0	.058	-
Virilidad	1.5±.6	1.5±.7	1.5±.7	1.5±.7	.821	-
Orientación rescatadora	3.1±1.1	3.4±1.0	3.1±1.0	3.2±1.1	.014*	2º>3º>1º
Procreación	2.0±1.0	2.2±.9	2.3±.9	2.0±1.0	.031*	3º>1º
Total	2.3±.6	2.3±.5	2.3±.7	2.3±.6	.485	-

*diferencia significativa al nivel .05

**diferencia significativa al nivel .01

En la tabla 5 se presentan los puntajes obtenidos en cada dimensión y en el total de la escala de Mandatos de Género según las creencias religiosas del estudiantado. Se observan diferencias en la dimensión Procreación, donde los/as estudiantes agnósticos/as o ateos/as presentaron un puntaje menor que los/as católicos/as, evangélicos/as y de otra religión, con un tamaño del efecto de $d=.51$ y $d=.52$, respectivamente, lo cual indica una diferencia mediana. El puntaje total también presentó diferencias, con puntajes más bajos entre estudiantes agnósticos/as o ateos/as en comparación con católicos/as y de otra religión, con un tamaño del efecto de $d=.27$ y $d=.26$, respectivamente, lo cual indica una diferencia pequeña.

Tabla 5. Comparación de los puntajes de las dimensiones de la Escala de Mandatos de Género según creencia religiosa.

Ítem	Católico/a (n=196)	Evangélico/a (n=72)	Agnóstico/a o ateo/a (n=123)	Otra (n=79)	Valor p	Tukey
Potencia	2.7±1.1	2.6±1.0	2.4±1.0	2.6±1.2	.113	-
Virilidad	1.5±.7	1.5±.6	1.4±.5	1.6±.7	.095	-
Orientación rescatadora	3.2±1.0	3.2±1.1	3.1±1.1	3.2±1.1	.864	-
Procreación	2.2±1.0	2.2±.9	1.7±.9	2.2±1.0	.000**	C-E-O>A
Total	2.3±.6	2.3±.6	2.1±.5	2.3±.6	.002**	C-O>A

C=católico/a; E=evangélico/a; A=agnóstico/a o ateo/a; O>Otra

*diferencia significativa al nivel .05

**diferencia significativa al nivel .01

En la tabla 6 se comparan los puntajes en cada dimensión y en el total de la Escala de Mandatos de Género entre el estudiantado que declara haber tenido clases de educación sexual en el colegio o la universidad y aquellos/as que no. Se observa una diferencia solo en la dimensión Procreación, donde el estudiantado que recibió educación sexual posee un puntaje más alto, con un tamaño del efecto $d=.31$, lo cual indica una diferencia pequeña.

Tabla 6. Comparación de los puntajes de las dimensiones de la Escala de Mandatos de Género entre aquellos/as estudiantes que declaran haber tenido clases de educación sexual y los/s que no.

Ítem	Si (n=309)	No (n=161)	Valor p	d
Potencia	2.6±1.1	2.5±1.1	.846	-
Virilidad	1.5±.7	1.5±.5	.368	-
Orientación rescatadora	3.2±1.1	3.1±1.1	.439	-
Procreación	2.2±1.0	1.9±.9	.002**	.31
Total	2.3±.6	2.2±.6	.086	-

**diferencia significativa al nivel .01



Discusión

En el presente estudio se lleva a cabo la descripción de las propiedades psicométricas de la escala de mandatos de género en estudiantes de Educación Física de Chile, mostrando la existencia de cuatro dimensiones que explican más del 71% de la varianza total y con una confiabilidad total de .726 y por cada dimensión superior a .665 lo que se considera como adecuada. No hubo necesidad de cambiar ninguna palabra de los ítems, ya que no se presentaron dudas en relación con la comprensión del instrumento. El análisis factorial confirmatorio entrega valores adecuados de ajustes del modelo, incluso con valores similares a los reportados por Galán y Macías (2019), con $TLI=.998$; $CFI=.999$ y $RMSEA=.012$. La evaluación de las propiedades psicométricas del instrumento confirma la idoneidad de la escala de mandatos de género para ser utilizada en estudiantes de Educación Física de Chile.

Con respecto a los resultados de los mandatos de género obtenidos en la muestra, la orientación rescatadora es la dimensión con mayor puntaje, la cual corresponde a un rasgo femenino referido al cuidado de otros, estos resultados se podrían explicar por la formación pedagógica de estos estudiantes, ya que, reciben clases asociadas al compromiso social y el poder transformador de la educación, fomentando el rol docente y el acompañamiento, apoyo y en definitiva el cuidado de sus futuros alumnos (Vidiella & Larrain, 2015). Por el contrario, el menor puntaje en la dimensión de virilidad ello puede estar relacionado a las nuevas lógicas sociales, considerando que una mayor cantidad de parejas sexuales puede asociarse a mayores enfermedades de transmisión sexual (Mella & Rebolledo, 2020) y debido a la educación sexual que reciben en el ámbito escolar puede existir un rechazo hacia estos indicadores al leerlos.

En relación con el sexo, los hombres poseen mayores puntajes en las dimensiones potencia, virilidad y procreación, lo cual se puede explicar por las ideas machistas que aún prevalecen en nuestra sociedad (Duque & Montoya, 2010) donde el hombre que tiene muchas relaciones sexuales y con diversas parejas es un modelo de masculinidad, y donde aún se cree que la maternidad es el objetivo más importante en la vida de las mujeres. Los resultados reflejan la internalización de normas de género tradicionales, donde los hombres tienden a valorar más las expectativas de potencia y virilidad, características que se vinculan a la percepción de que los hombres deben demostrar poderío sexual, una sexualidad activa y cumplir el rol conquistador sexual (Mardones & Saavedra, 2024). En este sentido, Bourdieu (2000) señala que la virilidad sigue siendo inseparable de la virilidad física. Estas percepciones y expectativas culturales en torno a la potencia y la virilidad suelen ser comunes en diversos contextos, pero se refuerzan particularmente en actividades relacionadas a la actividad física y el deporte, y, por lo tanto, también a la educación física, donde la masculinidad suele estar ligada a la fuerza, el control y el desempeño físico y sexual (Connell, 2005). Los resultados del estudio en torno a la virilidad y potencia podrían indicar que los jóvenes buscan el logro de crédito social o capital masculino, por ello, buscan mostrarse activos sexualmente como demostración de virilidad (Martínez & Pérez, 2020).

De la misma forma, los/as estudiantes heterosexuales poseen puntajes más altos en potencia y procreación, es decir, consideran que hay que tener relaciones sexuales cada vez que se pueda, y están más de acuerdo en los hijos/as como elemento central en la vida. Estas son ideas machistas muy arraigadas en Latinoamérica, con un hombre que demuestra su masculinidad en relación con la cantidad de relaciones sexuales y número de parejas sexuales que puede lograr y la femineidad en base al cuidado de otros y su rol maternal (Uresti et al., 2017).

Acerca de la dimensión de Procreación, que también mostró puntajes más altos en hombres, los resultados pueden asociarse a los significados atribuidos a la paternidad como una afirmación de la identidad masculina tradicional (proveedor económico y autoridad) y la virilidad en contextos sociales específicos. No obstante, estos significados están evolucionando hacia modelos de paternidad más afectivos y equitativos (Anabalón, 2016). Cabe indicar que, la paternidad suele considerarse un componente importante del rol social de los hombres. Sin embargo, este rol no siempre se relaciona con el cuidado diario de los/as hijos/as, sino más bien con responsabilidades sociales y simbólicas, y en ocasiones como una extensión de su virilidad (Hobson y Morgan, 2004). No obstante, las nuevas masculinidades comienzan a mostrar cambios en las actitudes hacia el cuidado y la responsabilidad parental (Offer & Kaplan, 2021). En este contexto, la educación física caracterizada como una disciplina históricamente masculinizada, se sitúa como un espacio propicio para consolidar masculinidades tradicionales y reforzar normas de género arraigadas (Metcalfe, 2018, Preece & Bullingham, 2020). Junto con lo anterior, respecto



a la diferencia en los puntajes de la Escala de Mandatos de Género, ello puede deberse a la socialización diferenciada de género, ya que desde edades tempranas se inculcan expectativas de roles de género de manera diferenciada en los niños y las niñas. Donde ellos, suelen recibir mensajes que valoran la cantidad, potencia y éxito en ciertos aspectos, mientras que las mujeres son orientadas hacia el cuidado, la procreación y roles maternales o de cuidado (Eagly & Wood, 2016).

Por otra parte, los bajos resultados en el estudiantado de primer año asociado a la dimensión orientación rescatadora y procreación puede estar dado principalmente por la edad de estos estudiantes (alrededor de 18 años) por lo que ven muy lejano el hecho de ser padres o madres, sobre todo considerando los altos costos de mantención, vivienda salud y educación (Alegría, 2022, Pino, 2022, Tapia, 2022), lo que ha llevado actualmente a un gran porcentaje de personas a retrasar la maternidad, por lo que, al leer estos indicadores asociados a esta temática el estudiantado de primer año tiende a seleccionar el valor más bajo.

Los/as estudiantes que refieren ser agnósticos/as o ateos/as poseen puntajes más bajos en procreación y en el total de la escala de mandatos de género, lo cual se puede explicar por la rigidez de roles que entregan creencias religiosas como la católica o evangélica, y que no se encuentran presentes en este tipo de estudiantes. Investigaciones anteriores en muestras de estudiantes de educación física revelan que aquellos/as que se identifican como agnósticos/as o ateos/as son menos homofóbicos, transfóbicos y sexistas que los/as que profesan alguna religión (Maureira et al., 2023, Maureira et al., 2024). Estos mismos rasgos, llevan a que estos/as estudiantes crean menos en mandatos de género y opinen que las mujeres pueden tener expectativas y objetivos de vida más allá que el de solo ser madres.

Las religiones, especialmente en su expresión institucionalizada, a menudo son vistas como herramientas para perpetuar las jerarquías de poder basadas en el género. En este contexto, ciertos roles instrumentales (asociados a los hombres) y expresivos (asociados a las mujeres) se interpretan como parte de un sistema funcionalista en contextos religiosos tradicionales como el catolicismo y el evangelismo, reflejando expectativas de género arraigadas en estructuras sociales y familiares (Connell, 2005), como es el caso de la procreación. En este sentido, investigaciones señalan que religiones tradicionales arraigadas en el cristianismo están fuertemente vinculadas con roles de género más tradicionales (Whitehead & Perry, 2019). Por el contrario, la evidencia sugiere que los jóvenes ateos y agnósticos suelen mayoritariamente cuestionar los valores tradicionales impuestos por las religiones, como los roles de género rígidos y las expectativas de procreación asociadas al matrimonio. Este grupo tiende a adoptar actitudes más progresistas hacia temas como el matrimonio igualitario y el aborto, fundamentando sus decisiones éticas en principios individuales desligados de preceptos religiosos (Beltrán y Peña, 2023). Además, estudios señalan que el estudiantado menos religioso o que no sigue directamente las enseñanzas de una iglesia tiene una mayor tendencia a adoptar actitudes modernas o postmodernas hacia los roles de género (Fényes et al., 2020). Lo anterior podría explicar por qué los estudiantes con creencias religiosas presentan puntajes más altos sobre la procreación, mientras que los/as agnósticos/as y ateos/as, quienes no necesariamente se alinean con estos valores religiosos, pueden no percibir la procreación como un mandato o valor central en sus vidas.

Los/as estudiantes de educación física de la muestra que recibieron educación sexual tiene puntajes más altos en procreación, con la visión que tener un hijo/a es lo más importante en la vida de una mujer, lo cual podría estar influenciado por la forma de hacer educación sexual en nuestro país, con fuertes críticas de la Iglesia Católica y los medios de comunicación conservadores (Alvarado, 2013), lo que lleva a ideas del sexo con una orientación sexista, con una prevención del embarazo adolescente a través de la conservación de la virginidad en las mujeres y la relevancia del rol de madre en las mujeres de nuestro país. Lo anterior podría afectar fuertemente ciertas ideas de mandatos de género en los estudiantes universitarios.

Finalmente, las limitaciones del presente estudio se relacionan con el instrumento que corresponde a una escala auto-informada, lo cual representa una mirada personal de un fenómeno y no necesariamente coinciden con las actitudes y comportamientos que podría presentar la muestra en situaciones de mandatos de género.



Conclusiones

La escala de mandatos de género posee valores adecuados de validez y confiabilidad para ser aplicado a estudiantes de educación física de Chile. En relación con la potencia, virilidad, orientación rescatadora y procreación, la muestra presenta valores medios, con diferencias por sexo, orientación sexual, año de carrera y creencias religiosas, con puntajes más bajos en mujeres, homosexuales/bisexuales, estudiantes de primer año de carrera y agonísticos/as o ateos/as. La dimensión procreación es la que presenta más diferencias según variables sociodemográficas.

Son necesarias investigaciones en muestras de mayor tamaño, en poblaciones de estudiantes de pedagogía en educación física de otras regiones de Chile y utilizar otras variables sociodemográficas que pudiesen ser predictoras de mandatos de género, para así tener una mirada más amplia de estos modelos normativos en los/as futuros profesores/as de educación física en todo Chile.

Referencias

- Alegría, C. (2022). *Enfoque multidimensional de la baja natalidad en Chile, desde la perspectiva de estado de bienestar*. Tesis de Magíster en Políticas Públicas mención Economía y Gestión Pública. Universidad del Desarrollo. Santiago, Chile.
- Alvarado, J. (2013). Educación sexual preventiva en adolescentes. *Contextos*, 29, 25-42
- Anabalón, Y. (2016). Identidad masculina y paternidad responsable: significados que hombres de la provincia de Ñuble atribuyen a la paternidad desde su masculinidad. *Cuadernos de Trabajo Social*, 15, 1-21.
- Beltrán, W. M., & Rodríguez, L. P. (2023). Understanding the reasons that lead young people in Bogota to identify as atheist and agnostic. *Religions*, 14(6), 769. <https://doi.org/10.3390/rel14060769>
- Blández, J., Fernández, E., & Sierra, M. (2007). Estereotipos de género, actividad física y escuela: La perspectiva del alumnado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 11(2), 1-21.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Anagrama.
- Briseño, M. (2011). *La construcción de la sexualidad y el género en estudiantes de la escuela Normal bilingüe intercultural de Oaxaca (ENBIO)* [Tesis doctoral]. UNAM: México D.F.
- Connell, R. W. (2005). *Masculinities*. Polity Press.
- Contardo, A., Lizana, K. & Maureira, F. (2023). Estereotipos de género en titulados y estudiantes de 5º año de educación física de la UMCE. *Revista Educación Física Chile*, 277, 1-13.
- Donoso, T., & Velasco, A. (2013). ¿Por qué una propuesta de formación en perspectiva de género en el ámbito universitario? Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17(1), 71-88.
- Duque, L., & Montoya, N. (2010). *Características de las personas: Actitudes machistas. Programa de prevención de la violencia y otras conductas de riesgo PREVIVA*. Universidad de Antioquia
- Eagly, A. H., & Wood, W. (2016). Social role theory of sex differences. In N. Naples, R. C. Hoogland, M. Wickramasinghe, & W. C. A. Wong (Eds.), *The Wiley Blackwell Encyclopedia of Gender and Sexuality Studies*
- Estrada, L., Mendoza, S., & Jaimes, E. (2024). Mandatos de género en una muestra de mujeres universitarias del Estado De México. *Políticas Sociales Sectoriales*, 2(1), 170-187.
- Fényes, H., Pusztai, G., & Engler, Á. (2020). Gender role attitudes and religiosity among higher education students. *Journal for the Study of Religions and Ideologies*, 19(55), 60-78.
- Galán, J. & Macias, G. (2019). Análisis factorial confirmatorio de la Escala de Mandatos de Género. *Universitas Psychologica*, 18(3).1-9. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy18-3.afce>
- Gerdin, G., & Larsson, H. (2018). The productive effect of power: (Dis)pleasurable bodies materialising in and through the discursive practices of boys' physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(1), 66-83. <https://doi.org/10.1080/17408989.2017.1294669>
- Hidalgo, T., & Almonacid, A. (2014). Estereotipos de género en las clases de educación física. *Revista Motricidad Humana*, 15(2), 86-95. [https://doi.org/10.5027/jmh-Vol15-Issue2\(2014\)art75](https://doi.org/10.5027/jmh-Vol15-Issue2(2014)art75)
- Hobson, B., & Morgan, D. (2004). Introduction: Making men into fathers. En B. Hobson (Ed.), *Making men into fathers: Men, masculinities and the social politics of fatherhood*. University Press.
- Lagarde, M. (2005). *Los cautiverios de las mujeres. Madresposas, monjas, putas, presas y locas*. UNAM
- Lleixà, T., Soler, S., & Serra, P. (2020). Perspectiva de género en la formación de maestras y maestros de educación física. *Retos*, 37, 634-642. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.74253>



- Macías, G. & Luna, M. (2018). Validación de una Escala de Mandatos de Género en universitarios de México. *Ciencia UAT*, 12(2), 67-77.
- Macías, G., Luna, G., Martínez, K & Guevara, M. (2018). Mandatos de género y conductas sexuales de riesgo: estudio con población de jóvenes de San Luis Potosí. En De la Roca, J. & González, L. (Eds.) *Psicología, salud y educación. Investigaciones actuales* (pp. 117-130). Grañen Porrua.
- Mardones, K., & Saavedra, G. (2024). Cuerpo y fuerzas viriles en las representaciones sobre hombres entre universitarios/as del sur de Chile. *Ultima Década*, 32(62), 133-164. <https://doi.org/10.5354/0718-2236.2024.74934>
- Martínez, M., & Pérez, A. (2020). ¿Nuevas o viejas masculinidades? El rol masculino dominante entre los adolescentes españoles. *Revista Española De Sociología*, 29(3 - Sup1), 171-189. <https://doi.org/10.22325/fes/res.2020.63>
- Matus-Castillo, C., Serra, P., Soler, S., Vilanova, A., Flores-Rivera, C., Knijnik, J., & 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>
- Maureira, F. (2016). *Estadística avanzada para educación física*. Editorial Académica Española.
- Maureira, F., Flores, E., Castillo, F. & González, P. (2022). Masculinidades y femineidades en estudiantes de educación física de Chile. *Retos*, 45, 456-461. <https://doi.org/10.47197/retos.v45i0.92774>
- Maureira, F., Flores, E., Ibarra, J., González, P., Barrera, M., Cuevas, C., Matamala, J. & Sepúlveda, F. (2023). Sexismo en estudiantes de educación física de Chile. *Retos*, 49, 157-162. <https://doi.org/10.47197/retos.v49.96308>
- Maureira, F., Flores, E., Serey, D., Maureira, G., Lagos, B., Solari, C., Garate, T. & Espinoza, C. (2024). Relación entre homofobia, transfobia, sexismo y conocimientos biológicos sobre la homosexualidad y transexualidad en estudiantes de 1º año de Educación Física de Chile. *Retos*, 51, 559-565. <https://doi.org/10.47197/retos.v51.100561>
- Mella, E. & Rebollo, E. (2020). Factores que influyen en la implementación de una política pública de educación sexual integral: casos Chile y Costa Rica. *Revista Chilena de Derecho y Ciencia Política*, 11(1), 10-35. <https://doi.org/10.7770/rchdcp-v11n1-art2200>
- Metcalfe, S. (2018). Construcciones adolescentes de identidades de género: el papel del deporte y la educación (física). *Deporte, Educación y Sociedad*, 23, 681-693. <https://doi.org/10.1080/13573322.2018.1493574>
- Morata, M., Holgado, F., Barbero, I. & Méndez, G. (2015). Análisis factorial confirmatorio. Recomendaciones sobre mínimos cuadrados no ponderados en función del error tipo I de ji-cuadrado y RMSEA. *Acción Psicológica*, 12(1), 79-90. <https://dx.doi.org/10.5944/ap.12.1.14362>
- Obach, A., Sadler, M., & Aguayo, F. (2011). *Previniendo la violencia con jóvenes: talleres con enfoque de género y masculinidades. Manual para facilitadores y facilitadoras*. Santiago de Chile: Servicio Nacional de Menores / CulturaSalud / EME.
- Offer, S., & Kaplan, D. (2021). The “New Father” Between Ideals and Practices: New Masculinity Ideology, Gender Role Attitudes, and Fathers’ Involvement in Childcare. *Social Problems*, 68(4), 986-1009. <https://doi.org/10.1093/socpro/spab015>
- Pino, J. (2022). *Los precios de las viviendas y las decisiones de fertilidad: un análisis comunal utilizando MC2E*. Tesis para optar al grado de Magíster en Análisis Económico, Universidad de Chile. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/193316>
- Poblete, C., & Moreno, A. (2015). La mirada del género femenino en la educación física: Génesis de una historia en Chile. *Revista Géneros*, 22(17), 147-162.
- Preece, S., & Bullingham, R. (2020). Gender stereotypes: The impact upon perceived roles and practice of in-service teachers in physical education. *Sport, Education and Society*, 27(3), 259-271. <https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1848813>
- Rudman, L. & Glick, P. (2008). *The socialpsychology of gender. How power and intimacyshape gender relations*. TheGuilford Press.
- Scharagrodsky, P. (2003). En la educación física queda mucho ‘género’ por cortar. *Educación Física y Ciencia*, 6, 103-127.
- Scranton, S. (2000). *Educación física de las niñas: Un enfoque feminista*. Morata.
- Subirats, M., & Tomé, A. (2007). *Balones fuera. Reconstruir los espacios desde la coeducación*. Octaedro Ediciones.
- Tapia, J. (2022). *Envejecimiento de la población y efectos sobre la fertilidad y decisiones educativas intergeneracionales en contexto de un capital automatizado: Incentivos a educarse y política de subsidio*



- de educación escolar.* Tesis de Magíster en Economía Aplicada, Universidad de Chile. Santiago, Chile.
- Uresti, K. Orozco, L., Ybarra, J. & Espinosa, M. (2017). Percepción del machismo, rasgos de expresividad y estrategias de afrontamiento al estrés en hombres adultos del noreste de México. *Acta Universitaria*, 27(4), 59-68. <https://doi.org/10.15174/au.2017.1273>
- Vázquez, B., Fernández, E., & Ferro, S. (2000). *Educación física y género. Modelo para la observación y el análisis del comportamiento del alumnado y del profesorado.* Gymnos.
- Vidiella, J. & Larrain, V. (2015). El papel de las condiciones de trabajo en la construcción de la identidad docente: Corporalidades, afectos y saberes. *Revista mexicana de investigación educativa*, 20(67), 1281-1310.
- Whitehead, A. L., & Perry, S. L. (2019). Is a "Christian America" a more patriarchal America? Religion, politics, and traditionalist gender ideology. *Canadian Review of Sociology*, 56(2), 151-177. <https://doi.org/10.1111/cars.12241>
- World Medical Association. (2013). World Medical Association Declaration of Helsinki Ethical Principles for Medical Research Involving Human Subjects. *JAMA*, 310(20), 2191-2194. <https://doi.org/10.1001/jama.2013.281053>
- Zubillaga, M. & Cañadas, L. (2021). Diseño y validación del cuestionario «#EvalEF» para conocer el proceso de evaluación desarrollado por los docentes de educación física. *Retos*, 42, 47-55. <https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.86627>

Datos de los/as autores/as y traductor/a:

Fernando Maureira Cid
Elizabeth Flores Ferro
Sebastián Loyola Arroyo
Franklin Castillo Retamal

maureirafernando@yahoo.es
prof.elizabeth.flores@gmail.com
sebamotive@gmail.com
fcastillo@ucm.cl

Autor/a
Autor/a
Autor/a
Autor/a

