

Cordero-Aliaga, S., Camacho-González, J., Romero-López, M.A. & Troncoso-Araos, X. (2025). Perspectiva de género en la formación inicial docente: percepciones del estudiantado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28(2), 209-221.

DOI: <https://doi.org/10.6018/reifop.636461>

Perspectiva de género en la formación inicial docente: percepciones del estudiantado

Stefany Cordero-Aliaga⁽¹⁾, Johanna Camacho González⁽²⁾, M.^a Asunción Romero-López⁽¹⁾, Ximena Troncoso Araos⁽³⁾

¹Universidad de Granada, ²Universidad de Chile, ³Universidad Católica del Maule

Resumen

La inclusión de una perspectiva de género en la formación inicial docente es indispensable para dotar al futuro profesorado de elementos que permitan avanzar hacia una sociedad más justa. El objetivo de esta investigación fue analizar las percepciones del estudiantado de carreras de educación primaria en Chile sobre la inclusión de la perspectiva de género en su formación. Para ello, se aplicó una escala tipo Likert de 5 respuestas posibles, diseñada y validada para el contexto chileno, compuesta por 25 preguntas que miden 5 dimensiones. La encuesta fue aplicada a 174 estudiantes de dos universidades y el análisis se realizó empleando una metodología de tipo cuantitativa descriptiva. Los resultados indican que el estudiantado valora la importancia de incorporar la perspectiva de género en su formación a través de asignaturas obligatorias y su integración transversal en el currículum. Sin embargo, la dimensión relacionada con la presencia de esta perspectiva en los planes de estudios fue la menos valorada, lo que sugiere una percepción limitada sobre su implementación actual. Estos hallazgos invitan a reflexionar y a avanzar en la incorporación transversal de la perspectiva de género en la oferta académica universitaria, así como a fomentar el diálogo con el estudiantado sobre este proceso.

Palabras clave

Formación de docentes; percepción; igualdad de género; justicia social.

Gender perspective in initial teacher training: students' perceptions

Abstract

The inclusion of a gender perspective in initial teacher training is essential to equip future educators with the tools necessary to advance toward a more just society. The objective of this research was to explore the perceptions of students enrolled in primary education programs in Chile regarding the integration of a gender perspective in their training. To achieve this, a five-point Likert scale was administered, designed and validated for the Chilean context, comprising 25 questions that assess five dimensions. The survey was conducted with 174 students from two universities, and the analysis employed a descriptive quantitative methodology. The results indicate that students consider it important to incorporate a gender perspective in their training through mandatory courses and its transversal integration into the curriculum. However, the dimension related to the presence of this perspective in study programs was the least valued, suggesting a limited perception of its current implementation. These findings invite reflection and prompt the need to advance the mainstreaming of a gender perspective in university academic offerings, as well as to foster dialogue with students regarding this process.

Key words

Teacher education; perception; equality; social justice.

Introducción

Lograr la igualdad sustantiva entre los géneros y eliminar toda forma de discriminación es uno de los grandes desafíos actuales. En este contexto, los países miembros de las Naciones Unidas se han comprometido con la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (ONU, 2015), que incluye como metas eliminar las disparidades de género en la educación y poner fin a todas las formas de discriminación contra mujeres y niñas en el mundo. En esta línea, es importante comprender que los espacios educativos pueden configurarse como lugares de transformación, pero también de adoctrinamiento, reproducción y legitimación de mensajes de opresión (Martínez y Ramírez, 2017). Esto significa que el profesorado puede ejercer una alta influencia en la reproducción de los estereotipos de género y en el desarrollo de prácticas sexistas en los procesos educativos (Martínez, 2020; Resa, 2021; Matus et al., 2023); o bien, por el contrario, contribuir a desnaturalizar el sexismo. Para ello, la perspectiva de género (PG) en la formación inicial docente ha emergido como un tema de gran interés tanto a nivel de movimientos sociales como de políticas públicas.

Ejemplo de lo anterior es Chile, donde en el año 2018 surge el “mayo feminista”, movimiento estudiantil que demandaba una educación no sexista y el fin de la violencia y el acoso sexual en los planteles educativos (Ponce, 2022). A esto se añade que, en el año 2021, se promulgó la Ley N° 21.369, que regula el acoso sexual, la violencia y la discriminación en el ámbito de la Educación Superior. Esta ley establece que las instituciones deben incluir contenidos sobre violencia y discriminación de género en los planes curriculares y en los programas de capacitación del personal académico. Además, el 4.º *Plan nacional de igualdad entre mujeres y hombres 2018-2030* (Ministerio de la Mujer y la Equidad de Género, 2023) establece como meta que, para el 2030, todas las instituciones de educación superior que imparten carreras de formación inicial docente incorporen la perspectiva de igualdad de género y no

discriminación en sus perfiles de egreso, planes y programas de estudio. Esta perspectiva reconoce que niños, niñas y jóvenes tienen el mismo potencial de aprendizaje y desarrollo, y las mismas posibilidades de disfrutar por igual de aquellas oportunidades, recursos, recompensas y bienes valorados socialmente, con independencia de sus diferencias biológicas (Ministerio de la Mujer y la Equidad de Género, 2023). También se han establecido otros lineamientos normativos, como la incorporación de estándares en inclusión y género como requisito en la acreditación de carreras de educación (Comisión Nacional de Acreditación, 2021) y la incorporación de descriptores relativos al género en los estándares de la profesión docente (Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, 2021).

Las investigaciones sobre este tema en Chile sugieren una escasa incorporación de temáticas de género en los planes de formación de carreras de pedagogía. Por ejemplo, Azúa (2022) señala que menos del 11% de las carreras de pedagogía acreditadas por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) cuenta con un curso obligatorio que aborde las materias de género y educación. Matus et al. (2021) observaron que no se aprecian avances en la incorporación, tratamiento y evaluación de la PG en la formación inicial docente de educación física en Chile, ni inclusión de este enfoque en los planes y programas de estudios de esta carrera. Vallejos et al. (2022) analizaron las experiencias del futuro profesorado de diversas carreras de Pedagogía de una universidad chilena y descubrieron que el estudiantado percibe una falta de PG en su formación y de herramientas para integrar en la práctica docente. Finalmente, Cordero-Aliaga y Romero-López (2024), estudiaron 618 programas de asignaturas de carreras de Pedagogía en Educación Básica de universidades públicas chilenas, concluyendo una amplia discrepancia entre lo que se prescribe desde la institucionalidad educativa y lo que efectivamente se incorpora en el currículum oficial, al develar una escasa incorporación de temáticas de género en este.

La situación en Chile refleja tendencias similares en otros países, como España. En un análisis de 2.132 guías docentes del curso 2019-2020 de universidades públicas españolas que ofrecen el grado en Educación Primaria, Resa (2023) encontró que la mayoría de ellas utilizan un lenguaje que invisibiliza a las mujeres; carecen de competencias, contenidos, objetivos y recursos coeducativos, y presentan una distribución desigual de autores masculinos y femeninos en la bibliografía. Además, Miralles-Cardona et al. (2020) realizaron un estudio en una facultad de educación de una universidad pública y hallaron que, aunque las personas participantes consideran importante y necesaria la preparación en cuestiones de género, perciben una actitud de neutralidad e indiferencia institucional en la integración del enfoque de género en la docencia. A pesar de lo anterior, tanto futuros docentes como docentes en ejercicio coinciden en la necesidad de integrar temas de género en su formación (Lucas-Palacios et al., 2023; Martínez y Ramírez, 2017; Miralles-Cardona et al., 2020; Páez, 2021; Sánchez, 2021), y expresan un deseo generalizado de recibir capacitación en esta área, lo cual se debe al amplio desconocimiento sobre el tema (Martínez y Ramírez, 2017; Miralles-Cardona et al., 2023) y a la falta o insuficiencia de formación recibida (Sánchez et al., 2022; Vallejos et al., 2022).

A partir de los anteriores antecedentes y en el marco de la investigación titulada “Perspectiva de género en la formación inicial docente de estudiantes de educación primaria de universidades chilenas”, el objetivo general es analizar las percepciones del estudiantado sobre la inclusión de la PG en su formación inicial. Para ello, se emplea la Escala Perspectiva de Género en la Formación Inicial Docente (EPGFID), diseñada y validada para el contexto chileno. Los objetivos específicos incluyen: a) caracterizar las percepciones del estudiantado sobre la inclusión de la PG en su formación inicial en base a dimensiones predeterminadas; b)

examinar el comportamiento de las variables género y dependencia de la institución; y c) explorar la posible correlación entre las dimensiones.

Metodología

Participantes

La población está constituida por 251 estudiantes universitarios de carreras de Pedagogía en Educación General Básica de dos universidades chilenas, una pública y otra privada, que cursan el sexto semestre o uno superior. La muestra fue de tipo no probabilística por participantes voluntarios, conformada por 174 estudiantes matriculados en carreras de Pedagogía en Educación General Básica (educación primaria). Lo anterior representa un 68% de la población, por lo tanto, se logra un valor superior a la muestra mínima necesaria para garantizar un intervalo de confianza del 95% con un margen de error del 5 %. Las edades de las personas participantes estaban comprendidas entre los 20 y los 51 años y una edad promedio de 23,5 años. Un 81% de la muestra es de género femenino, el 16% de género masculino, 1% no binario y el 2% prefiere no declararlo. En relación con la institución de origen, 40% proviene de institución pública y un 60% de una privada. El 100% de la muestra corresponde a personas matriculadas en programas de diez semestres de duración. Del total de personas participantes, el 26% declara haber cursado o tener que cursar una asignatura, ya sea obligatoria u optativa, sobre género, igualdad de género o PG; y el 96% señala considerar la inclusión de la PG en la formación inicial docente como importante o muy importante.

Instrumento

Para evaluar las percepciones del estudiantado se utilizó la Escala Perspectiva de Género en la Formación Inicial Docente (EPGFID). Una escala tipo Likert de 5 puntos (1: *Muy en desacuerdo*; 2: *Desacuerdo*; 3: *Ni de acuerdo ni desacuerdo*; 4: *De acuerdo*; 5: *Muy de acuerdo*), que mide el grado de acuerdo o desacuerdo de quien responde en relación a 25 ítems o afirmaciones que se distribuyen en 5 dimensiones: implementación de la política integral de género en la universidad (D1); incorporación de la perspectiva de género en los planes de estudio (D2); incorporación de la perspectiva de género en el proceso de enseñanza (D3); conciencia de las desigualdades vinculadas al género en las interacciones profesorado-estudiantado (D4); e importancia atribuida a la inclusión de la perspectiva de género en la formación inicial docente (D5).

Este instrumento fue validado con la participación de 267 estudiantes universitarios matriculados en carreras de educación en universidades chilenas. Se obtuvo un alto índice de consistencia interna con un alfa de Cronbach de 0.932 y un Omega de McDonald de .935. Se alcanzaron, además, valores positivos para los siguientes índices de ajuste: Ratio Chi cuadrado/grados de libertad ($\chi^2/gl = 1.95$); índice de Ajuste Comparativo (CFI = .950); índice de Tucker-Lewis (TLI = .943); Residuo Cuadrático Medio Estandarizado (SRMR: .0526) y Error Cuadrático Medio de Aproximación (RMSEA = .0597).

A las 25 preguntas de la EPGFID, se añadió un apartado adicional con preguntas de identificación sociodemográfica (edad y género), académica (número de semestres de su plan de estudios, semestre que se encuentra cursando, si ha cursado o debe cursar alguna asignatura acerca de género, igualdad de género o PG) y una pregunta final relacionada a la importancia que atribuyen a la inclusión de una PG en la formación docente.

Procedimiento

Todos los datos fueron recopilados durante el segundo semestre académico 2024, específicamente, en los meses de julio, agosto y septiembre. Durante el primer semestre, se envió una invitación por correo electrónico a todas las personas responsables de carreras de pedagogía en educación general básica chilenas, tanto de universidades públicas como privadas. La encuesta se aplicó en dos instituciones donde se recibió una respuesta favorable a la invitación y se permitió la presencialidad del personal investigador.

En todos los casos el estudiantado leyó el consentimiento informado, donde se detalló el objetivo de la investigación, se hizo énfasis en el carácter voluntario de la participación y se declaró el uso confidencial de los datos. El estudiantado considerado en el estudio leyó y aceptó el consentimiento informado, previo a completar el cuestionario.

Análisis de los datos

Una vez recopiladas todas las encuestas, las respuestas se ingresaron al software estadístico Jamovi versión 2.2.38. El análisis comenzó con el cálculo de las frecuencias de las respuestas para cada ítem, así como los estadísticos descriptivos (media, moda y desviación estándar) y los índices de forma (asimetría y curtosis). A continuación, se evaluó la normalidad de las distribuciones utilizando la prueba de Kolmogorov-Smirnow, la que, determinó que las dimensiones D2 y D3 siguen una distribución normal ($p > .005$), no así las dimensiones D1, D4 y D5 ($p \leq .05$). Posteriormente, se evaluó la homocedasticidad mediante la prueba de Levene, la que reveló que las dimensiones D1, D2, D3 y D5 no presentan varianzas homogéneas ($p \leq .05$). Debido a esto, se optó por el uso de estadísticos no paramétricos. Para analizar las diferencias en las percepciones del estudiantado según el género, se empleó la prueba de Kruskal-Wallis, mientras que, para las diferencias según la dependencia de la universidad, se aplicó la prueba de Mann-Whitney. Finalmente, para explorar posibles correlaciones entre las dimensiones, se utilizó la correlación de Spearman.

Resultados

a) Percepciones del estudiantado para cada dimensión

Las percepciones en la D1, “implementación de la política integral de género en la universidad”, obtienen en promedio una media de 3.74 y una desviación estándar de 1.024. Si bien la media sugiere una percepción positiva, existe una moderada disparidad de opiniones, especialmente en los ítems 2 y 4. Esto, implica la necesidad de realizar esfuerzos adicionales para entender y mejorar en relación a la implementación de la política de género en las universidades participantes, específicamente, en la socialización de la política integral de género y en el desarrollo, la promoción e información de actividades relativas a temáticas de género e igualdad. El 65% de las respuestas se concentra en las valoraciones positivas, *de acuerdo* y *muy de acuerdo*; el 12%, en valoraciones negativas, *desacuerdo* y *muy en desacuerdo*; y un 23%, en respuestas neutras.

En la D2, “incorporación de la perspectiva de género en los planes de estudio”, se obtiene en promedio una media de 3.32 y una desviación estándar de 1.166. Todos los ítems de la dimensión presentan una desviación estándar mayor a uno, lo que sugiere una moderada variabilidad en las respuestas. El 46% de las respuestas se concentra en las valoraciones positivas, *de acuerdo* y *muy de acuerdo*, el 23% en valoraciones negativas, *desacuerdo* y *muy en desacuerdo* y un 31% en respuestas neutras. Al visualizar las medias por respuestas, se puede identificar que esta dimensión es la que presenta los resultados más bajos, comenzando con el ítem 9 ($M = 3.10$), el que consulta por la inclusión de mujeres en las

referencias bibliográficas de la asignatura, seguido de las preguntas 6 ($M = 3.22$) y 7 ($M = 3.22$), relativas a la incorporación de temáticas de género en las asignaturas y el desarrollo de competencias vinculadas a la igualdad de género.

Las percepciones en la D3, “incorporación de la perspectiva de género en el proceso de enseñanza”, obtienen una media de 3.84 en promedio y una desviación estándar moderada de 1.080. Al igual que en la D2, todos los ítems presentan una desviación estándar mayor a uno. En esta dimensión, el 66% de las respuestas se concentra en las valoraciones positivas, *de acuerdo y muy de acuerdo*; el 11%, en valoraciones negativas, *desacuerdo y muy en desacuerdo*; y un 23%, en respuestas neutras. En esta dimensión, destaca el ítem 14 ($M = 3.99$), donde el 72% de las personas responde favorablemente a que el profesorado crea un espacio seguro, libre de sexismo y LGTBI fobia.

Las percepciones en la D4, “conciencia de las desigualdades vinculadas al género en las interacciones profesorado-estudiantado”, obtienen una media de 4.31 en promedio y una desviación estándar de 0.924. El 84% de las respuestas se concentra en las valoraciones positivas, *de acuerdo y muy de acuerdo*, el 5% en valoraciones negativas, *desacuerdo y muy en desacuerdo* y un 11% en respuestas neutras. En esta dimensión, destacan los ítems 17 ($M = 4.34$) y 18 ($M = 4.32$), donde el 85% de las personas responden favorablemente a que el profesorado valora por igual los logros de todo el estudiantado, independiente de su sexo y/o identidad de género y que este se relaciona con el estudiantado sin sesgos y/o estereotipos de género.

Las percepciones en la D5, “importancia atribuida a la inclusión de la perspectiva de género en la formación inicial docente”, obtienen una media de 4.50 en promedio y una desviación estándar de 0.768. La desviación estándar en D5 es la más baja de todas las dimensiones, lo que sugiere respuestas homogéneas y cercanas a la media e indica un mayor nivel de acuerdo entre las personas que responden. El 89% de las respuestas se concentra en las valoraciones positivas, *de acuerdo y muy de acuerdo*; el 2%, en valoraciones negativas, *desacuerdo y muy en desacuerdo*; y un 9%, en respuestas neutras. En esta dimensión, se encuentran los ítems con mejores medias destacando el ítem 20 ($M = 4.64$), el que muestra ostensiblemente que el estudiantado percibe la incorporación de una PG en la formación docente como un elemento esencial para combatir el sexismo, los sesgos y estereotipos de género. Destacan además los ítems 19 ($M = 4.61$) y 21 ($M = 4.60$), los que se refieren a establecer la formación en PG como una condición necesaria para educar en igualdad e identificar las diversidades sexo-genéricas con igual importancia a otras diferencias, como las étnicas, raciales, religiosas, socioeconómicas, etc.

A modo general es importante destacar que los valores de la desviación estándar muestran una dispersión que va de baja a moderada, desde 0.719 a 1.23. En relación con la asimetría, en este conjunto de datos, se muestran valores negativos para todos los ítems, lo cual indica que la distribución de la respuesta está sesgada hacia la derecha, lo que significa que la mayoría de las personas encuestadas tiende a dar respuestas más positivas o favorables en relación con la temática. Una asimetría negativa también sugiere que pocas personas se inclinan hacia las respuestas más bajas, lo que refleja un acuerdo generalizado con las afirmaciones presentadas. La curtosis es mayormente positiva, lo que indica que las respuestas de las personas encuestadas tienden a estar concentradas alrededor de la media y muestran poca dispersión, lo que sugiere que las personas participantes generalmente comparten percepciones similares respecto a los temas tratados. A continuación, la Tabla 1 resume los resultados para cada ítem.

Tabla 1

Estadísticos descriptivos y de forma para cada ítem

Ítem	D	1	2	3	4	5	M	Mo	DE	A	C
1.La universidad ha adoptado un enfoque proactivo hacia la igualdad de género.	1	3%	6%	21%	47%	22%	3.80	4	.956	-0.833	0.668
2.La universidad ha socializado la política integral de género.	1	3%	13%	26%	36%	22%	3.62	4	1.06	-0.441	-0.470
3.La universidad aplica la normativa vigente referida a su política integral de género.	1	3%	5%	22%	44%	25%	3.84	4	.960	-0.821	0.658
4.La universidad desarrolla, promueve e informa actividades relativas a temáticas de género e igualdad.	1	4%	12%	21%	35%	28%	3.71	4	1.12	-0.631	-0.396
5.El plan de estudios transversaliza la perspectiva de género.	2	3%	13%	35%	31%	18%	3.46	3	1.04	-0.234	0.366
6.El plan de estudios incluye en sus asignaturas temas relacionados a: género, igualdad, sesgos de género y estereotipos de género.	2	9%	19%	27%	30%	15%	3.22	4	1.19	-0.234	0.366
7.El plan de estudios contempla el desarrollo de competencias vinculadas a la igualdad de género.	2	8%	16%	30%	30%	17%	3.32	3	1.15	-0.289	0.366
8.Los programas de asignaturas están redactados utilizando un lenguaje inclusivo y no sexista.	2	8%	13%	27%	27%	26%	3.51	3	1.22	-0.438	0.366
9.Los programas de asignaturas consideran en su bibliografía obligatoria referencias de mujeres.	2	13%	17%	35%	20%	16%	3.10	3	1.23	-	0.366
10.El profesorado hace uso de un lenguaje oral no sexista e inclusivo.	3	4%	8%	21%	39%	28%	3.79	4	1.07	-0.794	0.142
11.El profesorado usa ejemplos inclusivos, reconociendo las diversidades sexo-genéricas.	3	4%	8%	23%	34%	31%	3.80	4	1.09	-0.726	-
12.El profesorado usa imágenes e iconografías no estereotipadas.	3	3%	6%	25%	33%	33%	3.86	4	1.04	-0.690	-
13.El profesorado genera instancias donde se permite abordar y cuestionar las desigualdades de género.	3	5%	10%	22%	32%	31%	3.74	4	1.14	-0.657	-0.341
14.El profesorado crea un espacio seguro, libre de sexismo y LGTBI fobia.	3	5%	2%	22%	32%	40%	3.99	5	1.06	-1.04	0.782
15.El profesorado manifiesta las mismas expectativas y exigencias para todo el estudiantado, independiente de su sexo y/o identidad de género.	4	2%	4%	10%	29%	55%	4.31	5	.935	-1.47	1.92
16.El profesorado presta igual atención a todo el estudiantado, independiente de su sexo y/o identidad de género.	4	2%	3%	14%	28%	52%	4.26	5	.948	-1.28	1.29

Ítem	D	1	2	3	4	5	M	Mo	DE	A	C
17.El profesorado valora por igual los logros de todo el estudiantado, independiente de su sexo y/o identidad de género.	4	2%	3%	9%	29%	56%	4.34	5	.929	-1.66	2.76
18.El profesorado se relaciona con el estudiantado sin sesgos y/o estereotipos de género.	4	2%	2%	11%	33%	52%	4.32	5	.885	-1.48	2.36
19. La formación en perspectiva de género es una condición necesaria para aprender a educar en igualdad.	5	1%	1%	7%	21%	71%	4.61	5	.719	-2.28	6.53
20.Incluir la perspectiva de género en la formación docente es esencial para combatir el sexismo, los sesgos y estereotipos de género.	5	1%	0%	5%	22%	72%	4.64	5	.681	-2.51	8.55
21.Las diferencias y desigualdades sexo-genéricas son igual de importantes en la formación docente que las relativas a otras diferencias. (étnicas, raciales, religiosas, socioeconómicas, etc.).	5	1%	1%	4%	25%	69%	4.60	5	.704	-2.39	7.65
22.La perspectiva de género debería estar integrada en la docencia con carácter obligatorio.	5	1%	1%	7%	22%	69%	4.57	5	.747	-2.15	5.65
23.Todas las asignaturas del plan de estudios deberían ser impartidas con perspectiva de género.	5	2%	1%	11%	25%	61%	4.43	5	.862	-1.71	3.17
24.Las diversidades sexo-genéricas deberían recibir mayor atención en el plan de estudios.	5	2%	2%	14%	32%	50%	4.27	5	.894	-1.30	1.75
25.En el plan de estudios debería haber al menos una asignatura sobre igualdad de género.	5	2%	2%	13%	25%	59%	4.37	5	.895	-1.54	2.33

Nota: D: Dimensión; M: Media; Mo: Moda; DE: Desviación estándar; A: Asimetría; C: curtosis.

b) Diferencia de las respuestas según género y dependencia de la institución

La prueba Kruskal Wallis, utilizada para evaluar si existen diferencias significativas en la variable género, no detectó diferencias estadísticamente significativas para ninguna de las dimensiones analizadas, obteniendo en todas las ellas un valor p mayor a .05 (D1: p = .271; D2: p = .381; D3: p = .382; D4: p = .482; D5: p = .370).

Por otro lado, al aplicar la prueba de Mann-Whitney para la variable dependencia de la universidad, se encontraron diferencias significativas únicamente en la D1 (p = .003). En esta dimensión, las personas pertenecientes a una universidad privada puntúan valores superiores en relación a la implementación de la política integral de género en la universidad. Las demás dimensiones no mostraron diferencias significativas (D2: p = .750; D3: p = .702; D4: p = .939; D5: p = .246).

c) Correlación entre las dimensiones

A través de los análisis de la correlación de Spearman entre las cinco dimensiones del instrumento, se observó que las correlaciones más fuertes se encuentran entre la D2 “incorporación de la perspectiva de género en los planes de estudio” y la D3 “conciencia de las desigualdades vinculadas al género en las interacciones profesorado estudiantado” ($\rho = .626$), seguida de la D1 “incorporación de la política integral de género en la universidad y la D2 “incorporación de la perspectiva de género en los planes de estudio” ($\rho = .529$).

Por otra parte, las correlaciones más débiles se encuentran entre la D5 “importancia atribuida a la inclusión de la perspectiva de género en la formación docente” y las dimensiones D1 “incorporación de la política integral de género en la universidad” ($\rho = .143$) y la D2 “incorporación de la perspectiva de género en los planes de estudio” ($\rho = .172$).

A continuación, en la Tabla 2 se muestran los resultados correspondientes a cada una de las dimensiones.

Tabla 2
Matriz de correlaciones

		D1	D2	D3	D4	D5
D1	Rho de Spearman	—				
	valor p	—				
D2	Rho de Spearman	.529	—			
	valor p	< .001	—			
D3	Rho de Spearman	.456	.626	—		
	valor p	< .001	< .001	—		
D4	Rho de Spearman	.266	.365	.496	—	
	valor p	< .001	< .001	< .001	—	
D5	Rho de Spearman	.143	.172	.311	.334	—
	valor p	.059	.023	< .001	< .001	—

Nota: D1: implementación de la política integral de género en la universidad; D2: incorporación de la PG en los planes de estudio; D3: incorporación de la PG en el proceso de enseñanza; D4: conciencia de las desigualdades vinculadas al género en las interacciones profesorado-estudiantado; D5: importancia atribuida a la inclusión de la PG en la formación inicial docente.

Discusión y conclusiones

Los resultados del primer objetivo específico -caracterizar las percepciones del estudiantado sobre la inclusión de la PG en su formación inicial en base a dimensiones predeterminadas- indican que las percepciones más favorables se concentran en la D5: “importancia atribuida a la inclusión de la perspectiva de género en la formación inicial docente”. Al respecto, la mayoría del estudiantado declara que la formación en PG debiese estar incluida en el plan de estudio al menos en una asignatura obligatoria e integrada de manera transversal en el resto de ellas; además, consideran que se debiera prestar mayor atención a las diversidades sexogenéricas. Esto evidencia que el estudiantado participante considera importante que la sociedad avance en condiciones de igualdad y equidad de género, posee conciencia sobre la

diversidad sexo-genérica, a la vez que asumen la importancia del rol docente, al señalar que requieren formación al respecto.

También destaca, por sus respuestas positivas, la D3: “conciencia de las desigualdades vinculadas al género en las interacciones profesorado-estudiantado”. Una gran cantidad de estudiantes declara que el profesorado manifiesta las mismas expectativas y exigencias, presta atención y valora los logros de todo el estudiantado independiente de su sexo-género. Esto podría deberse a una consciencia por parte del profesorado de las potencialidades de su alumnado independientemente de la variable sexo-género. Sin embargo, cabe señalar que la mayor parte del estudiantado de Pedagogía en Educación Básica es de género femenino, lo que puede incidir en las formas de relación, a diferencia de lo que podría ocurrir con otras pedagogías.

En contraparte, las valoraciones más bajas se obtienen en la D2: “incorporación de la perspectiva de género en los planes de estudio”, específicamente, en las preguntas relativas a la inclusión de mujeres en las referencias bibliográficas y la incorporación en el plan de estudio de temas relacionados con género, igualdad, sesgos de género y estereotipos de género, así como con el desarrollo de competencias vinculadas a la igualdad de género.

En relación con el segundo objetivo específico -examinar el comportamiento de las variables género y dependencia de la institución-, los resultados evidencian que no existen diferencias significativas en la mayoría de las dimensiones, exceptuando la D1, sobre política institucional, para la variable dependencia de la institución, donde los resultados para la institución privada son superiores.

En cuanto al tercer objetivo específico -explorar la posible correlación entre las dimensiones-, los resultados del análisis de correlación Spearman señalan que las correlaciones más importantes se encuentran entre las dimensiones D2-D3 y D1-D2. A su vez, muestra que las correlaciones más bajas corresponden a la D5 en relación con las dimensiones D1 y D2. Estos resultados sugieren que la incorporación de la política integral en la universidad promueve la incorporación de la PG en los planes de estudio, y en consecuencia se genera mayor conciencia en el estudiantado de las desigualdades vinculadas al género; y que mientras más importancia le atribuye el estudiantado a la incorporación de la PG, más críticos son con la evaluación de la incorporación de la política integral de género en la universidad y la incorporación de la PG en los planes de estudio. Lo anterior resalta la necesidad de un enfoque integrado que conecte las políticas institucionales, los cambios curriculares y la concientización del futuro profesorado en temáticas de género.

A través de los resultados anteriormente mencionados, es posible señalar que las percepciones más descendidas de la investigación se alinean con estudios previos nacionales e internacionales, los que señalan la escasa incorporación de la PG en los planes de estudio de carreras de pedagogía (Azúa, 2022; Cordero-Aliaga y Romero-López, 2024; Matus et al., 2021; Vallejos et al., 2022), y el interés del estudiantado por recibir formación en esta área (Lucas-Palacios et al., 2023; Martínez y Ramírez, 2017; Miralles-Cardona et al., 2020; Páez, 2021; Sánchez, 2021), lo que se justifica en el generalizado desconocimiento hacia el tema (Martínez y Ramírez, 2017; Miralles-Cardona et al., 2023) y la escasa o nula formación recibida (Sánchez et al., 2022; Vallejos et al., 2022). Todo esto, reafirma la necesidad de potenciar la incorporación de la PG en los planes de estudio y su socialización con el estudiantado.

Lo anterior apunta a dirigir las futuras investigaciones hacia la definición de lineamientos teóricos claros sobre cómo incorporar la PG en la formación inicial docente. Hasta el momento, los estudios sugieren una revisión de los planes de formación para incorporar la PG como un aspecto obligatorio a través de asignaturas específicas (Camacho y Girela, 2017;

Matus et al., 2023), junto con dotar de un carácter transversal a la temática en los planes de estudios (Matus et al., 2023).

Como limitación del estudio, se encuentra lo acotado de la muestra en relación con el universo de instituciones de educación superior debido a la baja respuesta. Esto instala la interrogante acerca de posibles reticencias a indagar sobre este tema. Además, es importante aceptar un posible sesgo de autoselección debido al carácter voluntario de la participación, tanto de las instituciones que permiten el acceso al estudiantado como de quienes responden la encuesta. Esto podría estar relacionado con un grado de sensibilización, interés u opinión específica respecto a las temáticas de género por parte de quienes acceden a responder, lo que compromete la generalización de los resultados.

Avanzar hacia una visión más abarcadora y profunda sobre las percepciones de la comunidad educativa en esta materia amerita replicar el estudio a otras instituciones y programas de pedagogía, como educación diferencial (especial), educación parvularia (infantil) y educación media (secundaria). También es recomendable incorporar las percepciones del profesorado y de quienes ejercen cargos directivos e integrar técnicas cualitativas.

Agradecimientos

Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID), a través de su Beca de Doctorado en el Extranjero, convocatoria 2022.

Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado (AUIP) y Consejería de Universidad Investigación e Innovación de la Junta de Andalucía, como patrocinadores del Programa de Movilidad académica de la AUIP.

Referencias

- Azúa, X. (diciembre del 2022). *Uno de los desafíos de la educación actual, formación docente con perspectiva de género. Perspectivas y enfoques transversales para la Formación Inicial Docente*. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. <https://www.youtube.com/watch?v=laaP4nJbhyc>
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (2021). *Estándares de la Profesión docente: Marco para la buena enseñanza*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/17596>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Comisión Nacional de Acreditación de Chile (2021). *Criterios y Estándares de Calidad para la acreditación de Carreras de Programas de Pedagogía*. C <https://www.cnachile.cl/noticias/SiteAssets/Paginas/Forms/AllItems/CyE%20CARRERAS%20Y%20PROGRAMAS%20DE%20PEDAGOGÍA.pdf>
- Cordero-Aliaga, S. y Romero-López, M. A. (2024). Temáticas de género en los programas de educación primaria de universidades chilenas. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 13(2), 133-150. <https://doi.org/10.15366/riejs2024.13.2.008>
- Ley N.º 21.369 que Regula el acoso sexual, la violencia y la discriminación de género en el ámbito de la educación superior, del Ministerio de Educación. Diario Oficial de la República de Chile, 30 de agosto de 2021. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1165023>

- Lucas-Palacios, Trabajo-Rite, M., y Delgado-Algarra, E. (2023). Heritage education in initial teacher training from a feminist and animal ethics perspective. A study on critical-empathic thinking for social change. *Teaching and Teacher Education*, 129(104153). <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104153>
- Martínez Lirola, M. (2020). Hacia una educación inclusiva: Formación del profesorado de primaria enmarcada en los ODS que potencian la igualdad de género. *Revista Iberoamericana de Educación*, 82(2), 27-45. <https://doi.org/10.35362/rie8223596>
- Martínez Martín, I., y Ramírez Artiaga, G. (2017). Des-patriarcalizar y des-colonizar la educación. Experiencias para una formación feminista del profesorado. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 6(2), 81-95. <https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.2.005>
- Matus-Castillo, C., Cornejo-Améstica, M., y Castillo-Retamal, F. (2021). La perspectiva de género en la formación inicial docente en la educación física chilena. *Retos*, 40(40), 326-335. <https://doi.org/10.47197/retos.v1i40.83082>
- Matus Castillo, C., Serra, P., Soler, S., Vilanova, A., Flores-Rivera, Cl., Knijnik, J., y Luna-Villouta, P. (2023). Creencias y prácticas sobre la perspectiva de género en el profesorado de Pedagogía en Educación Física en Chile. *Retos*, 47, 969-977. <https://doi.org/10.47197/retos.v47.96869>
- Ministerio de la Mujer y la Equidad de Género (2023). 4.º *Plan nacional de igualdad entre mujeres y hombres 2018-2030*. <https://minmujeryeg.gob.cl/wp-content/uploads/2023/10/CUARTO-PLAN-NACIONAL-DE-IGUALDAD.pdf>
- Miralles-Cardona, C., Cardona-Moltó, M., y Chiner, E. (2020). La perspectiva de género en la formación inicial docente: Estudio descriptivo de las percepciones del alumnado. *Educación XX1*, 23(2), 231-257. <https://doi.org/10.5944/educXX1.23899>
- Miralles-Cardona, C., Kitta, I y Cardona-Moltó, M. (2023). Exploring Pre-Service STEM teachers' Capacity to teach using a gender Responsive Approach. *Sustainability*, 15(11127), 231-257. <https://doi.org/10.3390/su15141127>
- Organización de las Naciones Unidas, ONU (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- Páez, F. (2021). Perspectiva de género y formación docente en tiempos de cambios. *Inter.c.a.mbio*, 18(1), e45576. <https://doi.org/10.15517/c.a.v18i1.45576>
- Ponce Lara, C. (2022). La politización de lo íntimo en el mayo feminista chileno y el movimiento #chiledespertó. *Revista Estudios Feministas*, 30 (2). <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2022v30n275563>
- Resa Ocio, A. (2021). La formación en igualdad de género en los grados de educación primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 13-27. <https://doi.org/10.6018/reifop.390951>
- Resa Ocio, A. (2023). Igualdad de género y formación inicial del profesorado en España: entre la utopía y la realidad. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 27(1), 255-275. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v27i1.21192>
- Sánchez Torrejón, B. (2021). Los príncipes azules destiñen. *Aula de Encuentro*, 23(2), 70-93. <https://doi.org/10.17561/ae.v23n2.5694>

- Sánchez Torrejón, B., Amar Rodríguez, V., y Sánchez Alex, S. (2022). Coeducación y formación del profesorado de educación infantil. *Revista Internacional de Humanidades*, 11, 1-11. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.4325>
- Vallejos, R., Palma, M., y Corrales, A. (2022). Género y formación inicial del profesorado en Chile. *Revista Internacional de Humanidades*, 14(3) 1-11. <https://doi.org/10.37467/revhuman>