

Inclusión de la perspectiva de género en la práctica pedagógica del profesorado de la carrera de Pedagogía en Educación Parvularia

Inclusion of gender perspective in the pedagogical practice of Early Childhood Education Teaching Faculty

Fecha recepción: enero 2024 / Fecha aceptación: abril 2025

DOI: <https://doi.org/10.51188/rrts.num35.819>

ISSN en línea 0719-7721 / Licencia CC BY 4.0.

RUMBOS TS, año XX, N° 35, 2025. pp. 263-290

rumbos TS

Iciar Dufraix Tapia

Psicóloga, Doctora en Investigación Transdisciplinar en Educación.

Escuela de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Santo Tomás, Chile.

Avenida Héroes de la Concepción 2885, Iquique, Región de Tarapacá, Chile.

Código postal: 1110434.

Autora para correspondencia.

 idufraix@santotomas.cl  <https://orcid.org/0000-0002-5148-0177>

Cecilia Marambio Carrasco

Profesora de Educación General Básica, Doctora en Educación.

Universidad Andrés Bello.

República 276, Santiago, Región Metropolitana, Chile. Código postal: 8320000.

 cecilia.marambio@unab.cl  <https://orcid.org/0000-0003-1608-4088>

Ignacio Figueroa-Céspedes

Psicólogo, Doctor en Educación.

Académico e investigador de la Facultad de Educación de la Universidad Diego Portales.

Av. Vergara 210, Santiago, Región Metropolitana, Chile, Código postal: 8370067.

 ignacio.figueroa@mail.udp.cl  <https://orcid.org/0000-0002-2756-1831>

Resumen

El presente estudio tuvo por objetivo explorar la inclusión de la perspectiva de género en la práctica pedagógica del profesorado de la carrera de Pedagogía en Educación Parvularia de universidades chilenas. El diseño metodológico fue cuantitativo no experimental, de alcance exploratorio-descriptivo y de corte transversal. Como técnica de recogida de datos se utilizó, una versión adaptada del “Listado de autochequeo de la inclusión de la perspectiva de género en la docencia universitaria”, cuyos resultados se analizaron a partir de estadística descriptiva. La muestra estuvo compuesta por 24 docentes que imparten clases en la carrera de Pedagogía en Educación Parvularia de distintas universidades públicas y privadas de Chile. Los principales hallazgos dieron cuenta de que la mayoría de los programas de las asignaturas no contemplan aspectos vinculados a los principios de igualdad de género y no discriminación por razón de sexo-género, y que en la práctica pedagógica concurre la siguiente paradoja: si bien la mayoría declara no plantearse objetivos de aprendizaje vinculados con estos principios, un elevado porcentaje refiere abordarlos siempre o al menos algunas veces en los distintos componentes que constituyen la acción docente (contenidos, metodología, evaluación, bibliografía, recursos docentes y comunicación oral y escrita). Se concluye que la institución universitaria debe definir políticas claras que guíen y respalden la implementación efectiva de la perspectiva de género en la enseñanza y que el profesorado de la carrera de Pedagogía en Educación Parvularia debe hacer un esfuerzo mayor por incorporar de manera sistemática este enfoque en sus prácticas pedagógicas.

Palabras clave

Perspectiva de género; educación infantil; formación docente; práctica pedagógica; educación superior

Abstract

The objective of this study was to explore the inclusion of the gender perspective in the pedagogical practice of teachers in the Early Childhood Education program at Chilean universities. The methodological design was quantitative, non-experimental, exploratory-descriptive and cross-sectional. The data collection technique used was an adapted version of the “Self-checklist of the inclusion of the gender perspective in university teaching”, the results of which were analyzed using descriptive statistics. The sample was composed of 24 professors who teach in the Early Childhood Education Pedagogy program in different public and private universities in Chile. The main findings showed that most subject syllabuses or teaching programs do not include aspects related to the principles of gender equality and non-discrimination on the basis of sex and gender, and that the following paradox occurs in teaching practice: although most of them state that they do not set learning objectives related to these principles, a high percentage report that they always or at least sometimes address them in the different components of teaching activities (content, methodology, evaluation, bibliography, teaching resources, and oral and written communication). It is concluded that the university institution should define clear policies that guide and support the effective implementation of the gender perspective in teaching and that the faculty of the Early Childhood Education Pedagogy program should make a greater effort to systematically incorporate this approach in their teaching practices.

Keywords

Gender perspective; preschool teacher; teacher education; pedagogical practice; higher education

Introducción

Durante la última década, las instituciones de educación superior han sido interpeladas a transversalizar la perspectiva de género (PG) en todas las dimensiones de su quehacer, desde la gestión institucional hasta los programas formativos y la docencia universitaria (Chiacchio et al., 2018; Guizardi et al., 2023; UNESCO, 2015a; Vergara et al., 2024). En este marco, se ha acumulado un cuerpo significativo de evidencia y propuestas que subrayan la urgencia de incorporar la PG en los planes de estudio y en las prácticas de aula (Díaz-Martínez, 2018; García-Holgado et al., 2017; Montes-de-Oca-O'Reilly, 2019; Provencio y Arráez, 2016), junto con el desarrollo de guías específicas que orientan su implementación curricular y didáctica (Epifanio, 2020; Franch et al., 2022; Gutiérrez-Mozo et al., 2021; Monera y Beltrán, 2019; Rodríguez-Jaume y Provencio, 2016; Rueda et al., 2022).

No obstante, la literatura internacional muestra que la formación universitaria continúa anclada en concepciones y prácticas pedagógicas tributarias del orden patriarcal (Barrancos, 2021), que los planes y programas incorporan de manera aún limitada la PG (Bartual-Figueras et al., 2018; Páez, 2021) y que la implementación de prácticas docentes con este enfoque sigue siendo exigua (Merma-Molina et al., 2017; Ramos y Pérez, 2021; Unidad de Igualdad, 2017). En este escenario, cobran especial relevancia experiencias como la de Ramos y Pérez (2021), quienes, a partir del “Listado de autochequeo de la inclusión de la PG en la docencia universitaria” (Provencio y Arráez, 2016), lograron contrastar la visión del profesorado y la de los/as estudiantes. A este respecto, buena parte de los/as profesores/as refirió hacer uso de un lenguaje inclusivo y no sexista; incorporar bibliografía de mujeres, aunque sin aclarar el nombre; y visibilizar los aportes de las mujeres en los contenidos. El estudiantado, por su parte, señaló estar *de acuerdo* o *muy de acuerdo* con que el profesorado incorpora la PG en aspectos vinculados a la participación y las relaciones, pero *poco de acuerdo* con su presencia en los objetivos, los contenidos, las metodologías, las actividades, los recursos y la bibliografía. Finalmente, ambos colectivos coinciden en que existe nula incorporación de la PG en la evaluación.

En Chile, la literatura científica, aunque escasa, coincide con lo reportado a nivel internacional. Por ejemplo, el estudio de Arcos et al. (2006) que revisó 1.473 programas de nueve facultades y 30 carreras de una universidad privada tradicional evidenció la ausencia de la PG en el currículo explícito. Más recientemente, los hallazgos de Brito et al. (2020) dieron cuenta de que las estudiantes de tres facultades de una universidad privada percibían actos de discriminación, exclusión y violencia de género por parte de los académicos, a la vez que la presencia de estereotipos y prejuicios dentro del aula. Ampuero et al. (2023), por su parte, corroboraron la escasa incorporación de la PG en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en los contenidos de las carreras del área de la salud de la Universidad de Chile.

En lo que atañe a los programas de FID, diversas investigaciones advierten sobre la urgencia de formar al futuro profesorado desde una PG a fin de erradicar de los centros escolares la transmisión de principios pedagógicos que contienen sesgos sexistas y patriarcales (Barrancos, 2021; Larruzea-Urkixo et al., 2021; UNESCO, 2015b; Valdivielso et al., 2016). Lo anterior, fundamentado en una

evidencia que ha dado cuenta de que el sexismo, el machismo, el androcentrismo y los estereotipos continúan siendo una realidad en los distintos centros educativos (Arango y Corona, 2016; García et al., 2019; Silva-Peña et al., 2018), que la escuela naturaliza la construcción de una feminidad tradicional y una masculinidad hegemónica, además de mantener una heteronormatividad incuestionada (Barrientos et al., 2022); y que el abordaje de cuestiones de género y diversidad sexual en las etapas de Educación Infantil y Primaria no es significativa pese a los programas implementados para estos efectos (Rausell y Talavera, 2017).

A nivel internacional, por ejemplo, de Castro y Ferrari (2021) evidenciaron que el currículum de las carreras de educación escasamente incluye temáticas de género y sexualidad. Como consecuencia, el futuro profesorado presenta dificultad para identificar distintos enfoques, todo lo cual advierte de contar con escasas herramientas para el trabajo con disidencias sexo-genéricas. Miralles-Cardona et al. (2018) evidenció que el futuro profesorado reporta poseer escaso conocimiento para reconocer los sesgos de género y escasa habilidad para enseñar con PG o aplicarla en el análisis de programas y materiales. Larruzea-Urkixo et al. (2021), por su parte, evidenció la presencia de estereotipos de género en la formación: las estudiantes perciben que se les atribuye el ser más trabajadoras, más responsables, con mejores capacidades artísticas y menos hábiles en el deporte que sus compañeros; en tanto los estudiantes refieren sentirse infravalorados por el profesorado por ser menos trabajadores y responsables que sus compañeras.

En Chile, el estudio de Vallejos et al. (2022) develó la ausencia de la PG en la formación de diversas carreras de Pedagogía de una universidad privada y la falta de instancias que permitan aprender cómo llevar a cabo una práctica docente con PG en los establecimientos educacionales. Del mismo modo, la investigación llevada a cabo por Aparicio et al. (2023) con estudiantes de Pedagogía en Matemáticas y Pedagogía de Educación Física develó la falta de inclusión de la PG tanto en el currículo como en las prácticas docentes, la presencia de estereotipos de género en el aula y discriminación verbal hacia las capacidades de las mujeres. Garrido (2023), por su parte, evidenció la prácticamente nula inclusión de la PG en 131 programas de las carreras de Pedagogía en Educación Parvularia, Pedagogía General Básica y Pedagogía en Educación Media en Matemática. En la misma dirección, Pinto-Wong (2024) concluye que el estudiantado declara niveles relativamente altos de autoeficacia para practicar una pedagogía sensible al género, pero con conocimientos conceptuales poco complejos, lo que refuerza la necesidad de una formación más sistemática y especializada.

En el caso de la carrera de Pedagogía en Educación Parvularia, la evidencia internacional ha dado cuenta, por ejemplo, que los/as estudiantes de educación infantil desconocen recursos y materiales para implementar la PG en su acción docente (Sánchez et al., 2022); que las aspirantes a docentes de la primera infancia muestran estereotipos de género en la enseñanza de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) al presentar una perspectiva masculinizada del área (Ari et al., 2022); y que las guías docentes (planificaciones) incorporan de manera superficial la PG sin especificar cómo se lleva a cabo en la práctica (Arias-Rodríguez et al., 2021), siendo casi inexistente en las competencias, objetivos,

contenidos, metodologías o sistemas de evaluación de las guías docentes de matemáticas (Pedrosa-Jesús et al., 2022).

En Chile, la histórica vinculación de la carrera de Pedagogía en Educación Parvularia con el género femenino ha permitido identificar trayectorias formativas estereotipadas y limitantes, así como discursos feminizados y feminizantes (Figueroa-Vargas, 2023; González-Alba et al., 2021; González y Torres, 2022). A este respecto, los hallazgos de Ulloa (2017) revelaron que los programas de formación de diez universidades chilenas no contaban con asignaturas vinculadas a la educación en sexualidad, afectividad y/o género. Azúa et al. (2019), por su parte, evidenciaron que las prácticas pedagógicas de las educadoras portan sesgos de género al transmitir, a través de cuentos, rimas e instrucciones, estereotipos sobre qué deben hacer las niñas y los niños, a qué deben jugar y cómo deben vestir. Más recientemente, los hallazgos de Vargas (2022) dieron cuenta que de las 12 mallas curriculares y perfiles de egresos analizados, sólo dos casas de estudios evidencian explícitamente una incorporación de la PG; que si bien las estudiantes de educación parvularia tienen nociones respecto de la PG, las educadoras en ejercicio desconocen qué significa realmente el enfoque, reproduciendo prácticas sexistas; que durante la FID es prácticamente nula la incorporación de la PG; y que siempre fueron docentes mujeres quienes compartieron estos saberes y reflexiones en las salas de clases.

En efecto, integrar la PG en los programas formativos representa un desafío que requiere poner en marcha una serie de estrategias, como la revisión de los planes de estudio. Sin embargo, su inclusión de manera integral en la docencia universitaria demanda un ejercicio previo de autorreflexión sobre la forma en que cada profesor/a lleva a cabo su práctica pedagógica, es decir, reflexionar sobre la serie de decisiones que se toman para adaptar el currículum formal y lograr los resultados de aprendizajes (Gimeno y Pérez, 2000), de manera de analizar los recursos, la metodología, la evaluación, el lenguaje utilizado en aula, los modos de interactuar con los estudiantes, entre otros (Arango y Corona, 2016; Azúa et al., 2019; Martínez, 2016; Provencio y Arráez, 2016).

En ese sentido, analizar y cuestionar la propia acción docente resulta fundamental para identificar las desigualdades y los sesgos de género que pudiesen estar transmitiéndose durante el proceso formativo (de Castro y Ferrari, 2021) de manera tal de “visibilizar la multiplicidad de identidades y subjetividades que habitan las instituciones educativas en pos de la construcción de una escuela que repare el daño y abrace a todas las infancias y juventudes”, incluyendo a las disidencias sexo-genéricas (Correa, 2021, p. 9; Martínez et al., 2021). En virtud de lo expuesto, y dada la incipiente literatura científica en Chile sobre FID de la primera infancia y cuestiones de género, el presente estudio se planteó como objetivo explorar la inclusión de la PG en la práctica pedagógica del profesorado de la carrera de Pedagogía en Educación Parvularia de universidades chilenas.

Metodología

El diseño metodológico fue de tipo cuantitativo no experimental de alcance exploratorio-descriptivo y de corte transversal (Echevarría, 2016). Este estudio forma parte de una investigación más amplia orientada a analizar la incorporación de la perspectiva de género en la formación inicial de educadoras de párvulos en Chile.

El muestreo de las universidades participantes fue de tipo probabilístico e intencional (Echevarría, 2016). En ese sentido, la convocatoria a participar en el estudio se realizó a 20 universidades chilenas (13 públicas y 7 privadas: 5 de la macrozona norte, 8 de la macrozona centro y 7 de la macrozona sur) que en la actualidad imparten la carrera de Pedagogía en Educación Parvularia. La muestra, en efecto, se conformó por 24 docentes que impartían clases en la citada titulación y que voluntariamente accedieron a participar del estudio previa firma del consentimiento informado. De estos, 16 (66,7 %) pertenecían a universidades privadas y 8 (33,3 %) a universidades públicas, cuya edad promedio era de 50 años y donde el 75 % manifestó ser de género femenino. En cuanto a sus profesiones, 41,7 % refirieron ser educadoras de párvulos, 25 % profesores/as de enseñanza media (arte, historia, biología y matemática), 12,5 % profesoras de educación básica y 20,8 % de otras profesiones (sociología, enfermería, filosofía, trabajo social, lingüística y literatura). Respecto a sus grados académicos, un 58,3 % refirió poseer grado de magister, 37,5 % grado de doctor/a y 4,2 % grado de licenciado/a. Las características de la muestra se exponen, a continuación, en la Tabla 1.

Tabla 1
Características de la muestra

Zona	Universidad	Administración	N° de participantes
Zona norte	Universidad 1	Pública	2 mujeres
	Universidad 2	Pública	1 mujer
	Universidad 3	Pública	1 hombre
Zona centro	Universidad 4	Pública	1 mujer
	Universidad 5	Pública	2 mujeres
	Universidad 6	Pública	1 mujer
	Universidad 7	Privada	7 mujeres y 5 hombres
	Universidad 8	Privada	2 mujeres
Zona sur	Universidad 9	Privada	2 mujeres
TOTAL		6 públicas 3 privadas	24 (18 mujeres, 6 hombres)

Como técnica de recogida de información se empleó una versión adaptada del “Listado de autochequeo de la inclusión de la perspectiva de género en la docencia universitaria” (Provencio y Arráez, 2016), instrumento diseñado para promover procesos sistemáticos de autorreflexión, autoevaluación y autodiagnóstico del profesorado respecto de su práctica docente desde una perspectiva de género. Siguiendo a Rodríguez-Jaume y Provencio (2016), este listado se estructura en torno a la pregunta orientadora “¿Cómo y dónde concretamos la PG en nuestra docencia universitaria?”, lo que implica interpelar críticamente las decisiones curriculares, metodológicas y evaluativas que configuran la enseñanza. En coherencia con el enfoque crítico propuesto por Mora y Pujal (2009), el instrumento se concibe como una herramienta para hacer visibles y corregir sesgos de género naturalizados en las prácticas docentes.

El listado original, aplicable a cualquier titulación universitaria y compuesto por 51 preguntas distribuidas en tres apartados (datos generales, currículum formal y currículum oculto), constituía una base sólida, pero requería un proceso de adaptación rigurosa para su uso en el contexto chileno y, específicamente, en la carrera de Pedagogía en Educación Parvularia. Con este propósito se llevó a cabo una validación de contenido con jueces expertos (Robles y Rojas, 2015), en la que cuatro especialistas en género y diversidad evaluaron la pertinencia y factibilidad de los ítems, obteniéndose medias de 4,32 y 4,07, respectivamente. Estos resultados orientaron decisiones de ajuste sustantivas, entre ellas la fusión de los apartados de currículum formal y currículum oculto en una dimensión única de “práctica pedagógica”, atendiendo a las particularidades del sistema universitario chileno, donde los syllabus no siempre son elaborados por quienes imparten la asignatura, y resultaba más consistente privilegiar el autorreporte reflexivo del profesorado.

A partir de este proceso, se incorporaron ítems relativos a políticas institucionales de género y diversidad, se añadieron preguntas sobre disidencias sexo-genéricas y se creó una dimensión específica de metodología, ausente en la versión original, reforzando así la capacidad del instrumento para captar la complejidad de las prácticas docentes. De manera complementaria, se eliminaron ítems que exigían distinguir sistemáticamente entre estudiantes hombres y mujeres, distinción poco significativa en una carrera altamente feminizada, lo que contribuyó a mejorar la pertinencia contextual del autochequeo. Como resultado, el instrumento adaptado quedó estructurado en dos apartados: (a) datos generales y (b) práctica pedagógica, organizada en las dimensiones de objetivos, contenidos, metodología, evaluación, bibliografía, recursos docentes y comunicación oral y escrita, cuya operacionalización se presenta en la Tabla 2.

Tabla 2
Operacionalización del Constructo Práctica Pedagógica

Dimensiones	Definición
Competencias	Capacidades integradas que movilizan recursos cognitivos, afectivos y actitudinales para enfrentar situaciones complejas, apropiarse de aprendizajes con sentido, resolver problemas y aplicar conocimientos en contextos reales de actuación profesional (Arellano, 2014).
Objetivos	Resultados de aprendizaje que el estudiantado debe lograr al completar su proceso formativo y que derivan de experiencias de enseñanza-aprendizaje planificadas intencionalmente en el marco del currículo de la asignatura y del programa de estudios (Zamorano, 2015).
Contenidos	Conjunto de saberes nucleares de la disciplina y del campo profesional que se seleccionan, organizan y secuencian como objeto de enseñanza en el itinerario formativo (Arellano, 2014).
Metodología	Conjunto de estrategias, técnicas y modalidades organizativas de enseñanza que el profesorado diseña y aplica al planificar su asignatura, con el fin de favorecer la adquisición y profundización de los aprendizajes previstos por parte de los/as estudiantes (De Miguel, 2006).
Evaluación	Proceso sistemático y continuo de recogida, análisis e interpretación de evidencias sobre el dominio de los aprendizajes del estudiantado, en relación con los objetivos de la asignatura y el itinerario formativo en la disciplina (Arellano, 2014).
Bibliografía	Conjunto organizado de fuentes seleccionadas que orientan el estudio y sustentan académicamente un curso, elaborado mediante criterios técnicos de identificación y clasificación documental para asegurar el acceso riguroso, actualizado y ético a la información relevante (Vargas, 2021).
Recursos docentes	Materiales y soportes (textos, guías, presentaciones, videos, estudios de caso, etc.) que median el proceso de enseñanza y aprendizaje y que, en este estudio, se valoran según cómo representan la disciplina e incorporan la condición de género y los principios de no discriminación (Arcos et al., 2006).
Comunicación oral y escrita	Formas verbales y no verbales de interacción (lenguaje, ejemplos, imágenes, gestos, símbolos, etc.) mediante las cuales se comunican profesorado y estudiantado, así como los mensajes explícitos o implícitos que transmiten sobre el género y la no discriminación en sus interrelaciones (Arcos et al., 2006).

En cuanto al formato, se reemplazó la respuesta dicotómica por una escala Likert de tres niveles (siempre, a veces, nunca) más la opción “no estoy seguro/a”, con el fin de obtener una apreciación más matizada de las prácticas y reforzar el carácter reflexivo de autochequeo del instrumento, privilegiando la validez de contenido y la contextualización por sobre la construcción de una escala estandarizada. En total, el cuestionario quedó compuesto por 51 preguntas: 32 ítems cerrados (26 con escala Likert y 6 con respuesta sí/no/no estoy seguro/a), 13 preguntas abiertas condicionales y 5 preguntas de desarrollo, lo que permite articular un análisis descriptivo de las tendencias con aportes cualitativos que

enriquecen la interpretación de los resultados. El detalle de la estructura del instrumento original y adaptado se expone, a continuación, en la Tabla 3.

Tabla 3
Estructura instrumento original y adaptado

Instrumento	Apartados	Dimensiones	Preguntas cerradas por dimensión	Total preguntas
Original	Datos generales		1	48
	Currículum formal	Objetivos	2	
		Contenidos	2	
		Bibliografía	2	
		Evaluación	3	
	Currículum oculto	Interacción estudiante - estudiantes	8	
		Interacción docente - estudiante	8	
		Uso de los espacios de aula	3	
		Recursos docentes	5	
		Comunicación oral, escrita, visual y kinésica	14	
Adaptado	Datos generales		6	32
	Práctica pedagógica	Objetivos	2	
		Contenidos	4	
		Metodología	1	
		Evaluación	1	
		Bibliografía	2	
		Recursos docentes	8	
		Comunicación oral y escrita	8	

El procedimiento de aplicación se inició con el contacto vía correo electrónico a las direcciones de las carreras de Pedagogía en Educación Parvularia, quienes, tras aceptar participar, distribuyeron al cuerpo docente (jornada completa y parcial) un enlace a un cuestionario autoadministrado en Google Forms. Este formulario se abría con una página inicial en la que se explicitaban los objetivos del estudio, las instrucciones de respuesta, las garantías éticas de confidencialidad, anonimato y voluntariedad, el tiempo estimado de respuesta (15 minutos) y un correo de contacto para eventuales consultas. Se solicitó a cada docente responder tomando

como referencia solo una asignatura impartida en el año en curso, en coherencia con el diseño original del instrumento, lo que permitió que cada docente completara el cuestionario en el momento y lugar que considerara pertinente, reforzando así su carácter de autochequeo reflexivo. Finalizada la aplicación, las respuestas se sistematizaron en una base de datos para su análisis descriptivo, resguardando la anonimización de los casos y evitando la trazabilidad hacia personas o asignaturas específicas; sin embargo, pese al envío de recordatorios, la tasa de respuesta fue inferior a la esperada, constituyendo una limitación para el alcance cuantitativo del estudio.

Posteriormente, se aplicó un análisis estadístico descriptivo para dar cuenta de las tendencias presentes en los datos recopilados. La información fue tabulada y organizada en hojas de cálculo Excel, lo que permitió una presentación ordenada y estructurada de los resultados, expresados en términos porcentuales.

Resultados

En el siguiente apartado se exponen los resultados cuantitativos que conforman la versión adaptada del “Listado de autochequeo de la inclusión de la perspectiva de género en la docencia universitaria” (Provencio y Arráez, 2016), organizados según las dimensiones que lo estructuran, esto es, datos generales y práctica pedagógica: objetivos de aprendizaje, contenidos, metodología, evaluación, bibliografía, recursos docentes y comunicación oral y escrita.

Datos generales

El 58,3 % refiere que la institución universitaria sí otorga importancia a la incorporación de la PG en la docencia y las asignaturas, existiendo un elevado 37,5 % que declara *no* estar *seguro/a* de ello. El 95,8 % *sí* considera que su labor docente implica formar a personas y profesionales en y para una sociedad que debe estar comprometida con la igualdad y la equidad de género. El 54,2 % refiere *no* haber hecho cursos sobre educación y género. El 75 % refiere que el programa de la asignatura *no* contempla aspectos vinculados a los principios de igualdad de género y no discriminación ni a las disidencias sexo-genéricas. Finalmente, el 62,5 % declara que sí ha tenido experiencias en el aula con disidencias sexo-genéricas. El detalle de estos resultados se expone, a continuación, en la Tabla 4.

Tabla 4
Datos generales

Datos generales	Sí	No	No estoy seguro/a	Total
¿Su institución otorga importancia a la inclusión de la perspectiva de género en su docencia y asignatura?	58,3 %	4,2 %	37,5 %	100 %
¿Considera que su labor docente implica formar a personas y profesionales en y para una sociedad que debe estar comprometida con la igualdad y la equidad de género?	95,8 %	4,2 %	0 %	100 %
¿Ha tomado algún curso sobre educación y género?	41,7 %	54,2 %	4,2 %	100 %
¿Contempla el programa de la asignatura aspectos vinculados a los principios de igualdad de género y no discriminación en alguno de sus componentes?	20,8 %	75 %	4,2 %	100 %
¿Contempla el programa de la asignatura la inclusión de las disidencias sexo-genéricas en algunos de sus componentes?	20,8 %	75 %	4,2 %	100 %
¿Ha tenido experiencias en el aula con disidencias sexo-genéricas?	62,5 %	20,8 %	16,7 %	100 %

Práctica pedagógica

En cuanto a los objetivos de aprendizaje (Tabla 5), el 58,4 % (41,7 % *siempre* y 16,7 % *a veces*) afirma incluir objetivos de aprendizaje vinculados a los principios de igualdad de género y no discriminación, aunque existe un elevado 41,7 % que declara tajantemente nunca hacerlo. En esta misma línea, el 69,9 % refiere *nunca* incorporar objetivos de aprendizaje vinculados a las disidencias sexo-genéricas.

Tabla 5
Objetivos de aprendizaje

Objetivos de aprendizaje	Siempre	A veces	Nunca	No estoy seguro/a	Total
¿Incorpora objetivos de aprendizaje vinculados con los principios de igualdad de género y no discriminación?	41,7 %	16,7 %	41,7 %	0 %	100 %
¿Incorpora objetivos de aprendizaje vinculados a las disidencias sexo-genéricas?	17,4 %	13 %	69,6 %	0 %	100 %

En lo que atañe a los contenidos (Tabla 6), el 79,2 % (41,7 % *siempre* y 37,5 % *a veces*) afirma incluir el género como categoría de análisis en sus clases. El 66,7 % (50 % *siempre* y 16,7 % *a veces*) visibiliza las desigualdades e inequidades de género en algún tema de la asignatura, aunque existiendo un elevado 33,3 % que declara tajantemente *nunca* hacerlo. El 87,5 % (83,3 % *siempre* y 4,2 % *a veces*) refiere incorporar los aportes que las mujeres (académicas y científicas) han realizado a la materia. Y el 66,6 % (20,8 % *siempre* y 45,8 % *a veces*) declara añadir contenidos vinculados a las disidencias sexo-genéricas, aunque observándose un elevado 33,3 % que declara tajantemente *nunca* hacerlo.

Tabla 6
Contenidos

Contenidos	Siempre	A veces	Nunca	No estoy seguro/a	Total
¿Incorpora el género como categoría de análisis en sus clases?	41,7 %	37,5 %	20,8 %	0 %	100 %
¿Visibiliza las desigualdades e inequidades de género en algún tema de la asignatura?	50 %	16,7 %	33,3 %	0 %	100 %
¿Incorpora en los contenidos los aportes que las mujeres (académicas y científicas) han realizado a la materia o disciplina?	83,3 %	4,2 %	4,2 %	8,3 %	100 %
¿Incorpora contenidos vinculados a las disidencias sexo-genéricas?	20,8 %	45,8 %	33,3 %	0 %	100 %

Sobre la metodología (Tabla 7), el 58,4 % (41,7 % *siempre* y 16,7 % *a veces*) afirma incorporar metodologías de enseñanza-aprendizaje vinculadas con los principios de igualdad de género y no discriminación, existiendo un 25 % que declara *no estar seguro/a* de hacerlo.

Tabla 7
Metodología

Metodología	Siempre	A veces	Nunca	No estoy seguro/a	Total
¿Incorpora metodologías de enseñanza/ aprendizaje vinculadas con los principios de igualdad de género y no discriminación?	41,7 %	16,7 %	16,7 %	25 %	100 %

En lo que respecta a la evaluación (Tabla 8), el 54,2 % (25 % *siempre* y 29,2 % *a veces*) afirma incorporar procesos evaluativos vinculados con los principios de igualdad de género y no discriminación, aunque existe un elevado 41,7 % que declara tajantemente nunca hacerlo.

Tabla 8
Evaluación

Evaluación	Siempre	A veces	Nunca	No estoy seguro/a	Total
¿Incorpora procesos evaluativos vinculados con los principios de igualdad de género y no discriminación?	25 %	29,2 %	41,7 %	4,2 %	100 %

En cuanto a la bibliografía (Tabla 9), el 37,5 % afirma proporcionar referencias de hombres y mujeres por igual, aunque existe un elevado 29,2 % que reporta *no estar seguro/a* del género de los/as autores. En línea con lo anterior, el 50 % refiere *nunca* aclarar el nombre de la fuente bibliográfica, aunque observándose un elevado 45,9 % que declara hacerlo (41,7 % *siempre* y 4,2 % *a veces*).

Tabla 9
Bibliografía

Bibliografía	Mujeres	Hombres	Hombres y mujeres por igual	No estoy seguro/a	Total
¿La mayor parte de las fuentes bibliográficas que proporciona en la asignatura están escritas por?	16,7 %	16,7 %	37,5 %	29,2 %	100 %
	Siempre	A veces	Nunca	No estoy seguro/a	Total
¿Aclara el nombre de la fuente bibliográfica?	41,7 %	4,2 %	50 %	4,2 %	100 %

En lo que atañe a los recursos docentes (Tabla 10), el 58,4 % (29,2 % *siempre* y 29,2 % *a veces*) afirma comprobar si los materiales que proporciona visibilizan los aportes que han realizado las mujeres (científicas y académicas) a la materia y/o la disciplina, aunque observándose un elevado 33,3 % que declara *nunca* hacerlo. El 50 % refiere que *nunca* comprueba si los materiales que proporciona tienen a las mujeres como protagonistas del contenido que se transmite, aunque existiendo un elevado 45,8 % que refiere hacerlo (25 % *siempre* y 20,8 % *a veces*). El 75 % (58,3 % *siempre* y 16,7 % *a veces*) señala comprobar si los materiales que proporciona reflejan y/o transmiten estereotipos de género o una visión androcéntrica. Y el 66,6 % (58,3 % *siempre* y 8,3 % *a veces*) comprueba si los artículos, libros, cuentos, canciones, etc. están redactados con lenguaje no sexista, aunque observando un elevado 33,3 % que declara tajantemente *nunca* hacerlo.

Sumado a lo anterior, el 58,3 % (25 % *siempre* y 33,3 % *a veces*) afirma comprobar si las imágenes y/o videos visibilizan a mujeres y hombres en espacios públicos y/o privados en los que cada vez tienen mayor presencia, observándose un elevado 37,5 % que *declara no estar seguro/a* de ello. El 62,5 % (33,3 % *siempre* y 29,2 % *a veces*) refiere comprobar si las imágenes y/o videos presentan de forma equilibrada la cantidad de mujeres y hombres, aunque existiendo un elevado 33,3 % que declara no estar seguro/a. El 91,6 % (83,3 % *siempre* y 8,3 % *a veces*) reporta comprobar si las imágenes y/o videos que selecciona reflejan o transmiten discriminación de género. Finalmente, el 62,5 % (45,8 % *siempre* y 16,7 % *a veces*) comprueba que haya coherencia no sexista cuando las imágenes y/o videos incluyen también texto, aunque existiendo un 20,8 % que declara tajantemente *nunca* hacerlo.

Tabla 10
Recursos docentes

Recursos docentes	Siempre	A veces	Nunca	No estoy seguro/a	Total
¿Comprueba si los materiales que proporciona visibilizan los aportes que las mujeres (científicas y académicas) han realizado a la materia y/o la disciplina?	29,2 %	29,2 %	33,3 %	8,3 %	100 %
¿Comprueba si los materiales que proporciona tienen a las mujeres como protagonistas del contenido que se transmite?	25 %	20,8 %	50 %	4,2 %	100 %
¿Comprueba si los materiales que proporciona reflejan y/o transmiten estereotipos de género o una visión androcéntrica?	58,3 %	16,7 %	16,7 %	8,3 %	100 %
¿Comprueba si los materiales que proporciona (artículos, libros, cuentos, canciones, etc.) están redactados con lenguaje no sexista?	58,3 %	8,3 %	33,3 %	0 %	100 %
¿Comprueba si las imágenes y/o videos visibilizan a mujeres y hombres en espacios públicos y/o privados en los que cada vez tienen mayor presencia?	25 %	33,3 %	4,2 %	37,5 %	100 %
¿Comprueba si las imágenes y/o videos presentan de forma equilibrada la cantidad de mujeres y hombres?	33,3 %	29,2 %	4,2 %	33,3 %	100 %
¿Comprueba si las imágenes y/o videos reflejan o transmiten discriminación de género?	83,3 %	8,3 %	8,3 %	0 %	100 %
¿Comprueba que haya coherencia no sexista cuando las imágenes y/o videos incluyen también texto?	45,8 %	16,7 %	16,7 %	20,8 %	100 %

Por último, y en cuanto a la comunicación oral y escrita (Tabla 11), el 91,6 % (83,3 % *siempre* y 8,3 % *a veces*) afirma que evita palabras y frases que reflejen o transmitan discriminación y estereotipos de género. El 58,4 % (16,7 % *siempre* y 41,7 % *a veces*) emplea el masculino genérico para aludir a mujeres y hombres, aunque existiendo un elevado 37,5 % que refiere nunca hacerlo. El 75 % (62,2 % *siempre* y 12,5 % *a veces*) feminiza los términos que aluden a cargos, profesiones, entre otros, observándose un 20,8 % que señala nunca hacerlo. El 83,3 % (62,5 % *siempre* y 20,8 % *a veces*) usa más de un recurso lingüístico para hacer visibles tanto a mujeres como a hombres. El 87,5 % (70,8 % *siempre* y 16,7 % *a veces*) es

coherente en el uso de un lenguaje no sexista a lo largo de todo su discurso. El 62,5 % afirma nunca utilizar paremias que transmiten estereotipos de género, aunque existiendo un 20,8 % (12,5 % *siempre* y 8,3 % *a veces*) que declara hacerlo. El 58,3 % declara *nunca* haberse sentido a disgusto utilizando un lenguaje no sexista en su discurso oral y escrito, aunque se observa un elevado 33,3 % (12,5 % *siempre* y 20,8 % *a veces*) que refiere sí haberse sentido a disgusto. Finalmente, el 75 % (29,2 % *siempre* y 45,8 % *a veces*) señala que emplea un lenguaje inclusivo para referirse a las disidencias sexo-genéricas, existiendo un 16,7 % que declara *no estar seguro/a* de ello.

Tabla 11
Comunicación oral y escrita

Comunicación oral y escrita	Siempre	A veces	Nunca	No estoy seguro/a	Total
Cuándo habla y escribe ¿utiliza un lenguaje no sexista? (evita palabras y frases que reflejen o transmitan discriminación y estereotipos de género)	83,3 %	8,3 %	4,2 %	4,2 %	100 %
Cuándo habla y escribe ¿emplea el masculino genérico para aludir a mujeres y hombres?	16,7 %	41,7 %	37,5 %	4,2 %	100 %
Cuándo habla y escribe ¿feminiza los términos que aluden a cargos, profesiones, actividades, títulos académicos, categorías laborales y educativas?	62,5 %	12,5 %	20,8 %	4,2 %	100 %
Cuándo habla y escribe ¿usa más de un recurso lingüístico (desdoblamientos, genéricos, colectivos, entre otros) para hacer visibles tanto a mujeres como a hombres?	62,5 %	20,8 %	12,5 %	4,2 %	100 %
Cuándo habla y escribe ¿es coherente en el uso de un lenguaje no sexista a lo largo de todo su discurso?	70,8 %	16,7 %	4,2 %	8,3 %	100 %
Cuándo habla y escribe ¿utiliza paremias (refranes, frases hechas, etc.) que transmiten estereotipos de género?	12,5 %	8,3 %	62,5 %	16,7 %	100 %
¿Se ha sentido a disgusto utilizando un lenguaje no sexista en su discurso oral y escrito?	12,5 %	20,8 %	58,3 %	8,3 %	100 %
Cuándo habla y escribe ¿emplea un lenguaje inclusivo para referirse a las disidencias sexo- genéricas?	29,2 %	45,8 %	8,3 %	16,7 %	100 %

En suma (Tabla 12), en promedio el 41,4 % declara incorporar la PG *siempre*, el 19 % *a veces*, el 31,3 % *nunca* y el 8,2 % *no estar seguro/a* de hacerlo. Las dimensiones en las que reportan una mayor inclusión de la PG son “comunicación oral y escrita”, con el 80,1 % (58,3 % *siempre* y 21,8 % *a veces*), “contenidos”, con el 74,9 % (48,9 % *siempre* y 26 % *a veces*), y “recursos docentes”, con el 65 % (44,7 % *siempre* y 20,3 % *a veces*). De modo contrario, las dimensiones en las que menos reportan incluir la PG son “objetivos de aprendizaje” (55,6 % *nunca*), “bibliografía” (50 % *nunca*) y “evaluación” (41,7 % *nunca*). Finalmente, la dimensión que genera mayor incertidumbre en cuanto a la inclusión de la PG es “metodología”, evidenciando un 25 % de académicos/as que reportan *no estar seguro/a* de aplicar metodologías con PG.

Tabla 12
Resumen inclusión de la PG en la práctica pedagógica

Práctica pedagógica	Siempre	A veces	Nunca	No estoy seguro/a	Total
Objetivos de aprendizaje	29,5 %	14,8 %	55,6 %	0 %	100 %
Contenidos	48,9 %	26 %	22,9 %	2 %	100 %
Metodología	41,7 %	16,7 %	16,7 %	25 %	100 %
Evaluación	25 %	29,2 %	41,7 %	4,2 %	100 %
Bibliografía	41,7 %	4,2 %	50 %	4,2 %	100 %
Recursos docentes	44,7 %	20,3 %	20,8 %	14 %	100 %
Comunicación oral y escrita	58,3 %	21,8 %	11,4 %	8,3 %	100 %

Discusión y conclusiones

El presente estudio tuvo por objetivo explorar la inclusión de la PG en la práctica pedagógica del profesorado de la carrera de Pedagogía en Educación Parvularia de universidades chilenas. Los resultados revelan que, aunque la mayoría de los/as docentes refiere incluir la PG en las distintas dimensiones analizadas (contenidos, metodología, evaluación, bibliografía, recursos docentes y comunicación oral y escrita), su implementación no es sistemática ni constante (Ramos y Pérez, 2021). En este sentido, la variabilidad porcentual entre las dimensiones evaluadas y su frecuencia de implementación (*siempre*, *a veces*, *nunca*) da cuenta de que la inclusión de la PG en la práctica pedagógica ocurre de manera ocasional o incluso no es abordada en varios de los aspectos que constituyen el quehacer docente (Merma et al., 2017; Ramos y Pérez, 2021; Unidad de Igualdad, 2017), lo que advierte sobre una posible resistencia o falta de compromiso por parte de algunos/as docentes hacia la integración de la PG, ya sea por desconocimiento, desinterés u oposición a cambios en las prácticas pedagógicas. En esta línea, Pinto-Wong (2024) también advierte que, en la formación inicial de docentes de educación infantil, la perspectiva de género tiende a expresarse en intervenciones didácticas puntuales y experiencias aisladas, más que en un entramado curricular sólido y coherente que garantice su presencia sostenida a lo largo de la trayectoria formativa.

A este respecto, y aun cuando las Universidades han sido convocadas a transversalizar la PG en todas las dimensiones de su quehacer institucional (Díaz-Martínez, 2018; García-Holgado et al., 2017; Montes-de-Oca-O'Reilly, 2019; Provencio y Arráez, 2016), resulta alarmante que un 37,5 % declare *no estar seguro/a* de si su institución universitaria otorga importancia a la inclusión de la PG en la docencia. Esta falta de certeza sugiere que los proyectos de transversalización de algunas universidades prestan escasa atención al llamado (internacional y nacional) de incluir la PG en las prácticas pedagógicas del profesorado, o que los esfuerzos emprendidos para tales efectos pueden no estar llegando de manera efectiva a la percepción del profesorado, denotando una posible desconexión entre las políticas institucionales declaradas y las prácticas cotidianas en el aula.

Resulta igualmente inquietante que el 75 % de los programas de las asignaturas que los/as docentes consideraron para su autorreporte no contemplen aspectos vinculados a los principios de igualdad de género y no discriminación ni a las disidencias sexo-genéricas, tal y como ha sido evidenciado a nivel internacional (Arias-Rodríguez et al., 2021; Pedrosa-Jesús et al., 2022) y nacional (Garrido, 2023; Vallejos et al., 2022). Estos resultados dan cuenta de una formación anclada en currículos desactualizados y excluyentes, lo que revela la necesidad de rediseñar los programas de estudios considerando la PG como elemento transversal al proceso formativo (Díaz-Martínez, 2018; García-Holgado et al., 2017; Montes-de-Oca-O'Reilly, 2019; Provencio y Arráez, 2016), así como la urgencia de oficializar, en estos rediseños, el reconocimiento de la diversidad de identidades de género presentes en el contexto educativo (Correa, 2021; de Castro y Ferrari, 2021; Martínez et al., 2021; Rausell y Talavera, 2017).

Finalmente, también es motivo de preocupación que un 54,2 % aún no haya asistido a cursos sobre educación y género, lo que puede traducirse en no contar con las herramientas necesarias para abordar de manera efectiva los desafíos vinculados a la inclusión de la PG en el contexto educativo. Este dato resalta la urgencia de fortalecer los programas de capacitación en temáticas de género, los cuales se constituyen como un requisito fundamental para avanzar hacia la implementación efectiva de los principios de igualdad y no discriminación por razón de sexo-género (Larruzea-Urkixo et al., 2021).

En suma, la falta de certeza respecto de si la institución universitaria otorga importancia a la inclusión de la PG en la docencia, la ausencia de la PG y del trabajo con disidencias sexo-genéricas en los programas de las asignaturas y la escasa capacitación en temáticas de género y educación derivan en que la inclusión de la PG y de la diversidad sexo-genérica en la práctica pedagógica no sea considerada como un mandato institucional, quedando a voluntad del profesorado. Este escenario institucional no sólo genera un impacto directo en la experiencia formativa y la identidad de género de los/as estudiantes, sino también perpetúa estereotipos, inequidades y desigualdades tanto en el contexto universitario (Brito et al., 2020) como en el escolar (Barrancos, 2021; Larruzea-Urkixo et al., 2021; UNESCO, 2015b; Valdivielso et al., 2016).

En lo que respecta específicamente a la inclusión de la PG en la práctica pedagógica del profesorado universitario, también surgen una serie de inquietudes reveladoras. En primer lugar, resulta preocupante que un 41,7 % *nunca* proponga objetivos de aprendizaje vinculados con el principio de igualdad de género y que el 69,6 % *tampoco* incluya el trabajo con las disidencias sexo-genéricas, sobre todo si consideramos que los objetivos de aprendizaje son el elemento cardinal de la planeación didáctico/pedagógica, que guían, articulan y permiten evaluar lo que el/la docente pretende lograr como efecto del proceso enseñanza-aprendizaje.

En este contexto, resulta paradójico que, pese a que un elevado porcentaje declara no incorporar objetivos de aprendizaje vinculados a los principios de igualdad de género y no discriminación y a las disidencias sexo-genéricas, la gran mayoría refiere incluir estas dimensiones (*siempre* o al menos *a veces*) en los contenidos, la metodología, las evaluaciones, la bibliografía, los materiales y en su comunicación oral y escrita. Esta aparente paradoja podría atribuirse a diversas razones. En primer lugar, a la falta de claridad en los lineamientos institucionales sobre la inclusión de la PG en la docencia universitaria. La ausencia de directrices explícitas podría generar ambigüedad y llevar a que el profesorado no priorice la inclusión de objetivos de aprendizaje vinculados al género y las disidencias sexo-genéricas en su planificación docente. En segundo lugar, a la ausencia de estas temáticas en el programa de las asignaturas, lo que podría condicionar al profesorado a no contemplar la incorporación de objetivos de aprendizaje vinculados al género y las disidencias. En ese sentido, la falta de reconocimiento institucional podría influir en la percepción sobre la importancia de desarrollar los objetivos de aprendizaje en la planificación docente. Y, en tercer lugar, a una carencia de conocimiento pedagógico específico. Aunque el profesorado puede ser consciente de la importancia de abordar estas temáticas en sus clases, es posible que desconozcan cómo desarrollar objetivos de aprendizaje, integrando ambos enfoques de manera espontánea, incidental y no de manera sistemática, esto es, sin articulación didáctico/pedagógica.

Sumado a lo anterior, inquieta que el 33,3 % *nunca* incluya contenidos vinculados a las disidencias sexo-genéricas y que el 20,8 % *tampoco* incorpore el género como categoría de análisis en sus clases; que el 25 % *no esté seguro/a* de si incorpora metodologías de enseñanza-aprendizaje que promuevan los principios de igualdad de género y no discriminación; que el 41,7 % *nunca* desarrolle procesos evaluativos con PG; que el 29,2 % *no esté seguro/a* de cuál es el género del autor de la bibliografía que comparte con los/as estudiantes y que el 50 % *nunca* aclare el nombre del autor/a de la fuente bibliográfica. Preocupa, además, que un 33,3 % *nunca* compruebe si los materiales que proporciona visibilizan los aportes que han realizado las mujeres (científicas y académicas) a la materia y/o la disciplina o verifique si están redactados con lenguaje no sexista; y que un 20,8 % *nunca* hable y escriba feminizando los términos que aluden a cargos, profesiones, títulos académicos, categorías laborales y educativas.

En conjunto, estos hallazgos revelan que la inclusión de la PG en la docencia universitaria es un desafío complejo y multifacético. La inconsistencia en su inclusión, así como la falta de un planteamiento sistemático, evidencia la necesidad

de fortalecer la inclusión de la PG en los distintos componentes que conforman la práctica pedagógica. En este sentido, interpelan a la institución universitaria a hacer un esfuerzo mayor por definir políticas institucionales claras que guíen y respalden la implementación efectiva de la PG en la enseñanza universitaria y a establecer mecanismos efectivos de evaluación y seguimiento para garantizar su inclusión (Barrancos, 2021; Larruzea-Urkixo et al., 2021; UNESCO, 2015b; Valdivielso et al., 2016). Así también, a promover instancias que permitan desarrollar una comprensión más profunda de la importancia de la PG en la formación de los futuros profesionales a través de la implementación de mejores estrategias de sensibilización y concientización sobre temáticas de género y diversidad. Y a ofrecer orientación y recursos que permitan al profesorado saber cómo incluir de manera efectiva la PG en la docencia universitaria, de manera de empoderar al plantel docente en la creación de un entorno educativo que promueva la igualdad y la eliminación de estereotipos de género (Epifanio, 2020; Franch et al., 2022; Gutiérrez-Mozo et al., 2021; Monera y Beltrán, 2019; Rodríguez-Jaume y Provencio, 2016; Rueda et al., 2022).

Del mismo modo, los resultados interpelan al profesorado de la carrera de Pedagogía en Educación Parvularia a buscar instancias de capacitación que le permitan fortalecer sus capacidades pedagógicas, de manera de generar prácticas educativas más inclusivas. Y a realizar un esfuerzo mayor por incluir la PG y a las disidencias sexo-genéricas de manera sistemática en el diseño de la enseñanza y en todos los componentes que conforman la práctica pedagógica. En este sentido, resulta imperativo que el profesorado aproveche los contenidos académicos de sus asignaturas para visibilizar las desigualdades e inequidades de género, proponga metodologías de enseñanza/aprendizaje más conscientes, lleve a cabo una selección bibliográfica más reflexiva y transparente, seleccione materiales con una mayor atención al género y la diversidad, y transforme la comunicación cotidiana en un espacio de encuentro, acogedor e inclusivo.

En efecto, que el profesorado no incluya la PG en su práctica pedagógica no sólo contraviene los estándares y principios internacionales que promueven la igualdad de género y la inclusión de la diversidad en los entornos educativos (Buquet, 2011; Chiacchio et al., 2018; Guizardi et al., 2023; UNESCO, 2015a; Vergara et al., 2024), sino también, deriva en múltiples consecuencias. Por ejemplo, en la transmisión inconsciente de estereotipos de género en el entorno educativo, contribuyendo a la reproducción de desigualdades de género desde la infancia (Arango y Corona, 2016; García et al., 2019; Silva-Peña et al., 2018). Como se ha documentado en la literatura (Ari et al., 2022; Azúa et al., 2019), esta transmisión de estereotipos podría expresarse en la asignación de roles a niños y niñas, presentación de actividades y juegos, y la selección de materiales de aprendizaje.

Además, podría tener repercusiones en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los/as niños/as. La falta de igualdad en la distribución de las oportunidades de aprendizaje entre niños y niñas podría ocasionar que experimenten diferencias en la forma en que se les anima a participar en ciertas actividades o se les brinda apoyo, influyendo en el desarrollo de sus habilidades y competencias, a la vez que favoreciendo la reproducción de estereotipos de género que explican, por

ejemplo, que aún pervivan estudios universitarios feminizados o masculinizados, como es el caso de la carrera de Pedagogía en Educación Parvularia.

Así también, podría resultar en la invisibilización y exclusión de las diversas identidades y expresiones de género presentes en el aula (Correa, 2021; de Castro y Ferrari, 2021; Martínez et al., 2021). Esto no sólo privaría a las niñas de comprender la diversidad desde temprana edad, sino también les dejaría sin el apoyo necesario para aceptar su propia identidad de género, cuya falta de representación y reconocimiento podría tener un impacto significativo en su sentido de pertenencia y bienestar en el entorno escolar.

Otros de los aspectos que podrían verse afectados es la creación de puentes efectivos entre el entorno escolar y el hogar, especialmente si las familias esperan que la educación de sus hijos e hijas promueva valores de igualdad de género y respeto a la diversidad, y las capacidades de educadoras y educadores para adaptarse a contextos educativos diversos. No contar con las herramientas necesarias para abordar de manera efectiva situaciones de discriminación o prejuicios basados en el género entre los/as estudiantes podría contribuir a la perpetuación de conductas discriminatorias o excluyentes.

Finalmente, y considerando la relevancia que tiene el género en el quehacer de una profesión altamente feminizada, como la carrera de Pedagogía en Educación Parvularia (González-Alba et al., 2021), la no incorporación de la PG en la docencia universitaria podría afectar la construcción de la identidad profesional de las futuras profesionales. Ello, al asumir el imaginario de mujer-madre como reproducción de un estereotipo basado en una ideología androcéntrica, que la responsabiliza del cuidado de las niñas (González y Torres, 2022).

En resumen, formar educadoras y educadores de párvulos sin una PG podría contribuir tanto a la reproducción de desigualdades y estereotipos desde la infancia, afectando negativamente el desarrollo y bienestar de los niños y las niñas en el ámbito educativo y social, como al desarrollo de la identidad docente. A la luz de estos hallazgos, y considerando la baja preparación del estudiantado de Pedagogía en Educación Parvularia en temáticas de género (Azúa et al., 2019), es pertinente interrogar si la estrategia de transversalización institucional de la PG (Vergara et al., 2024) debiera complementarse con otras medidas curriculares más explícitas, como la incorporación de asignaturas dedicadas al análisis crítico del género en la educación infantil (de Castro y Ferrari, 2021; Valdivielso et al., 2016). Esta necesidad apunta, además, a consolidar un enfoque interdisciplinario robusto en el diseño de planes y programas, capaz de articular dimensiones pedagógicas, socioculturales y ético-políticas que inciden en la formación inicial; un enfoque que permita enfrentar no solo el sesgo de género, sino también otros marcadores de desigualdad estructural que atraviesan históricamente el campo de la educación parvularia.

Se admite como principal limitación de este estudio la muestra reducida, pese a convocar a un número significativo de universidades. La escasa participación podría explicarse por la extensión del instrumento, lo que posiblemente generó desinterés o propició el abandono durante su cumplimentación. En efecto, se

reconoce que la muestra no es representativa de la carrera de Pedagogía en Educación Parvularia en Chile y que, por consiguiente, los hallazgos no permiten la generalización estadística. Sumado a lo anterior, se asume como limitación del instrumento el modo de recopilación de los datos, pues depender del autorreporte del cuerpo académico puede implicar la presencia de sesgos en la observación de su propia práctica. Así también, la escasa cantidad de preguntas realizadas para gatillar la reflexión de las dimensiones “evaluación” y “metodología”, pues no permiten al profesorado identificar los elementos que se debieran tener en cuenta para efectivamente llevar a cabo una metodología o evaluación con PG. Finalmente, cabe señalar que la naturaleza cuantitativa/descriptiva de este reporte no permite capturar completamente la complejidad y riqueza de las experiencias y prácticas reportadas por el profesorado en las preguntas abiertas, lo que restringe la comprensión más profunda del fenómeno.

En términos de proyecciones, la escasa investigación en Chile sobre la inclusión de la PG en la docencia universitaria resalta la urgencia de seguir indagando en esta temática, más aún en la carrera de Pedagogía en Educación Parvularia por su relevancia en la arquitectura del sistema educativo. Sumado a lo anterior, podría ser beneficioso realizar observaciones de aula como complemento a la información proporcionada por el profesorado mediante su autorreporte o aplicar un instrumento similar a los/as estudiantes de manera de explorar ambas visiones. Así también, resultaría pertinente emprender investigaciones de carácter cualitativo que permitan profundizar en la práctica pedagógica del profesorado, de manera de comprender los factores que determinan y/o influyen en su inclusión. En ese sentido, identificar barreras y facilitadores puede proporcionar información valiosa para diseñar estrategias de apoyo específicas.

Así con todo, se espera que este instrumento, el que se propone como una alternativa perfectible, sirva como punto de partida para que el profesorado de la carrera de Pedagogía en Educación Parvularia distinga los elementos que se deben considerar para autodiagnosticar la inclusión de la PG en su práctica pedagógica. La intencionalidad autorreflexiva de esta herramienta permite que el cuerpo docente examine sus propias prácticas y creencias, identificando fortalezas y áreas de mejora de manera autónoma, todo lo cual pudiese propiciar el diálogo y la retroalimentación entre el profesorado mediante la puesta en común de experiencias y percepciones, y, en efecto, posibles propuestas de mejora.

Agradecimientos

Este estudio forma parte del proyecto de investigación ‘Inclusión de la perspectiva de género en la Formación Inicial Docente de Educación Parvularia: Un desafío para la Política Pública’, financiado por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) mediante el fondo de Investigación colaborativa interuniversitaria sobre formación docente y formadores de formadores, OEI-CONC-1-22.

Referencias bibliográficas

- Ampuero, S., Quijada, D., Cartens, C., Cornejo, C., Eguiguren, P., Quiroz, J., y Rebolledo, J. (2023). Percepción de estudiantes de las carreras de Salud sobre la incorporación de la perspectiva de género en la formación de pregrado en la Facultad de Medicina, Universidad de Chile. *Congreso de Docencia en Educación Superior CODES*, 5. <https://revistas.userena.cl/index.php/codes/article/view/2034>
- Aparicio, C., Morales, H., Soto, M. E., Jaramillo, C. y Loyola, A. (2023). Characterization of teaching practices that facilitate or limit student participation from a gender perspective. A case study for the training of physical education and mathematics teachers in a regional university in Chile. *Revista de Estudios de Género*, La Ventana, 7(58), 350-380. <https://doi.org/10.32870/lv.v7i58.7630>
- Arango, M. y Corona, E. (2016). *Guía para la igualdad de género en las políticas y prácticas de la formación docente*. Organización de Las Naciones Unidas Para La Educación, La Ciencia y La Cultura (UNESCO). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260891>
- Arcos, E., Molina, I., Fecci, E., Zúñiga, Y., Marquez, M., Ramírez, M., Miranda, C., Rodriguez, L. y Poblete, J. (2006). Descubriendo el género en el currículo explícito (currículo formal) de la educación de tercer ciclo, Universidad Austral de Chile 2003-2004. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 32(1), 33-47. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052006000100003>
- Arellano, S. (2014). *Enfoque Curricular basado en Competencias Proceso descriptivo del cambio efectuado en Carreras de Educación en Universidades Privadas de Santiago de Chile* [Tesis doctoral]. Universidad de Barcelona.
- Ari, F., Arslan-Ari, I. y Vasconcelos, L. (2022). Early Childhood Preservice Teachers' Perceptions of Computer Science, Gender Stereotypes, and Coding in Early Childhood Education. *TechTrends*, 66(3) 539-546. <https://doi.org/10.1007/s11528-022-00725-w>
- Arias-Rodríguez, M., Fernández-Sánchez, A. y Lorenzo-Castiñeira, J. (2021). Enfoque de género en las guías docentes de las titulaciones de educación. En A. Rebollo y A. Arias. *Hacia una docencia sensible al género en la educación superior* (pp. 15-50). Dykinson.
- Azúa, X., Lillo, D. y 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. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n50.721>
- Barrancos, D. (2021). Notas sobre la indispensable formación docente con perspectiva de género. *Revista Argentina de Investigación Educativa*, 1(1), 31-41. <https://portalrevistas.unipe.edu.ar/index.php/raie/article/download/6/2>

- Barrientos, P., Montenegro, C. y Andrade, D. (2022). Perspectiva de género en prácticas educativas del profesorado en formación: una aproximación etnográfica. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11(1), 235-255. <https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.1.013>
- Bartual-Figueras, M., Carbonell-Esteller M., Carreras-Marín, A., Colomé-Ferrer, J. y Turmo-Garuz, J. (2018). La perspectiva de género en la docencia universitaria de Economía e Historia. *Revista d'Innovació Docent Universitària*, 10, 92-101. <https://doi.org/10.1344/RIDU2018.10.9>
- Brito, S., Basualto, L. y Posada, M. (2020). Percepción de prácticas de discriminación, exclusión y violencia de género en estudiantes universitarias. *Revista Interdisciplinaria de Estudios de Género de El Colegio de México*, 6, 73-88. <https://doi.org/10.24201/reg.v6i0.473>
- Buquet, A. (2011). Transversalización de la perspectiva de género en la educación superior: Problemas conceptuales y prácticos. *Perfiles educativos*, 33(SPE), 211-225. <https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v33nspe/v33nspea18.pdf>
- Chiacchio, C; Jardón, V. y Scotta, M. (2018). Presentación. En P. Rojo y V. Jardón (Comps.), *Los enfoques de género en las universidades* (pp. 4-6). AUGM. <http://grupomontevideo.org/sitio/wp-content/uploads/2018/11/Libro-AUGM-2018-5.pdf>
- Correa, V. (2021). Transversalización de la perspectiva de género y disidencias sexo-genéricas en los Talleres de Práctica Docente. Un faro posible para los derechos. *Historia Regional*. Sección Historia. 45(3), 1-10. <http://rephip.unr.edu.ar/bitstream/handle/2133/22889/document.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- de Castro, R. y Ferrari, A. (2021). Currículo e formação em pedagogia: o que dizem estudantes sobre os paradoxos que marcam o trabalho com relações de gênero e sexualidades? *Revista Brasileira de Educação*, 26, 1-23. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782021260040>
- De Miguel, M. (2006). Metodologías para optimizar el aprendizaje. Segundo objetivo del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), 71-91. Universidad de Zaragoza.
- Díaz-Martínez, C. (2018). *La igualdad de género en la docencia universitaria como elemento de innovación educativa* [Sesión de conferencia]. VI Jornadas de Innovación Educativa, Universidad de Málaga.
- Echevarría, H. D. (2016). *Diseños de investigación cuantitativa en psicología y educación*. UniRio.
- Epifanio, I. (2020). *Matemáticas: guías para una docencia universitaria con perspectiva de género*. Xarxa Vives d'Universitats. <https://www.vives.org/book/guia-docencia-universitaria-conperspectiva-genero-matematicas/>

- Figuerola-Vargas, A. (2023). Género en la primera infancia: prácticas y discursos de género de educadoras de párvulos en el marco del enfoque de derecho. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, (19), 138-152. <https://doi.org/10.37135/chk.002.19.08>
- Franch, C., Troncoso, L., Hernández, P., Castro, C. y Undurraga, J. (2022). *Guía de educación antisexista*. Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales, Dirección de Género. <https://doi.org/10.34720/wc4x-5z39>
- García, J., Becerril, A. y Hernández, C. (2019). Alumnas tranquilas: Una categoría social para analizar la participación de las estudiantes en la escuela desde un enfoque de género. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18(38), 41-54. <http://dx.doi.org/10.21703/rexe.20191838garcia3>
- García-Holgado A., García-Peñalvo, F., Mena, J. y González, C. (2017). *Pretest y postest para evaluar la introducción de la perspectiva de género en la docencia de asignaturas de Ingeniería Informática*. Zenodo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.825768>
- Garrido, A. (2023). Formación del profesorado con perspectiva de género: imaginarios excluyentes 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>
- Gimeno, S. y Pérez A. (2000). *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata.
- González-Alba, B., Polo-Márquez, E. y Jiménez-Calvo, P. J. (2021) The feminization of Early Childhood Education. About a study of male students at the University of Malaga. REDU. *Revista de Docencia Universitaria*, 19(1), 75-91. <https://doi.org/10.4995/redu.2021.14600>
- González, C. y Torres, B. (2022). Identidad profesional de estudiantes de educación parvularia pertenecientes a una universidad pública regional chilena a través de sus autobiografías. *Revista Educación*, 46(2), 100-113. <https://doi.org/10.15517/revedu.v46i2.47948>
- Guizardi, M., Nazal-Moreno, E., Araya-Morales, I. y López-Contreras, E. (2023). De avances y retrocesos. Políticas y normativas de igualdad de género en ciencia y educación superior en Chile (2015-2023). *Rumbos TS. Un Espacio Crítico Para La Reflexión En Ciencias Sociales*, (30), 61-96. <https://doi.org/10.51188/rrts.num30.767>
- Gutiérrez-Mozo, M.E., Gilsanz-Díaz, A., Barberá-Pastor, C. y Parra-Martínez, J. (2021). *Arquitectura: guías para una docencia universitaria con perspectiva de género*. Xarxa Vives d'Universitats. <https://rua.ua.es/dspace/handle/10045/116313#vpreview>
- Larruzea-Urkixio, N., Cardeñoso-Ramírez, O. y De la Fuente-Gaztañaga, A. (2021). La Discriminación de género autopercibida en la formación del futuro profesorado: Mismas realidades, distintas interpretaciones. *Revista*

- Complutense de Educación*, 32(4), 503-513. <https://doi.org/10.5209/rced.70706>
- Martínez, I. (2016). Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica. *Foro de Educación*, 14(20), 129-151. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.008>
- Martínez, I., Téllez, V. y Bejarano, M. (2021). Oportunidades para el cambio en la formación inicial docente desde las pedagogías feministas: educando en sexualidad e igualdad para docentes en formación. *Revista de Formación del Profesorado e Investigación Educativa*. 33(1), 3-9. <https://doi.org/10.17811/msg.33.1.2021.3-9>
- Merma-Molina, G., Ávalos, M. A. y Martínez, M. A. (2017). La igualdad de género en la docencia universitaria. Percepciones del alumnado. *La Manzana de la Discordia*, 12(1), 103-115. <http://dx.doi.org/10.25100/lamanzanadeladiscordia.v12i1.5552>
- Miralles-Cardona, C., Cardona-Moltó, M. C. y Chiner, E. (2018). Valoración psicométrica de un cuestionario para medir la formación en igualdad de género de docentes en preservicio. En R. Roig Vila (Ed.), *El compromiso académico y social a través de la investigación e innovación educativas en la enseñanza superior* (pp. 705-715). Octaedro.
- Monera, R. y Beltrán, A. (2019). Guía para la incorporación de la perspectiva de género en la docencia en Sociología, Economía y Ciencias Políticas. *Arxius de sociologia*, (40), 71-76. <https://hdl.handle.net/10550/71976>
- Montes-de-Oca-O'Reilly, A. (2019). Dificultades para la transversalización de la perspectiva de género en una institución de educación superior. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(1), 105-125. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000100105>
- Mora, E. y Pujal, M. (2009). *Introducción de la perspectiva de género en la docencia universitaria*. II Congreso Internacional UNIVEST 09, UDG, Girona. <https://bit.ly/3fSzUKA>
- Páez, F. (2021). Perspectiva de género y formación docente en tiempos de cambios (Córdoba, Argentina). *Cuadernos Intercambio sobre Centroamérica y el Caribe*, 18(1), e45576. <http://dx.doi.org/10.15517/c.a.v18i1.45576>
- Pedrosa-Jesús, C., Gutiérrez-Rubio, D., León-Mantero, C. y Madrid, M. J. (2022). Formación del profesorado de educación infantil en Andalucía. un estudio de género en matemáticas. *South Florida Journal of Development*, 3(3), 3269-3285. <https://doi.org/10.46932/sfjdv3n3-019>
- Pinto-Wong, A. (2024). Perspectiva de género en la formación inicial docente de educación infantil: Una revisión sistemática. En A. B. Barragán Martín, M. del M. Simón Márquez, J. J. Gázquez Linares, E. Martínez Casanova y S.

Fernández Gea (Comps.), *Metodologías emergentes en la investigación y acción educativa* (pp. 29-43). Dykinson.

- Provencio, H. y Arráez, J. (2016). Implementación de la perspectiva de género en la docencia universitaria de la Facultad de Filosofía. En R. Roig-Vila, J. E. Blasco, A. Lledó y N. Pellín (Eds), *Investigación e Innovación Educativa en Docencia Universitaria. Retos, Propuestas y Acciones* (pp. 2635-2649). Universidad de Alicante. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/61174/1/Investigacion-e-Innovacion-Educativa-en-Docencia-Universitaria_158.pdf
- Ramos, G. y Pérez, A. (2021). Las sinergias para la inclusión de la perspectiva de género en la docencia universitaria. *Educación Multidisciplinar para la Igualdad de Género*, (3), 14. <https://monografias.editorial.upv.es/index.php/emig/article/view/284>
- Rausell, H. y Talavera, M. (2017). Dificultades de la coeducación en la formación del profesorado. En M. J. Iglesias Martínez e I. Lozano Cabezas (Coords.), *La (in)visibilidad de las mujeres en la educación superior: Retos y desafíos en la academia* (pp. 329-345). Feminismo/s. <https://doi.org/10.14198/fem.2017.29.13>
- Robles, P. y Rojas, M. (2015). La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en Lingüística aplicada. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* 18, 1-16. <https://doi.org/10.26378/rnlael918259>
- Rodríguez-Jaume, M. J. y Provencio, H. (2016). *Apuntes para la igualdad. Tema I. Guía de recomendaciones para la inclusión de la perspectiva de género en la docencia universitaria; práctica (I)*. Universidad de Alicante. Vicerrectorado de Responsabilidad Social, Inclusión e Igualdad. <http://hdl.handle.net/10045/72075>
- Rueda, S., Panach, J. I., Gil, M., Rocafull, A., Casas, S. y Pérez, M. (2022). Guía práctica para incluir la perspectiva de género en la docencia de la Informática. *Actas de las Jenui*, 7, 191-198. https://aenui.org/actas/pdf/JENUI_2022_025.pdf
- Sánchez, B., Amar, V. y Sánchez, V. (2022). Coeducación y formación del profesorado de Educación Infantil. *HUMAN REVIEW. International Humanities Review/ Revista Internacional de Humanidades*, 14(1), 1-11. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.4325>
- Silva-Peña, I., Hormazábal, R., Guíñez, C., Quiles, E. y Ramírez, P. (2018). Explorando las relaciones de género en la escuela. Indagaciones narrativas para la justicia social. En D. Ferrada (Ed.), *Reflexiones y experiencias educativas desde las comunidades, Investigación en educación para la justicia social* (79-94). Ediciones UCM. [https://www.ulagos.cl/wp-content/uploads/2019/12/2018.-Silva-Pe %C3 %B1a-et-al.-Explorando-las-relaciones-de-g %C3 %A9nero-en-la-escuela.pdf](https://www.ulagos.cl/wp-content/uploads/2019/12/2018.-Silva-Pe%C3%B1a-et-al.-Explorando-las-relaciones-de-g%C3%A9nero-en-la-escuela.pdf)

- Ulloa, V. (2017). *Estudio sobre la relevancia que tiene la educación en sexualidad, afectividad y género en la Educación Parvularia* [Tesis de postgrado]. Universidad de Chile. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/187579>
- UNESCO (2015a). *Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible*. UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf>
- UNESCO (2015b). *A Guide for gender equality in teacher education policy and practices*. UNESCO. <https://bit.ly/38nsNGG>
- Unidad de Igualdad (2017). *Análisis de las asignaturas sobre género impartidas por la USAL/Competencias en materias de igualdad de género*. Unidad de Igualdad. <https://igualdadefectivablog.files.wordpress.com/2017/05/asignaturassobre-gecc81nero-impartidas-por-la-usal.pdf>
- Valdivielso, S. (Coord.) Ayuste, A., Rodríguez, M. C. y Vila, E. (2016). Educación y género en la formación docente en un enfoque de equidad y democracia. En I. Carrillo i Flores (Coord.), *Democracia y Educación en la formación docente* (pp. 117-140). Universidad Central de Cataluña.
- Vallejos, R. M., Palma, M. y Corrales, A. (2022). Género y Formación inicial del profesorado en Chile: Desafíos en clave de justicia social. *HUMAN REVIEW. International Humanities Review/Revista Internacional de Humanidades*, 14(3), 1-11. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.4129>
- Vargas, M. (2021). La bibliografía: Sus orígenes e importancia. *Investigación, Facultad de Odontología, Universidad Nacional de Cuyo*, 15(1), 60-61.
- Vargas, M. (2022). *Incidencia del enfoque de género en la Formación Inicial de estudiantes de Educación Parvularia y durante el ejercicio docente de educadoras de párvulos* [Tesis de grado]. Universidad de Chile. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/187993>
- Vergara, G., Vargas, D. y Sepúlveda-Páez, G. (2024). Políticas de género implementadas en las universidades chilenas: reflexiones a partir de un análisis documental. *Formación Universitaria*, 17(5), 17-26. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062024000400017>
- Zamorano, D. (2015). El estatus de los objetivos en el diseño curricular. Reflexiones sobre el tratamiento actual. Partiendo del conocimiento del área de Educación Física. *Revista Digital de Educación Física*, 6(35), 96-114. <http://emasf.webcindario.com>