

Temáticas de Género en los Programas de Educación Primaria de Universidades Chilenas

Gender-Related Contents in Primary Education Programs at Chilean Universities

Stefany Cordero-Aliaga * y M.^a Asunción Romero-López

Universidad de Granada, España

DESCRIPTORES:

Formación inicial de docentes
Educación primaria
Plan de estudios
Igualdad de género
Justicia social

RESUMEN:

La normativa chilena reconoce que en los espacios educativos se perpetúan prácticas sexistas y violencias de género, es por ello que ha integrado descriptores para el desarrollo profesional docente relativos a la adopción de una perspectiva de género, solicitando a las universidades la formación de un futuro profesorado que desarrolle prácticas pedagógicas sensibles al género. Este artículo es el resultado de un análisis de contenido de tipo cualitativo, descriptivo e inferencial que tiene por objetivo examinar la inclusión de estas temáticas, en los documentos institucionales que guían la formación inicial docente de programas de educación primaria de universidades públicas en Chile. Para el análisis se examinaron un total de 13 perfiles de egreso y 618 programas de asignatura, mediante el apoyo del software Atlas.ti 23, evaluando la presencia y frecuencia de contenidos relacionados al género. Los resultados revelan su escasa presencia, lo que evidencia una discrepancia entre lo planteado por la normativa y lo incluido en el currículum oficial de los programas estudiados. Por lo tanto, se sugiere a las universidades reflexionar en torno a esto y avanzar hacia la actualización de su oferta académica, incluyendo temáticas de género y transversalizando la perspectiva de género en sus programas de estudio.

KEYWORDS:

Initial teacher training
Primary education
Curriculum
Gender equality
Social justice

ABSTRACT:

Chilean regulations recognize that sexist practices and gender-based violence are perpetuated in educational spaces. Therefore, it has integrated descriptors for professional teacher development related to adopting a gender perspective, requesting universities to train future teachers to develop gender-sensitive pedagogical practices. This article results from a qualitative, descriptive, and inferential content analysis aiming to examine the inclusion of these themes in the institutional documents that guide initial teacher training programs for primary education at public universities in Chile. For the analysis, a total of 13 graduation profiles and 618 course syllabi were examined, with the support of Atlas.ti 23 software, evaluating the presence and frequency of gender-related content. The results reveal their scarce presence, evidencing a discrepancy between what is proposed by the regulations and what is included in the official curriculum of the studied programs. Therefore, it is suggested that universities reflect on this and move towards updating their academic offerings, including gender topics and mainstreaming the gender perspective in their study programs.

CÓMO CITAR:

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>

1. Introducción

En Chile en el año 2018 tuvo lugar el llamado “Mayo feminista” (Gaba, 2023), donde las estudiantes universitarias se movilizaron y evidenciaron cómo las universidades producen y reproducen prácticas sexistas, logrando posicionar en el debate público las violencias de género ejercidas en las instituciones de Educación Superior y la necesidad de un proyecto de educación no sexista, marcando un hito en la historia nacional e incorporando como tema central reclamos frente a las violencias de género, la igualdad de oportunidades y la no discriminación en espacios educativos. En este contexto y sumado entre otras cosas al compromiso de Chile con el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible y los lineamientos de la normativa nacional, se han ido generando diversas reacciones, entre ellas, se destaca la formalización de la Comisión de Igualdad de Género integrada por las direcciones de género de las universidades que pertenecen al Consejo de Rectores de Universidades Chilenas y la creación de áreas, unidades y/o direcciones de género en la mayoría de las universidades acreditadas por el Ministerio de Educación de Chile.

Lo anterior ha incentivado la discusión e investigación en relación a temáticas de género en contextos educativos y uno de los focos que está generando especial atención es la inclusión de una perspectiva de género (PG) en la formación inicial docente, como un medio que contribuiría a avanzar hacia sociedades más equitativas y justas (Martínez Lirola, 2020), al otorgarle al profesorado la capacidad de observar, analizar y promover transformaciones respecto de las desigualdades e inequidades en la condición, construcción de roles y posición de hombres y mujeres en la sociedad (ONU, 2017).

En este contexto cobra especial importancia ampliar el conocimiento en la temática, a través del análisis de contenido de los perfiles de egreso (PE) y programas de asignatura (PA) que guían la formación del profesorado de educación primaria, con el objetivo de definir claramente cuáles son los elementos relativos al género presentes y servir como orientación para la futura toma de decisiones de las universidades en la actualización de su oferta académica, con el fin último de mejorar el sistema académico universitario del futuro profesorado y en consecuencia integrar en las escuelas elementos que permitan el avance hacia la justicia social. La elección de programas de primaria se basa en la comprensión, respaldada por Giddens (2001) y Pérez García (2014), de que las edades tempranas son cruciales para la adquisición e internalización de comportamientos, valores, creencias, actitudes y expectativas a través de los mensajes que transmiten instituciones como la escuela.

2. Revisión de la literatura

2.1. Investigaciones previas

Los centros formativos, a menudo esconden sesgos de género, bajo la supuesta neutralidad y objetividad asociada a la transmisión del conocimiento (Bartual-Figueras et al., 2022). Investigaciones sobre las prácticas docentes señalan la presencia de estereotipos de género, revelan sesgos inconscientes del profesorado (Díaz y Anguita, 2017) y afirman que, con pocas excepciones, este tiende a ser pasivo frente a las problemáticas de género (Barrientos et al., 2022). Lo anterior destaca la importancia de incluir una PG en la formación inicial docente y, en consecuencia, avanzar hacia una docencia sensible al género (Rebollo y Arias, 2021), donde la formación inicial de

profesionales de la educación no solo sea sensible a la realidad expuesta, sino que, además, se posicione ante la misma, siendo conscientes, de cómo las desigualdades se reproducen y se resisten a desaparecer (Carrillo, 2017).

A pesar de los avances normativos en la materia, la introducción efectiva del género en los currículos académicos universitarios de educación no se ha hecho efectiva (Ortega y Pagés, 2018; Pastor et al., 2020). En Chile, la investigación ha evidenciado que el profesorado reconoce ausencia de PG en su formación (Vallejos et al., 2022) y que los conceptos relativos al género no se han incorporado de forma significativa en los programas de asignatura (Aravena Ramírez y Belmar Mellado, 2018; Matus Castillo et al., 2021). Esta situación se repite en otros países, como España, donde se evidencia una escasa presencia de temáticas relativas al género en las guías docentes (Resa Ocio, 2023), existiendo un bajo porcentaje de universidades que ofrecen alguna asignatura específica sobre la temática (Varela et al., 2024) limitándose a desarrollar asignaturas optativas en esta área, las que atraen principalmente al estudiantado ya sensibilizado en el tema (Bartual Figueras et al., 2022). Por lo tanto, se estaría lejos de cumplir con las demandas normativas y sociales.

2.2 El género en la normativa internacional y nacional

Chile, como país miembro de la Organización de las Naciones Unidas, se compromete con la agenda de desarrollo sostenible, la cual a través de sus objetivos (ODS), busca mejorar la vida de las personas en todos los ámbitos. En relación a la temática de la investigación, son importantes de mencionar los objetivos cuatro y cinco, los cuales buscan al 2030 lograr una educación de calidad e igualdad de género (ONU, 2015). En el contexto de los ODS la UNESCO, como organismo de las Naciones Unidas especializado en la educación, puso en marcha las “Estrategias de la UNESCO para la igualdad de género en y a través de la educación 2019-2025” (UNESCO, 2019), que tiene entre sus objetivos fortalecer los sistemas educativos para que generen transformación y que promuevan la igualdad de género y empoderar a niñas y mujeres mediante la educación para que tengan una vida y un futuro mejor.

Lo anterior ha impulsado que varios países comiencen a realizar acciones orientadas a integrar temáticas de género en la formación inicial docente. En este contexto Chile ha incorporado estándares de inclusión y género como requisito en la acreditación de programas de educación (Comisión Nacional de Acreditación de Chile, 2021); además ha definido habilidades, conocimientos y competencias en el área que debe adquirir un profesional de la educación durante su formación inicial, a través de los estándares de la profesión docente (Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, 2021a), los cuales indican descriptores para el desarrollo profesional, como por ejemplo adoptar el enfoque de género para la selección de materiales, recursos y actividades. Asimismo, Chile ha adicionado criterios de equidad de género en el sistema de evaluación del desempeño profesional docente (Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, 2021b), donde se declara competente en el indicador de equidad de género, al profesorado que integra a su estudiantado en las actividades de la clase sin sesgos o estereotipos de género y que promueve relaciones simétricas entre hombres y mujeres.

2.3. Perspectiva de género en la formación inicial docente

Desde la literatura especializada se sugiere la implementación de la PG en la formación inicial docente como un aspecto obligatorio a través de asignaturas específicas (Camacho Miñano y Girela Rejón, 2017; Matus Castillo et al., 2023), junto con ofrecer acciones formativas complementarias (Carretero Bermejo y Nolasco Hernández, 2019;

Lucas Palacios et al., 2022) y transversalizar la temática en los planes de estudios (Matus Castillo et al., 2023). Ya que tal como señala Resa Ocio (2021) se conseguirán transformaciones significativas solo si se introduce de manera oficial y real la PG en la formación inicial docente a través de la modificación de los planes de estudios. Lo anterior se justifica al comprender la alta influencia que tiene el profesorado en la reproducción de los estereotipos de género (Martínez Lirola 2020; Matus Castillo et al., 2023; Resa Ocio, 2021), por lo tanto, es fundamental que el cuerpo docente adquiera conciencia de género y comprenda que sus comportamientos, creencias y prejuicios tienen una influencia determinante en su alumnado, ya sea de forma positiva o negativa (Lucas Palacios et al., 2022). En consecuencia, formar en la temática, permitirá involucrar al futuro profesorado en el abordaje de cuestiones que pertenecen a una agenda más amplia, interesada en desarrollar una ciudadanía crítica y derechos humanos para todas las personas (Banegas et al., 2020).

Para llevar a cabo esta investigación es clave entender cómo integrar la PG a la formación inicial docente y en consecuencia a la escuela y la sala de clases, para eso, se tomará como referencia el trabajo del equipo de investigación del grupo de Educación y Género de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona, quienes determinaron las Dimensiones de la Perspectiva de Género en la Educación (DPGE) (Agud Morell et al., 2020). Estas son cuatro: subjetividades, contenidos, metodologías y espacio; las que intentan responder a las preguntas ¿quién?, ¿qué?, ¿cómo? y ¿dónde?, respectivamente.

3. Metodología

Enfoque metodológico

Para dar cumplimiento y lograr dar respuesta al objetivo de este estudio que es examinar la presencia de temáticas de género en los documentos institucionales que guían la formación inicial docente, se ha optado por un diseño documental (Baena, 2016) que utiliza el análisis de contenido de tipo cualitativo, descriptivo e inferencial, basado en criterios de presencia y frecuencia (Bardín, 1996). Esta investigación está comprometida no solo con la explicación de la realidad que se pretende investigar, sino con la transformación de esta (Escudero, 1987), a través del cual se busca la mejora y democratización de la escuela y el currículum (Apple, 1997; Dewey, 1916; Freire, 1982).

Muestra

La muestra seleccionada pertenece a 13 de los 15 programas de estudios que forman al profesorado de educación primaria, a través de las carreras de Pedagogía en Educación Básica (PEB) o Pedagogía en Educación General Básica (PEGB) de universidades públicas chilenas, que respondieron a la solicitud de la información hasta el día 24 de noviembre del 2023. El Cuadro 1 muestra los programas presentes en el estudio.

Tras la revisión de las mallas curriculares de cada uno de los programas se contabilizaron 709 asignaturas obligatorias aptas para la investigación de las cuales 91 PA no lograron ser recuperados. En consecuencia, se constituye una muestra, compuesta por los 13 PE y 618 PA. La muestra es de tipo no probabilista por conveniencia (Hernández et al., 2010), es decir, la investigación incorpora aquellos documentos a los que se tuvo acceso. El estudio se limita a la documentación de universidades públicas por la imposibilidad de acceder a la información de universidades privadas y considera únicamente los PA obligatorias, las que son

impartidas a la totalidad del estudiantado y que permiten tener un panorama general de la formación que se está impartiendo. En el Cuadro 2 se visualiza la cantidad de PA disponibles que se incluyen en la investigación, por cada programa considerado en el estudio.

Cuadro 1

Detalle de universidades y programas participantes en el estudio

Universidad	Nombre del Programa	Abreviatura
Universidad de Chile	Pedagogía en Educación Básica	PEB-UCH
Universidad de Santiago de Chile	Pedagogía en Educación General Básica	PEGB-USACH
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación	Pedagogía en Educación Básica	PEB-UMCE
Universidad Arturo Prat	Pedagogía en Educación Básica	PEB-UNAP
Universidad de Playa Ancha	Pedagogía en Educación Básica	PEB-UPLA
Universidad de Atacama	Pedagogía en Educación Básica	PEB-UDA
Universidad del Bío-Bío	Pedagogía en Educación General Básica	PEGB-UBB
Universidad de Magallanes	Pedagogía en Educación Básica	PEB-UMAG
Universidad de Talca	Pedagogía en Educación General Básica	PEGB-UTAL-I
Universidad de Talca	Pedagogía en Educación General Básica	PEGB-UTAL-A
Universidad de O'Higgins	Pedagogía en Educación Básica	PEB-UOH
Universidad de Antofagasta	Pedagogía en Educación Básica	PEB-UA
Universidad de Tarapacá	Pedagogía en Educación Básica	PEB-UTA

Nota. La Universidad de Talca incluye dos programas de Pedagogía en Educación General Básica, uno con mención en inglés y otro con mención en alemán, ambos con diferentes programas de estudios.

Cuadro 2

Programas de asignatura disponibles para el análisis

Programa	Programas de asignatura		
	Aptos	No recuperados	Disponibles
PEB-UCH	42	1	41
PEGB-USACH	61	2	59
PEB-UMCE	53	9	44
PEB-UNAP	49	3	46
PEB-UPLA	51	8	43
PEB-UDA	65	-	65
PEGB-UBB	46	2	44
PEB-UMAG	66	18	48
PEGB-UTAL-I	67	1	66
PEGB-UTAL-A	57	9	48
PEB-UOH	56	11	45
PEB-UA	51	26	25
PEB-UTA	45	1	44
Total	709	92	618

Instrumento

La investigación se basa en las dimensiones para el análisis de las guías docentes de Resa Ocio (2023), a la cual se le realizan modificaciones en relación al tipo de documento, sus características y los objetivos de investigación, procurando mantener su esencia. Recurriendo a una posterior valoración por personas expertas y prueba piloto con PE y PA de un programa no incluido en el estudio. El instrumento de Resa Ocio (2023) está compuesto de tres dimensiones y esta investigación, con el fin de

poder llevar a cabo una presentación de resultados y un análisis más detallado, solo considera la dimensión que analiza el contenido de los documentos.

En relación a los cambios realizados se destaca el nombre de la dimensión, la cual se adapta para dar mayor flexibilidad al uso del instrumento y no limitarlo a los PA. Para dar respuesta al objetivo de la investigación se reemplaza “igualdad de género” por “temáticas de género” y así otorgar una visión más amplia al estudio. Además, en relación a la naturaleza de los documentos a analizar y adaptándolo al contexto chileno se amplía la búsqueda a temas, objetivos, resultados de aprendizaje, competencias, habilidades y/o estándares.

En esta dimensión, siguiendo la lógica en que Resa Ocio (2023) presenta los resultados, se establecieron dos subdimensiones: “contenido directo” y “contenido indirecto”. En los contenidos directos se expresan temáticas de género de manera explícita en los documentos analizados y en los contenidos indirectos se presentan enfoques o conceptos que, aunque no mencionan explícitamente el concepto género, podrían asociarse a él. Dado que en la subdimensión de “categoría indirecta” no se puede asegurar la inclusión de temáticas de género, se opta por revisar de manera completa los contenidos indirectos de los PE, y solo el listado de temas, contenidos o saberes de los PA. El Cuadro 3 muestra la dimensión e indicadores del instrumento original y su versión adaptada para esta investigación.

Cuadro 3

Dimensión e indicadores del instrumento

Dimensión-Resa Ocio (2023)	Dimensión adaptada
Inclusión de la perspectiva de género en las asignaturas y sus competencias, objetivos y contenidos.	Inclusión de la perspectiva de género en el contenido.
Indicadores	Indicadores
<i>Proporción de asignaturas obligatorias u optativas:</i> relacionadas con las mujeres y/o igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres. que cuentan con competencias transversales o específicas que aluden a la igualdad de género. que cuentan con competencias transversales o específicas que se relacionen a la igualdad de género de manera indirecta. que recogen temas de igualdad de género entre sus objetivos. que recogen temas de igualdad de género entre sus contenidos.	considera temáticas de género de forma explícita en su listado de temas. considera temáticas de género de forma explícita en sus objetivos. considera temáticas de género de forma explícita en sus resultados de aprendizaje, competencias, habilidades y/o estándares. menciona enfoques o conceptos que se relacionan con la PG de forma indirecta en su listado de temas.

Trabajo de campo y análisis de datos

Una vez establecidos los programas que participarían en el estudio, se procedió a recopilar sus PE y mallas curriculares mediante acceso abierto a las páginas institucionales y los programas fueron solicitados estableciendo un contacto directo con las instituciones y en aquellos casos en que no se obtuvo respuesta, se procedió a la solicitud mediante la Ley 20.285 sobre acceso a la información pública.

Una vez selecciona la muestra, se dio inicio al proceso de análisis, siguiendo las siguientes etapas propuestas por Bardín (1996): preanálisis, explotación del material y tratamiento de resultados e interpretaciones. La primera etapa comienza con la preparación del material, su incorporación al software Atlas.ti 23 y la revisión de estos,

recurriendo a las herramientas de frecuencia de palabras y búsqueda de texto y posterior lectura de los documentos, donde se localizan las unidades de análisis. En la segunda etapa, se inicia una codificación abierta, donde se buscan conceptos relacionados a los indicadores propuestos, y se procede a una codificación axial, donde los datos obtenidos se relacionan entre sí y mediante procesos de codificación y recodificación por pares, se construyen categorías y subcategorías de tipo semánticas que emergen de manera inductiva, logrando armar una estructura relacional y así proceder a la tercera etapa donde se construye un libro de códigos que permite interpretar los resultados y realizar inferencias.

4. Resultados

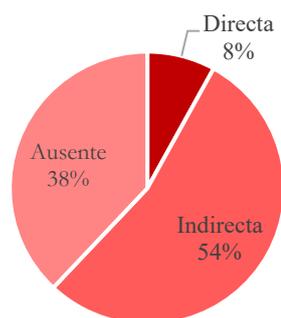
A continuación se presentan los resultados para la dimensión de contenido en los PE y PA para cada una de las subdimensiones estudiadas.

4.1. Contenido de los perfiles de egreso

En relación al contenido de los PE se obtiene que el 8 % de estos incluyen el concepto género de manera directa, un 54 % de forma indirecta y en un 38 % está ausente, tal como muestra la Figura 1.

Figura 1

Presencia de contenidos de género en los perfiles de egreso



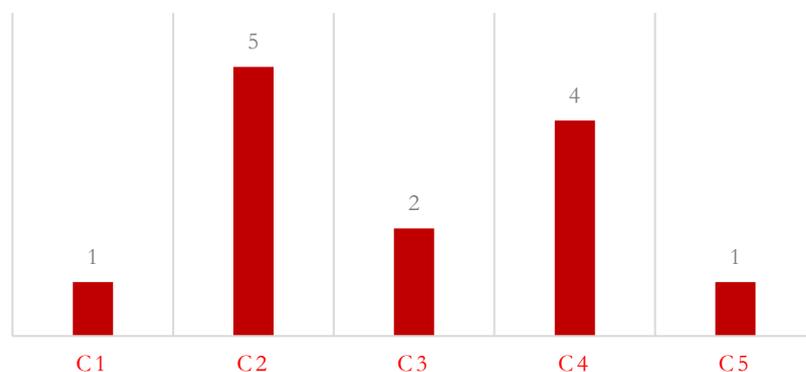
Se identificó un total de 13 unidades de análisis, de las cuales emergieron 5 categorías una en la dimensión de contenido directo y cuatro en la de contenido indirecto. A continuación, se encuentra el Cuadro 4 que indica las categorías y subcategorías emergentes y posteriormente la Figura 2 que permite visualizar la distribución de las unidades de análisis de acuerdo a la categoría a la que pertenecen.

En cuanto al contenido directo, se identifica solo una unidad de análisis de la cual emerge la categoría denominada C1 “género y diversidad”. Aquí se declara la formación de una persona egresada que acepta y valora la diversidad de género.

Por otra parte, en la dimensión de contenido indirecto se identificaron 12 unidades de análisis, de las cuales emergen cuatro categorías. La categoría C2 se orienta al egreso de un profesional que valora la diversidad y es capaz de atender contextos educativos diversos. La categoría C3 se relaciona con la inclusión y describe a un docente con la capacidad de crear un ambiente inclusivo y que mantenga un compromiso con la educación pública inclusiva. La categoría C4 espera que el nuevo profesorado mantenga un compromiso con el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación de todos los niños y niñas de Chile. Finalmente, la categoría C5 establece que el profesorado egresado debe dominar contenidos disciplinares y pedagógicos de acuerdo a las políticas educativas vigentes.

Cuadro 4**Contenido directo e indirecto: Perfiles de Egreso**

Dimensión	Categoría	Subcategoría
Contenido directo.	C1 Género y diversidad.	SC1.1 Aceptación y valoración de la diversidad género.
	C2 Atención y valoración de la diversidad.	SC2.1 Valoración de la diversidad.
		SC2.2 Atención a contextos educativos diversos.
C3 Inclusión.		SC3.1 Creación de un ambiente inclusivo.
		SC3.2 Compromiso con la educación pública inclusiva.
Contenido indirecto.	C4 Calidad y equidad de la educación.	SC4.1 Compromiso con el aprendizaje de todos los niños/as.
		SC4.2 Compromiso con el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación actual chilena.
	C5 Política educativa vigente.	SC5.1 Dominio de contenidos disciplinares y pedagógicos de acuerdo a las políticas educativas vigentes.

Figura 2**Distribución de las unidades de análisis por categoría**

Si bien las categorías de contenido indirecto podrían permitir inferir una intención de formar una persona que egresa que atienda a la temática de género, esto no se puede comprobar, quedando a la interpretación de quien realice la lectura. En relación a lo anterior se determina que el género está ampliamente ausente en el contenido de los PE, pues solo uno de los trece documentos analizados incluía el concepto “género” y la mayoría de estos fueron señalados con una presencia indirecta a través de indicadores secundarios.

4.2. Contenido de los programas de asignatura**4.2.1. Contenido de los programas de asignatura de tipo directo**

A continuación, se presentan los resultados correspondientes a la dimensión de contenido directo en el análisis de los PA. Para facilitar la comprensión y otorgar una estructura clara para la presentación de los resultados, estos se dividen en tres apartados: temario, donde se detallan los temas, contenidos o saberes a abordar en la asignatura; objetivos, donde se plasma la finalidad de esta; y resultados de aprendizaje, indicadores de logro, competencias y/o estándares, los cuales están redactados de tal manera que sirven para describir y medir el progreso del estudiantado en su proceso de aprendizaje.

Temario

Al examinar los temarios o contenidos relativos al género en los PA, se destaca que toda la información recopilada se concentra en 17 de los 618 documentos revisados, lo que representa a un 2,8 % del total. Se identificaron un total de 22 unidades de análisis, de estas el 45 % corresponden a 4 PA de un único programa universitario, mientras que el 55 % de las unidades de análisis restantes, se distribuye de manera anecdótica en otros PA. Además, se observa que, en 4 de los 13 programas de educación primaria estudiados, el término “género” no aparece ni una sola vez en esta subdimensión.

Con estos resultados se puede establecer de inmediato que la temática de género es un elemento prácticamente ausente en los contenidos o temas indicados en los PA que orientan la formación inicial de docentes de primaria. En el Cuadro 5 se detallan las categorías y subcategorías identificadas como contenido directo en los temarios de los PA, seguida de la Figura 3 que muestra la distribución de las unidades de análisis por categorías emergentes.

Cuadro 5

Contenido de tipo directo: Temario

Categorías	Subcategorías
C6 Aspectos teóricos.	SC6.1 Crítica feminista y de género.
	SC6.2 Género como dilema sociológico.
	SC6.3 Análisis ecológico con enfoque de género.
C7 Desarrollo psicosocial.	SC7.1 Identidad de género.
	SC7.2 Socialización del género.
C8 Problemas con proyecciones éticas.	SC8.1 Vulneraciones vinculadas al género.
	SC8.2 Equidad de género.
	SC8.3 Igualdad de género.
	SC8.4 Género e inclusión.
C9 Género en la escuela y práctica pedagógica.	SC9.1 Diversidad de género en la escuela.
	SC9.2 Género e inclusión en la escuela.
	SC9.3 Estereotipos de género en la escuela.
	SC9.4 Prácticas pedagógicas con PG.
C10 Género y otros.	SC10.1 Género y política.
	SC10.2 Género y ciencia.

A través de la identificación y clasificación de categorías y subcategorías emergentes, es posible discernir la orientación temática relativa al género presente en los 17 PA, de los cuales se seleccionaron las unidades de análisis.

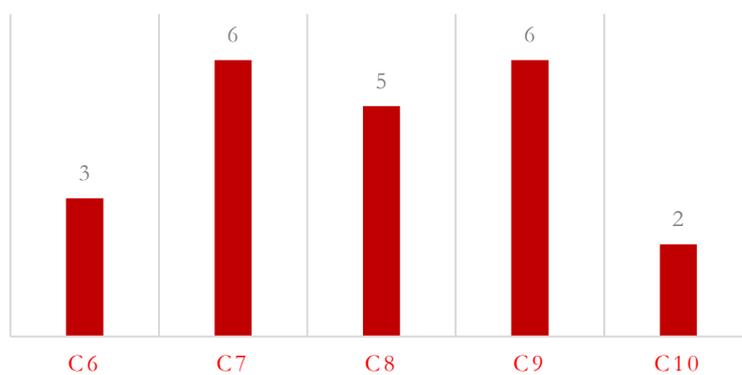
En la categoría C6 se abordan aspectos teóricos fundamentales, tales como la crítica feminista y de género, en relación al patriarcado y las relaciones de poder, el género como un concepto en conflicto o dilema sociológico y el enfoque de género como una perspectiva analítica. La categoría C7 presenta contenidos relacionados con la identidad y socialización del género como componente del desarrollo psicosocial, estableciendo conexiones con otros conceptos adicionales como el autoconcepto, la autoestima, los roles de género y la orientación sexual.

En la categoría C8 se identifican las vulneraciones vinculadas al género y se aborda el logro de la equidad, igualdad e inclusión en base al género como problemáticas contemporáneas con proyecciones éticas. Estas cuestiones se conectan con temas cruciales como los derechos humanos, la educación para la paz y la formación ciudadana, especialmente en contextos migratorios y multiculturales. La categoría C9 se enfoca en temáticas de género en el ámbito escolar, examinando la diversidad e

inclusión de género y los estereotipos de género presentes en la escuela, así como el desarrollo de prácticas pedagógicas con PG como la utilización de un lenguaje inclusivo. Finalmente, en la categoría C10, se establece una conexión entre el género y otros conceptos, como política y ciencia; esto se manifiesta mediante contenidos orientados a la enseñanza de las políticas de género existentes en el país y la interrelación entre la ciencia y el género mediante aspectos históricos y sociales.

Figura 3

Distribución de unidades de análisis de contenido de tipo directo emergentes de temarios



Objetivos

Al examinar los objetivos relativos al género en los PA, se evidencia que toda la información obtenida está presente en 5 de los 618 documentos revisados, lo que representa a un 0.8% del total. Se identificaron un total de 5 unidades de análisis distribuidas solo en dos programas universitarios.

Con estos resultados, se visualiza, que la temática de género es un elemento casi ausente en los objetivos de los PA que orientan la formación inicial de docentes de primaria. El Cuadro 6 detalla las categorías y subcategorías identificadas para este subdimensión, seguida de la Figura 4 que muestra la distribución de las unidades de análisis por categorías emergentes.

Cuadro 6

Contenido de tipo directo: Objetivos

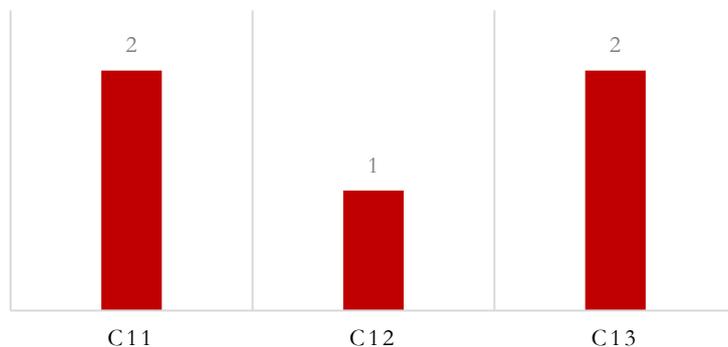
Categorías	Subcategorías
C11 Revisión conceptual	SC11.1 Género.
	SC11.2 Perspectiva de género.
C12 Factores que influyen en el desarrollo	SC12.1 Socialización del género.
C13 Desempeño docente	SC13.1 Planificación de la enseñanza con PG.
	SC13.2 Práctica docente con PG.

La categoría C11 emerge de unidades de análisis que buscan entre sus objetivos hacer una revisión conceptual de los conceptos “género” y “perspectiva de género”, como conceptos de las ciencias sociales que componen una escuela inclusiva. Por su parte la categoría C12 se desprende de una asignatura que tiene por objetivo que los contenidos esenciales del curso incluyan las principales preguntas y controversias en estudios de desarrollo humano, entre ellos los factores que influyen en el desarrollo, con un foco en el rol de la socialización de género. Finalmente, la categoría C13 evidencia una asignatura que tiene entre sus objetivos la formación de un docente capaz de preparar y analizar propuestas pedagógicas con perspectiva de género, además de incorporar

esta perspectiva en su práctica de aula, tomando en consideración la diversidad étnica y cultural de su estudiantado.

Figura 4

Distribución de unidades de análisis de contenido de tipo directo emergentes de objetivos



Resultados de aprendizaje, indicadores de logro, competencias y/o estándares

En relación a los resultados de aprendizaje, indicadores de logros, competencias y/o estándares presentes en los PA, es relevante indicar que se identificaron 36 unidades de análisis en 27 de los 618 PA revisados, lo que corresponde a un 4,3 % de estos. Es importante además mencionar que el 78 % de las unidades de análisis se concentra en 19 PA, los que pertenecen a dos programas de educación y el 22 % restante se distribuye en programas de otras tres carreras y en 7 de estas no existe mención de género en esta subdimensión. En el Cuadro 7 se detallan las categorías y subcategorías identificadas y luego en la Figura 5 se muestra la distribución de las unidades de análisis por categorías emergentes.

Cuadro 7

Contenido de tipo directo: Resultados de aprendizaje, indicadores de logro, competencias y/o estándares

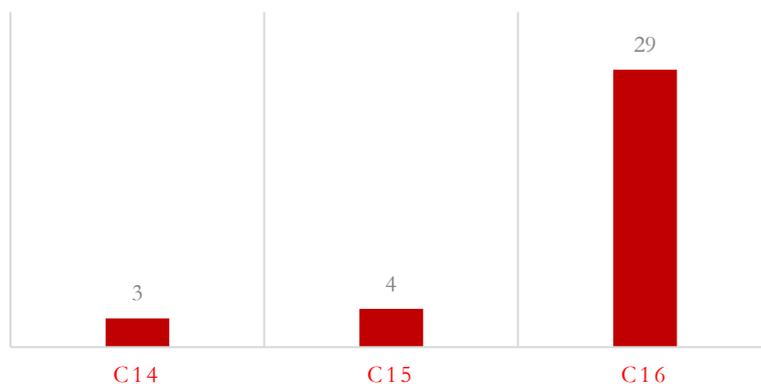
C14 Conocimiento conceptual	SC14.1 Conoce, comprende, analiza y/o discute el concepto género.
C15 Desarrollo humano	SC15.1 Comprende el rol de la socialización de género en las trayectorias de desarrollo.
	SC15.2 Reconoce y/o analiza el género como una dimensión social en la infancia.
C16 Práctica pedagógica	SC16.1 Respetar, valora y/o no discrimina la diversidad de estudiantes en relación al género.
	SC16.2 Integrar el uso de un lenguaje no sexista.
	SC16.3 Desarrolla innovaciones educativas desde una PG.
	SC16.4 Implementa, analiza y/o evalúa secuencias didácticas o propuestas pedagógicas con PG.
	SC16.5 Evalúa el propio desempeño desde una PG.

En esta subdimensión se han establecido 3 categorías. La categoría C14 espera desarrollar en el profesorado en formación un conocimiento profundo del concepto género, siendo capaz de comprenderlo, analizarlo y/o discutirlo. En la categoría C15, se busca que los futuros profesionales alcancen una comprensión integral de la socialización del género como una dimensión crucial del desarrollo humano. Por último, la categoría C16, la cual se presenta con una mayor frecuencia, se centra en la práctica pedagógica y en la interacción directa que el futuro profesional pueda establecer con su estudiantado, se espera que sea capaz de respetar, valorar y/o no

discriminar la diversidad de estudiantes en relación al género, integrando el uso de un lenguaje no sexista, al mismo tiempo que, desarrolle innovaciones educativas, cree secuencias didácticas y evalúe su propio desempeño desde la PG.

Figura 5

Distribución de unidades de análisis de contenido de tipo directo emergentes de resultados de aprendizajes, indicadores de logro, competencias y/o estándares



4.2.2. Contenido de los programas de asignatura de tipo indirecto

Para complementar el estudio se realizó una búsqueda en los temarios de contenidos llamados de tipo “indirecto”, los que si bien no poseen el concepto “género” en su enunciado, este podría asociarse o presentarse como una categoría de análisis, enfoque o fundamento, pero no se puede asegurar que la persona que ejecute la asignatura haga esta reflexión, ya que dependerá entre otros factores de su interpretación, formación, experiencia y/o sensibilidad a las cuestiones de género.

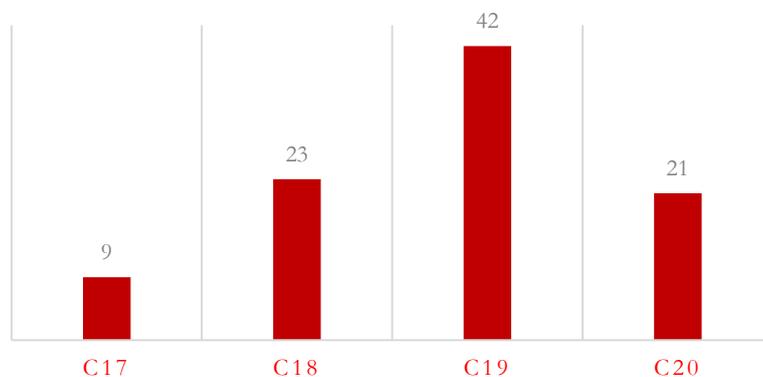
El Cuadro 8 contiene las categorías y subcategorías que corresponden a los temas que podrían estar asociados al género que se presentaron con una frecuencia de 5 o más unidades de análisis en los PA y en la Figura 6 se muestra la distribución de las unidades de análisis por categorías emergentes. Estas categorías emergen de 95 unidades de análisis distribuidas en 44 PA, lo que equivale a un 7,2 % de estos y con presencia en los 13 programas de educación primaria analizados.

En primer lugar, la categoría C17 se centra en cuestiones relacionadas con los derechos humanos en el contexto de la niñez, dignidad, educación, democracia y legislación nacional. A continuación, se presenta la categoría C18, que explora la inclusión como concepto pedagógico y lo relaciona con otros conceptos como la diversidad, integración, interculturalidad y decolonialismo, además, incluye el recorrido histórico de la inclusión en la escuela y la ley de inclusión escolar, junto a otras políticas educativas existentes.

La categoría C19, presenta saberes en relación a la diversidad. Aquí se realiza un trabajo conceptual que vincula la diversidad con otros conceptos como la desigualdad, la inclusión, la interculturalidad, la multiculturalidad, la sustentabilidad, el conflicto, la democracia y el enfoque de derechos. Se encuentran también temas relacionados a la sensibilidad y respeto a la diversidad, la diversidad en la institución educativa y la planificación y atención de la diversidad en la escuela y el aula, junto a problemáticas asociadas.

Cuadro 8**Contenido de tipo indirecto - Temario**

Categorías	Subcategorías
C17 Derechos humanos.	SC17.1 Derechos Humanos y la niñez. SC17.2 Enfoque de Derechos Humanos. SC17.3 Educación y Derechos Humanos. SC17.4 Derechos Humanos, democracia y legislación nacional. SC17.5 Situación actual de los Derechos Humanos en Chile y el mundo.
C18 Inclusión.	SC18.1 La inclusión como concepto pedagógico y otros conceptos asociados. SC18.2 Enfoque de inclusión en la escuela. SC18.3 Recorrido histórico de la integración de la inclusión en el sistema educativo de Chile. SC18.4 La ley de inclusión y políticas educativas.
C19 Diversidad.	SC19.1 Concepto de diversidad y otros conceptos asociados. SC19.2 Sensibilidad y respeto ante la diversidad. SC19.3 Diversidad en la institución educativa. SC19.4 Planificación y atención de la diversidad en la escuela y el aula y problemáticas asociadas.
C20 Formación ciudadana.	SC20.1 El concepto de formación ciudadana. SC20.2 La formación ciudadana desde un enfoque de derechos. SC20.3 Formación ciudadana en Chile, políticas públicas y proceso constituyente. SC20.4 Formación ciudadana en la escuela de primaria: desafíos, planes de formación ciudadana en el currículum escolar y enfoques didácticos.

Figura 6**Distribución de unidades de análisis de contenido de tipo indirecto emergentes de temarios**

Finalmente, en la categoría C20 se examina la formación ciudadana como concepto, comprendiéndola desde un enfoque de derechos. Se analiza su situación en Chile y en las escuelas considerando las políticas públicas, el proceso constituyente y, por último, su inclusión en la escuela de educación primaria.

5. Discusión

A pesar de las prescripciones ministeriales, solo 1 de los 13 PE incluye el concepto de género de manera directa, y de los 618 PA revisados, ninguno aborda de forma exclusiva la temática. Los datos revelan que la inclusión del género como temática directa es muy reducida, alcanzando solo el 2,8% de los programas revisados, y

aumenta al 4,9 % si se consideran objetivos o resultados de aprendizaje, indicadores de logros y competencias. Esto coincide con estudios chilenos anteriores como los de Aravena Ramírez y Belmar Mellado (2018) y Matus Castillo y cols. (2021), y se alinea también con los resultados de investigaciones internacionales, como la de Páez (2021) en Argentina y Resa Ocio (2023) en España; sumado a los resultados de la revisión sistemática desarrollada por Sanabrias Moreno y cols. (2023), que revisa principalmente estudios españoles y señala que las universidades siguen sin incorporar de forma oficial esta problemática dentro de los planes de estudio. El caso español en palabras de Verge y cols. (2018) es intrigante, porque si bien la PG ha sido prescrita por varias leyes nacionales y regionales, su implementación ha sido deficiente (Verge et al., 2018), lo cual se puede extrapolar al caso chileno.

En relación a los resultados, en el ámbito de contenido directo, emergen categorías que al relacionarlas con las Dimensiones de la Perspectiva de Género en Educación de Agud Morell y cols. (2020) se descubre que dan respuesta parcial a diferentes preguntas y/o dimensiones. En el caso de los PE la única categoría emergente se relaciona a la pregunta ¿quién?, al indagar en las subjetividades y declarar la formación de una persona egresada que acepta y valora la diversidad de género; y en los PA existe respuesta parcial a las preguntas ¿qué? y ¿cómo?, de las dimensiones “contenido” y “metodología”, al señalar contenidos específicos relativos al género y a la práctica pedagógica. En los contenidos de tipo directo de los PA, se puede observar que es posible realizar relaciones entre estas en base a su contenido y/o alcance teórico, lo cual permite conocer cuáles son los aspectos a los que se está prestando mayor atención. En orden de mayor a menor frecuencia de unidades de análisis encontradas, destaca la práctica docente con PG (C9, C13 y C16), seguida del conocimiento del desarrollo del ser humano en relación al género (C7, C12 y C15) y finalmente el manejo de conceptos teóricos (C6, C11 y C14).

En la búsqueda de contenidos de tipo directo se encontraron otros hallazgos que si bien no corresponden a los indicadores planteados en el instrumento, estos resultan relevantes de mencionar. Uno de los trece programas analizados presenta la inclusión de una perspectiva de género en las instrucciones metodológicas de sus PA para llevar a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje, instando al cuerpo docente responsable a considerar el género como un componente transversal fundamental en las estrategias empleadas al dictar la asignatura, promoviendo el análisis reflexivo de su propia práctica pedagógica desde la PG, así como la selección de información y análisis de temas, hechos, problemas o actividades teniendo en cuenta esta perspectiva. En otro programa, se evidencia la incorporación de la normativa institucional sobre género en sus PA; se menciona específicamente la existencia de la Dirección y Equidad de Género de la universidad, proporcionando detalles de su ubicación, dirección y medios de contacto. Asimismo, se abordan las vías disponibles para realizar denuncias en casos de acoso sexual o discriminaciones arbitrarias y además, se proporciona información detallada sobre el procedimiento para solicitar el uso del nombre social en concordancia con la identidad de género.

Por otra parte, en relación a los contenidos indirectos, se obtienen las categorías derechos humanos (C17), inclusión (C18), diversidad (C19) y formación ciudadana (C20). Aunque inicialmente se mencionó que estas categorías no incluían el concepto género, es importante señalar que estas temáticas pueden asociarse al mismo. La igualdad de género y la no discriminación se presentan como principios fundamentales de los derechos humanos, la inclusión no se limita únicamente a personas con discapacidad, sino que abarca diversas dimensiones de la diversidad, incluyendo la

diversidad sexual y de género, temáticas que pueden ser abordadas desde la formación ciudadana.

Los resultados de esta investigación para el contexto chileno son novedosos, al considerar una muestra extensa, y resaltar aspectos previamente no explorados, lo que contribuye significativamente al conocimiento de la situación actual respecto a la inclusión de temáticas de género en los PE y PA de carreras de educación primaria chilena.

6. Conclusiones

En conclusión existe una amplia discrepancia entre lo que se prescribe desde la institucionalidad educativa y lo que efectivamente se incorpora en el currículum oficial de la formación inicial docente de educación primaria. Lo anterior obliga a iniciar un reflexión que permita responder al porqué de este desajuste, considerando que, de acuerdo con Guizardi y cols. (2023), la temática de género no está ausente en las universidades, hecho que queda demostrado por el significativo salto cualitativo y cuantitativo que han realizado las universidades en los últimos cinco años, a través, de la creación e implementación de políticas en materia de género, la creación de políticas de igualdad de género y/o protocolos para el acoso sexual y la violencia y un incremento importante de las medidas adoptadas por las universidades hacia la igualdad de género a partir de la adjudicación de fondos del concurso nacional Innovación en Educación Superior en Género (InES-Género).

Las discrepancias enunciadas, requieren atención urgente, ya que, de persistir dificultaría el poder dotar al futuro profesorado de un marco de interpretación de la realidad que sea capaz de encajar con mayores elementos de justicia social (Rausell Guillot y Talavera Ortega, 2017), por lo tanto, existe la necesidad de generar mayores orientaciones en relación a cómo realizar la inclusión y transversalización de la PG en el currículum oficial que guía la formación inicial docente y en consecuencia una revisión y modificación de los PE y PA, para concretar una formación del profesorado crítica y reflexiva, que les capacite para ofrecer una educación igualitaria, alejada de estereotipos de género y del lenguaje sexista, aspectos que contribuyen a perpetuar actitudes androcéntricas propias del sistema patriarcal que nos enmarca (Martínez Lirola, 2020).

Todo lo anterior bajo la comprensión que tomar conciencia de género tal como señala Díez Bedmar (2019), es un desarrollo competencial que implica procesos de aprendizaje a largo plazo en los que se avanzará de manera gradual, por lo tanto, su inclusión va a requerir esfuerzo, tiempo y formación. Formación que debe ser realizada por profesionales capacitados, comprometidos y cualificados (Aristizabal et al., 2018) y en esta línea poder avanzar hacia una formación inicial docente comprometida con la PG y que permita incorporar prácticas comprometidas con la justicia social en las escuelas.

Las limitaciones de este estudio radican en que solo se tuvo acceso a la documentación de universidades públicas y en que la revisión se centró únicamente en los contenidos. En este sentido, para complementar los resultados y proporcionar una visión más profunda, se plantea como futuras líneas de investigación la incorporación de universidades privadas y la ampliación del análisis desde una PG al lenguaje utilizado en la redacción de los PE y PA, así como la revisión de los referentes bibliográficos y materiales o recursos sugeridos en los PA. Además, se propone dar voz al estudiantado, profesorado y directivos de las carreras de educación para poder conocer sus percepciones sobre la temática. También se sugiere realizar estudios comparativos con

sistemas educativos universitarios de otros países, con el objetivo de obtener una visión más completa que permita la toma de decisiones futuras para la inclusión de una PG en la formación inicial docente.

Agradecimientos

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

Referencias

- Agud Morell, I., Amat, M., Bertran, M., Caravaca Hernández, A., Chamorro Marabolí, C., Corbella Molina, L., Empain, J., Flores, C., Foradada Millar, M., Gavalda Elias, X., Llos Casadellà, B., López, S., Macia, S., Marba Tallada, A., Prat Grau, M., Puente, S., Rifa Valls, M. y Sánchez Martí, A. (2020). *Perspectiva de gènere en l'educació: Marc conceptual*. Grup d'Educació i Gènere.
- Apple, M. (1997). *Teoría crítica y educación*. Miño y Dávila Editores.
- Aravena Ramírez, L. y Belmar Mellado, M. (2018). Formación inicial docente en igualdad de género, evidencias desde los programas de estudio. *Revista Entorno*, (66), 42-50. <http://dx.doi.org/10.5377/entorno.v0i66.6725>
- Aristizabal, P., Gómez Pintado, A., Ugalde, A. I. y Lasarte, G. (2018). La mirada coeducativa en la formación del profesorado. *Revista Complutense de Educación*, 29(1), 79-95. <https://doi.org/10.5209/RCED.52031>
- Baena, G. (2016). *Metodología de la investigación*. Grupo Editorial Patria.
- Banegas, D. L., Jacovkis, L. G. y Romiti, A. (2020). A gender perspective in initial English language teacher education: An Argentinian experience. *Sexuality & Culture*, 24(1), 1-22. <https://doi.org/10.1007/s12119-019-09604-8>
- Bardín, L. (1996). *Análisis de contenido*. Akal.
- 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. T., Turmo Garuz J., Sierra Martínez F. J. y Carbonell Esteller M. (2022). Percepciones de género y factores de influencia. Evidencia en estudiantes universitarios. *Revista Complutense de Educación*, 33(2), 325-336. <https://doi.org/10.5209/rced.74349>
- Camacho Miñano, M. J. y Girela Rejón, M.J. (2017). Evaluación de una propuesta formativa sobre género en Educación Física para estudiantes de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. *Correspondencia*, 12(36), 195-193. <https://doi.org/10.12800/ccd.v12i36.950>
- Carretero Bermejo, R. y Nolasco Hernández, A. (2019). Sexismo y formación inicial del profesorado. *Educar*, 55(1), 293-310. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.903>
- Carrillo, I. (2017). Los nudos del género. Apuntes para la formación ética de educadoras y educadores. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 6(2), 29-48. <https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.2.002>
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. (2021a). *Estándares de la Profesión docente: Marco para la buena enseñanza*. CPEIP.
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. (2021b). *Rúbricas para evaluar el desempeño docente en el Portafolio Primer Ciclo Educación Básica Proceso de evaluación 2021*. CPEIP.
- Comisión Nacional de Acreditación de Chile. (2021). *Criterios y Estándares de Calidad para la acreditación de Carreras de Programas de Pedagogía*. Comisión Nacional de Acreditación de Chile.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. MacMillan.

- Díaz, S. y Anguita, R. (2017). Estereotipos del profesorado en torno al género y a la orientación sexual. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 219-232.
<https://doi.org/10.6018/reifop/20.1.228961>
- Díez Bedmar, M.ª. d. C. (2019). Educación histórica con perspectiva de género: Resultados de aprendizaje y competencia docente. *El Futuro del Pasado*, 10, 81-122.
<https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.003>
- Escudero, J. M. (1987). La investigación-acción en el panorama actual de la investigación educativa: algunas tendencias. *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, 3, 14-25.
- Freire, P. (1982). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Gaba, M. (2023). *Cruces entre géneros, feminismos y organizaciones. De las teorías a las prácticas*. Ril editores
- Giddens, A. (2001). *Sociología*. Alianza.
- 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>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Lucas Palacios, L., García Luque, A. y Delgado Algarra, E. J. (2022). Gender equity in initial teacher training: Descriptive and factorial study of students' conceptions in a Spanish educational context. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(14), 8369.
<https://doi.org/10.3390/ijerph19148369>
- 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>
- 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. Nuevas tendencias en Educación Física y Deportes*, 40, 326-335. <https://doi.org/10.47197/retos.v1i40.83082>
- Matus Castillo, C., Serra, P., Soler, S., Vilanova, A., Flores-Rivera, Carol, 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. Nuevas tendencias en Educación Física y Deportes*, 47, 969-977.
<https://doi.org/10.47197/retos.v47.96869>
- Organización de las Naciones Unidas, ONU. (2015). *Objetivos de desarrollo sostenible*. ONU.
- Organización de las Naciones Unidas, ONU. (2017). *Guía sobre el enfoque de igualdad de género y derechos humanos en la evaluación. Orientaciones para su incorporación en el proceso de evaluación*. ONU.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencias y la Cultura, UNESCO. (2019). *Del acceso al empoderamiento: estrategia de la UNESCO para la igualdad de género en y a través de la educación 2019-2025*. UNESCO.
- Ortega, D. y Pagés, J. (2018). Género y formación del profesorado: análisis de las guías docentes del área de didáctica de las ciencias sociales. *Contextos Educativos*, 21, 51-66.
<https://doi.org/10.18172/con.3315>
- Páez, F. M. (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>
- Pastor, I., Acosta, A., Torres, T. y Calvo, M. (2020). Los planes de igualdad en las universidades españolas. Situación actual y retos de futuro. *Educación XX1*, 23(1), 147-172.
<https://doi.org/10.5944/educXX1.23873>
- Pérez García, S. (2014). *Creencias sexistas y estereotipos de género en adolescentes como indicadores tempranos de violencia de género. Trabajo de campo con jóvenes residentes en Asturias*. Universidad de Oviedo.
- Rausell Guillot, H. y Talavera Ortega, M. (2017). Dificultades de la coeducación en la formación del profesorado. *Feminismo/s*, 29, 329-345.
<https://doi.org/10.6035/14116.2020.38180310.14198/fem.2017.29.13>
- Rebollo, Á. y Arias, A. (2021). *Hacia una docencia sensible al género en la educación superior*. Dykinson.

- 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>
- Sanabrias Moreno, D., Sánchez Zafra, M., Zagalaz Sánchez, M. y Cachón Zagalaz, J. (2023). Formación universitaria del futuro profesorado desde la perspectiva de género: revisión sistemática. *Revista de la Educación Superior*, 52(207), 53-70. <https://doi.org/10.36857/resu.2023.207.2565>
- Vallejos, R. M., Palma, M. y Corrales, A. (2022). Género y formación inicial del profesorado en Chile. *Human Review*, 14(3) 1-11. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.4129>
- Varela, C., Alonso-Ruido, P., y Regueiro, B. (2024). Los planes de estudio en Educación Superior: ¿Es el género una prioridad?. *Revista Fuentes*, 26(1), 95-108.
<https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2024.24014>
- Verge, T., Ferrer-Fons, M. y González, M.J. (2018). Resistance to mainstreaming gender into the higher education curriculum. *European Journal of Women's Studies*, 25(1), 86-101.
<https://doi.org/10.1177/1350506816688237>

Breve CV de las autoras

Stefany Cordero-Aliaga

Licenciada en Educación, profesora en Educación General Básica y Magíster en Educación mención Currículum y Administración por la Universidad Católica del Maule, de Chile. Actualmente desarrollando estudios de Doctorado en Ciencias de la Educación en la Universidad de Granada en la línea de Currículum, Organización y Formación para la Equidad en la Sociedad del Conocimiento, investigando la inclusión de perspectiva de género en la formación inicial docente, becada por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID), a través de la beca para doctorado en el extranjero, Becas Chile.

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0002-8980-7566>

M.^a Asunción Romero-López

Licenciada en Pedagogía por la Universidad de Granada y Doctora en Educación por la misma universidad. Actualmente es Profesora Titular del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Es miembro del grupo de investigación FORCE (Formación Centrada en la Escuela). Sus principales líneas de investigación son la formación docente, tanto inicial como continua, el desarrollo profesional del docente y el liderazgo y la equidad en la sociedad del conocimiento.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1468-7985>