

**UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN
FACULTAD DE EDUCACIÓN
PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN FÍSICA**



**ESTADO Y EVOLUCIÓN DE LA MATRÍCULA FEMENINA EN LA CARRERA DE
PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN FÍSICA EN CHILE. UN ANÁLISIS DESDE LA
PERSPECTIVA DE GÉNERO**

**Seminario de Investigación para optar al Grado Académico de Licenciado en
Educación**

Profesor Guía: Dr. Carlos Matus Castillo.

Estudiantes: Belén Morel Salamanca.

Paulina Pacheco Chamorro.

José Reyes Navarro.

Ignacio Robles León.

Macarena Sepúlveda Carvajal.

Valentina Sotomayor Alarcón.

CONCEPCIÓN, JUNIO 2021

Agradecimientos

El presente seminario de investigación se ha elaborado durante el desarrollo del proyecto denominado: La perspectiva de género en la Pedagogía en Educación Física. Estado, enfoques y propuestas, para y desde la Formación Inicial Docente, financiado por ANID / CONICYT / FONDECYT / INICIACIÓN / N° Proyecto 11190524, Chile. Dirigido por el Dr. Carlos Matus Castillo



Fondecyt

Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico

Índice

Agradecimientos.....	12
Resumen.....	14
Introducción	15
Capítulo 1: Antecedentes	17
1.1. Formulación del problema.....	17
1.1.1. Participación femenina en la educación superior de Chile	17
1.1.2. Brechas de género en educación superior	18
1.1.2.1. Brechas en matrícula total	19
1.1.2.2. Brechas en matrícula de primer año	21
1.1.3. Brechas de género en PEF.....	24
1.2. Justificación.....	26
1.2.1. Una mirada hacia la igualdad de género	26
1.2.2. Iniciativas concebidas debido a la brecha de género en educación superior	28
1.2.3. La importancia de estudiar la matrícula de PEF desde la perspectiva de género.....	30
1.3. Preguntas de investigación	31
1.4. Objetivos	32
1.4.1. Objetivo general.....	32
1.4.2. Objetivos específicos.....	32
1.5. Estado de la cuestión.....	33
1.5.1. El acceso a los estudios de PEF o similares desde la perspectiva de género.....	33
1.5.1.1. Las evidencias a nivel internacional.....	33
1.5.1.2. Estudios de matrícula con enfoque de género en Chile.....	38
Capítulo 2: Contexto, aspectos conceptuales y marco teórico	40
2.1. La educación superior en Chile.....	40
2.1.1. Estructura del sistema de educación superior en Chile	40
2.1.2. Organismos involucrados en el sistema de educación superior en Chile.....	42
2.1.3. Leyes reguladoras del sistema de educación superior	43
2.1.4. Tipología de las instituciones de educación superior.....	44
2.1.4.1. Centro de Formación Técnica (CFT)	44
2.1.4.2. Instituto Profesional (IP).....	44

2.1.4.3.	Universidades.....	45
2.1.5.	El acceso a los estudios de educación superior y a las universidades.....	47
2.1.5.1.	Prueba estandarizada.....	47
2.1.5.2.	Gratuidad.....	48
2.1.5.3.	Créditos financieros.....	49
2.1.5.4.	Becas.....	49
2.1.6.	Estudiar PEF en Chile.....	50
2.1.6.1.	Universidades que imparten PEF en Chile.....	50
2.1.6.2.	Requerimientos de acceso a la carrera PEF.....	51
2.1.7.	Las políticas públicas de la educación superior y la perspectiva de género.....	52
2.1.8.	La legislación respecto a la igualdad y equidad de género en el ámbito educativo chileno.....	54
2.1.8.1.	Marco Normativo Nacional.....	54
2.2.	Aspectos terminológicos y conceptuales en la perspectiva de género ...	55
2.2.1.	Sexo y género.....	55
2.2.1.1.	Sexismo.....	56
2.2.1.1.1.	Sexismo en la educación superior.....	57
2.2.2.	Androcentrismo.....	57
2.2.3.	Enfoque o perspectiva de género.....	57
2.2.4.	Estereotipos de géneros.....	58
2.2.5.	Feminismo.....	59
2.2.6.	Igualdad y equidad de género: ¿Son lo mismo?.....	59
2.2.7.	Brecha de género.....	60
2.2.8.	Construcción social del género.....	60
2.2.9.	Discriminación por género.....	61
2.2.10.	Índices de equidad de género e indicadores de género.....	61
2.2.11.	Invisibilización de las mujeres en educación superior.....	62
2.3.	Marco Teórico.....	63
2.3.1.	La elección de los estudios de nivel superior y su relación con la perspectiva de género.....	63
2.3.1.1.	Aproximación a la Teoría del Aprendizaje Social.....	63
2.3.1.1.1.	El aprendizaje social y su relación con el género.....	64
2.3.1.1.2.	La Teoría del Aprendizaje Social, género y elección de carreras universitarias.....	65

2.3.1.2.	Aproximación a la Teoría de la Toma de Decisiones Racional .	65
2.3.1.3.	La reproducción de los estereotipos de género y la selección de estudios.....	68
2.3.1.4.	Estereotipos de género en la selección de PEF	69
2.3.1.5.	La masculinización en PEF y deporte.....	69
Capítulo 3:	Metodología	71
3.1.	Enfoque del estudio	71
3.2.	Diseño del estudio.....	71
3.3.	Alcance del estudio	72
3.4.	Universo.....	73
3.5.	Fuente de información	73
3.6.	Variables de estudio.....	74
3.6.1.	Género de la matrícula en PEF	74
3.6.2.	Matrícula total en PEF desde 2005 a 2019.....	74
3.6.3.	Matrícula de primer año en PEF desde 2005 a 2019	75
3.6.4.	Tipo de universidad	75
3.6.4.1.	Universidades CRUCH	75
3.6.4.1.1.	Universidades estatales.....	75
3.6.4.1.2.	Universidades privadas.....	75
3.6.4.2.	Universidades privadas no CRUCH.....	75
3.6.5.	Gratuidad.....	75
3.6.5.1.	Universidades y carreras PEF con gratuidad.....	75
3.6.5.2.	Universidades y carreras PEF sin gratuidad.....	76
3.6.6.	Requisitos de acceso para estudiar pedagogía	76
3.6.7.	Régimen diurno y vespertino en carreras PEF	76
3.7.	Trabajo de campo	76
3.7.1.	Etapa 1	76
3.7.2.	Etapa 2	77
3.7.3.	Etapa 3	77
3.7.4.	Etapa 4	77
3.8.	Análisis de datos.....	78
Capítulo 4:	Resultados	79
Capítulo 5:	Discusión y Conclusiones	89
5.1.	Discusión	89

5.2. Conclusiones.....	97
5.3. Limitaciones del estudio.....	98
5.4. Líneas futuras de investigación.....	99
Referencias Bibliográficas	101
Anexos.....	108

Índice de Gráficos

Gráfico 1. Evolución Matrícula Total de pregrado por sexo en educación superior en Chile. Años 2007-2019.....	18
Gráfico 2. Porcentaje de Matrícula Total y de 1° año de PEF. Año 2019.	24
Gráfico 3. Porcentaje de Matrícula Total y de 1° año de PEF en Universidades CRUCH y privadas no CRUCH. Año 2019.....	25
Gráfico 4. Porcentaje mujeres graduadas en carreras STEM de países OCDE. Año 2015.....	28
Gráfico 5. Porcentaje de Matrícula Total según IES. Año 2020.....	41
Gráfico 6. Porcentaje de Matrícula Total en PEF, según sexo. Años 2005 a 2019.....	79
Gráfico 7. Porcentaje de Matrícula Total femenina en Universidades (Ues), IES, Pedagogías y PEF. Años 2005 a 2019.....	81
Gráfico 8. Porcentaje de Matrícula de 1° año en PEF, según sexo. Años 2005 a 2019.....	82
Gráfico 9. Porcentaje de Matrícula femenina de 1° Año en PEF. 4 años previos y 4 años desde la Gratuidad. Años 2012 a 2019.	83
Gráfico 10. Porcentaje de Matrícula Total femenina de PEF en universidades CRUCH y Privadas. Años 2005 a 2019.....	84
Gráfico 11. Porcentaje de Matrícula femenina de 1° Año en PEF para universidades CRUCH y privadas. Años 2012 a 2019.	85
Gráfico 12. Porcentaje de Matrícula femenina de 1° Año en PEF para universidades con y sin gratuidad. Años 2016 a 2019.	86
Gráfico 13. Porcentaje de Matrícula femenina de 1° Año PEF en todas las universidades considerando periodo con y sin requisitos para estudiar pedagogía. Años 2014 a 2019.	87
Gráfico 14. Porcentaje de Matrícula Total femenina en PEF para todas las universidades, comparativa entre régimen vespertino y diurno. Años 2005 a 2019.....	88

Índice de Tablas

Tabla 1. Porcentaje de Matrícula Total femenina de pregrado en áreas de conocimiento en educación superior. Años 2005 y 2016.	19
Tabla 2. Porcentajes de Matrícula Total femenina en carreras de pedagogía en universidades chilenas. Años 2018 y 2019.	20
Tabla 3. Distribución de la Matrícula de 1° Año para las cinco áreas de conocimiento con mayor brecha de género en educación superior. Año 2015-2017.	21
Tabla 4. Distribución de la Matrícula femenina de 1° Año para las cinco áreas de conocimiento con mayor brecha de género según tipo de universidad. Año 2017.	22
Tabla 5. Porcentajes de Matrícula de 1° Año de mujeres y hombres en pregrado de las tres IES, para áreas de salud y educación. Años 2018 y 2019.	23
Tabla 6. Porcentajes de Matrícula femenina de 1° Año en carreras de pedagogía en universidades chilenas. Años 2018 y 2019.	23
Tabla 7. Porcentaje de Matrícula femenina en estudios de la familia de la actividad física y deporte. Periodos del 1999/2000 a 2015/2016.	34
Tabla 8. Porcentaje de Matrícula femenina en CAFD (Cataluña), en diferentes centros universitarios. Periodos del 1999/2000 a 2013/2014.	35
Tabla 9. Porcentaje de Matrícula femenina para MEF y LCAFD en la UC y USC. Periodos 1999/2000 a 2006/2007.	36
Tabla 10. Matrícula Total en universidades chilenas.	46
Tabla 11. Número de instituciones que imparten PEF en Chile según el tipo de universidad. Año 2019.	73
Tabla 12. Porcentaje de brecha de género y número de estudiantes en la Matrícula Total de PEF, según sexo. Años 2005 a 2019.	80

Índice de Cuadros

Cuadro 1. Principales organismos responsables del Sistema de Educación Superior chileno.	42
Cuadro 2. Características principales de las universidades.	45
Cuadro 3. Universidades que imparten Pedagogía en Educación Física en Chile. Año 2019.....	50
Cuadro 4. Requisitos para acceder a carreras de pedagogía.	52
Cuadro 5. Ámbitos e indicadores de género en educación superior.	62
Cuadro 6. Filtros de interés aplicados al documento Excel oficial del CNED.....	77

Índice de Esquemas

Esquema 1. Instituciones de Educación Superior en Chile.....	41
Esquema 2. Teorías para la elección de una carrera universitaria.....	68

Agradecimientos

En primera instancia agradezco a mis formadores y formadoras, personas de gran sabiduría quienes me han ayudado a llegar al punto en el que me encuentro. A mis padres, los que han forjado la persona que soy hoy, los principales promotores de mis sueños. Y a mis compañeros, compañeras, amigos y amigas del presente y del pasado, quienes han compartido conmigo su gran amor, sus conocimientos y alegrías durante este largo camino en el que me han apoyado y ayudado a que este sueño se haga realidad. Gracias a todos.

Belén Morel Salamanca

Agradezco al profesor Carlos Matus Castillo y organizaciones respectivas, por darme la oportunidad de participar en este proyecto y transmitir sus conocimientos en post de esta investigación; a mi familia, pololo, amigas y amigos por el apoyo incondicional durante estos años; a la selección femenina de fútbol de la UCSC, y a su encargado, el profesor Renzo Merello Fritz, quien confió en mí y me impulsó a ser mejor durante todo este proceso; y la profesora Alejandra Cabezas Loyola, por su motivación y apoyo constante; finalmente me agradezco, por nunca rendirme, por ser constante y disciplinada, por levantarme y superar cada obstáculo, por mantener mis valores e ideales intactos, me agradezco por lograr llegar hasta aquí.

Paulina Eugenia Pacheco Chamorro

Todos fracasan en ser lo que deberían ser.

A una persona, se lo mide por lo bien que logran ser quienes son.

Agradezco a mi profesor Carlos Matus, quien demostró ser muy humano durante la investigación, guiándonos de buena manera y siempre estando preocupado de nuestras vidas; a mi grupo de trabajo, orgulloso de formar equipo con dichas personas. En segundo lugar, a mi madre y padre, quienes a lo largo de esta carrera brindaron su apoyo para acompañarme en esta linda aventura. En tercer lugar, a mi familia y amigos, los cuales nunca me rechazaron por elegir este camino. Por último, agradecer a mi intuición, quien en 2016 me llevó a cambiar radicalmente mi vida, y me tiene aquí, contento por ello.

José Luis Reyes Navarro

Agradezco a la vida por la familia y amigos quienes han estado conmigo durante mi desarrollo personal y profesional. Creyendo en mí, sirviendo y siendo ejemplos de superación, humildad y sacrificio. Por decirme las cosas tal cual son y por entregarme amor, paciencia y sabiduría en momentos difíciles, enseñándome a valorar todo lo que tengo. En segunda instancia agradezco a todos los docentes y personas formadoras quienes me han ayudado y aportado su conocimiento durante mi trayectoria educativa. Finalmente agradezco a la UCSC por brindar los espacios y recursos necesarios para mi formación, entregándome momentos únicos en mi vida. Gracias totales.

Ignacio Robles León

Agradezco al profesor Carlos Matus quien me guió y dio la oportunidad de participar en este proyecto, a mi grupo de investigación, principalmente a José Luis y Paulina quienes han marcado mi formación profesional. Quiero agradecer a mi familia por el apoyo incondicional a lo largo de mi vida; a mi madre María Luz quien ha sido mi refugio cada vez que el camino ha presentado obstáculos, a mi padre Marcelo quien con su humor logró sacarme risas en momentos difíciles y a mi hermano Rodrigo por nunca dejar de creer en mí. Finalmente dedico este logro a los pilares fundamentales de mi familia; mis abuelos Aldo y Cuca, por ser un ejemplo de lucha constante y amor infinito.

Macarena Sepúlveda Carvajal

Quiero agradecer a mi papá y hermana por apoyarme y escucharme, a mis amigos por animarme y alegrarse por mis logros, también a mi grupo de tesis con quien tuve la dicha de trabajar. Agradezco al profesor Carlos Matus por darme la posibilidad de poder trabajar en este estudio y por siempre creer en mí. Finalmente, dedico esta investigación a mi mamá, que a pesar de no estar terrenalmente conmigo, sé que ella cuida mis pasos, sé que está orgullosa de mí. Estás en mi corazón y alma cuidándome, te amo mami.

Valentina Constanza Sotomayor Alarcón

Dedicamos el esfuerzo y tiempo a nuestros seres amados, familiares y amigos, quienes nos acompañaron durante nuestra formación profesional. Muchas gracias.

Resumen

La matrícula femenina en educación superior en Chile ha aumentado progresivamente desde el año 2009 en sus tres niveles de estudio para las instituciones. A nivel universitario, la carrera de educación física se situó como la pedagogía con menor matrícula femenina total y de primer año para el 2018 y 2019, contrastando lo observado en otras pedagogías para ambos años, y también con las tendencias observadas en las matrículas de las generales de las instituciones de educación superior chilenas. Teniendo en cuenta lo anterior, el objetivo del presente estudio es describir desde la perspectiva de género el comportamiento histórico y actual de las matrículas femeninas y masculinas en los estudios de Pedagogía en Educación Física en las universidades chilenas.

La presente investigación se llevó a cabo a través de un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental de tipo longitudinal-retrospectivo y un alcance de tipo exploratorio-descriptivo. Se empleó una base de datos oficial extraída del Consejo Nacional de Educación, la cual contenía las tasas de matrícula totales y de primer año, ajustándola en función de los requerimientos del estudio, a fin de poder utilizar herramientas estadísticas que permitieran analizar la situación de ambas matrículas a lo largo del tiempo.

Los resultados demuestran que ambas matrículas femeninas de Pedagogía en Educación Física no superan el 36,0% del total del estudiantado para el periodo analizado. Se concluye que durante 15 años se ha repetido el comportamiento para los dos tipos de matrículas femeninas, evidenciando una amplia brecha negativa, pudiendo afirmar que es una carrera masculinizada desde la perspectiva de la composición de su matrícula.

Introducción

A partir del año 2009, la matrícula femenina en sus tres niveles de estudio (pregrado, postgrado y postítulo) ha exhibido un aumento progresivo en los tres tipos de instituciones de educación superior que existen en Chile (Centros de Formación Técnica, Institutos Profesionales y Universidades).

A nivel universitario durante los años 2018 y 2019, las carreras de pedagogía mostraron tener una alta participación femenina en las matrículas totales y de primer año. De esta manera, las carreras de Educación de Párvulos, Educación Diferencial y Pedagogía en Educación Básica, fueron las de mayor demanda para el colectivo femenino. Sin embargo, este comportamiento no ocurre en Pedagogía en Educación Física (PEF).

Durante el año 2019, la matrícula femenina para PEF llegó a cifras de 32,3% (matrícula total) y 30,1% (matrícula primer año), lo que evidencia que es la pedagogía con menor participación de mujeres en este año. Con la finalidad de describir, bajo un enfoque de género, el comportamiento histórico que ambas matrículas presentaron entre los años 2005 – 2019, se aplicaron filtros de interés a la base de datos oficial del Consejo Nacional de Educación, para el posterior análisis e interpretación de resultados.

En base a lo anterior, y con el fin de otorgar un marco objetivo y riguroso a este estudio, es que se establecieron cinco capítulos que contienen los elementos propios de una investigación. Estos son:

Capítulo 1: En este primer capítulo, se presentan los antecedentes contextuales que enmarcan la problemática planteada en torno a PEF, empleando datos nacionales e internacionales. Además, se presentan los argumentos que otorgan la justificación y validan la importancia de los estudios de género. Se incluyen también las preguntas y objetivos de la investigación. Al finalizar este capítulo se exponen una serie de investigaciones y referencias que permiten focalizar y conocer el objeto de estudio.

Capítulo 2: Este capítulo inicia con una contextualización del sistema educativo nacional, dando a conocer la tipología de las instituciones de educación superior y el marco normativo que lo rige. Además, se incluyen lineamientos conceptuales, los que se relevan como esenciales para el desarrollo del trabajo. Asimismo, se disponen diversas perspectivas teóricas que colaboran en comprender los estereotipos de género y su relación con la elección de estudios a nivel superior.

Capítulo 3: Contiene el método empleado, identificando el enfoque, diseño y alcance del estudio. También se describen las fuentes de información, las variables, la unidad de análisis y la descripción de la técnica de análisis de los datos.

Capítulo 4: En este capítulo se describen y analizan los resultados obtenidos producto de la información generada desde la base de datos del Consejo Nacional de Educación, exponiendo la información en tablas y gráficos, que comprenden el periodo de años entre 2005 – 2019.

Capítulo 5: Contiene el apartado de discusión de los resultados, el cual se desarrolla en dos ejes, uno explicativo el cual emplea las perspectivas teóricas referenciadas y, por otro lado, se contrastan los resultados con los reportados en otras investigaciones. Este capítulo también contiene las conclusiones de esta investigación, las cuales se exponen de acuerdo con los objetivos del estudio. Finalmente se presentan las limitaciones que incidieron en el trabajo, y también las líneas futuras de investigación.

Capítulo 1: Antecedentes

1.1. Formulación del problema

1.1.1. Participación femenina en la educación superior de Chile

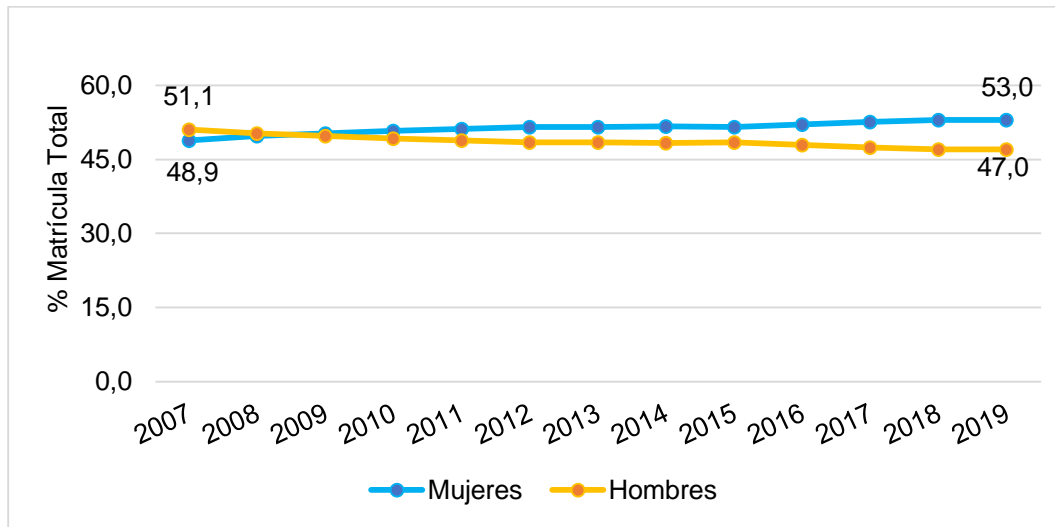
En Chile, el análisis de los registros realizados entre 1984 y 2009 por el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SIES), da a conocer que la matrícula total¹ femenina en educación superior (universitaria y técnico-profesional) registraba un total de 111.711 mujeres en 1990, lo que representaba el 44,8% del total de estudiantes; diez años después (2000), la matrícula femenina era de 213.347, aumentando a un 47,2% su participación (SIES, 2010).

Las cifras expuestas, son ejemplos de lo que se observó durante el periodo de 1984 al 2009, en donde la cantidad de mujeres en la matrícula total de educación superior era inferior a la de los hombres en los tres niveles de formación: Pregrado, Postgrado y Postítulo; lo anterior se repite también en las tres Instituciones de Educación Superior (IES): Institutos Profesionales (IP), Centros de Formación Técnica (CFT) y Universidades del Consejo de Rectores (CRUCH) y privadas no CRUCH (SIES, 2010). Pese a la baja cantidad de mujeres en la matrícula total para el periodo analizado por el SIES, se evidencia un aumento progresivo hasta el año 2009, momento en que la participación femenina supera por primera vez a la masculina, marcando un hito en la matrícula total de educación superior para los tres niveles formativos (SIES, 2010).

La matrícula total de mujeres en pregrado para las tres IES, a partir del año 2009, se sitúa por sobre el 50% del total de estudiantes, según lo reportado por el Consejo Nacional de Educación (CNED, 2020c), lo que marca una tendencia observada en el gráfico 1. Específicamente, la matrícula total femenina llegó a un 52,9% el año 2018 y a un 53,0% en el año 2019, según el Informe de Matrícula 2019 en Educación Superior en Chile (MINEDUC, 2019d).

¹ Matrícula Total: Corresponde al número total de hombres y mujeres matriculados en la carrera o programa. Alumnos nuevos más antiguos. (CNED, 2020b)

Gráfico 1. Evolución Matrícula Total de pregrado por sexo en educación superior en Chile. Años 2007-2019.



Elaboración propia (CNED, 2020c).

Para pregrado, la matrícula total femenina alcanzó un 54,0% en el año 2017, un 54,3% en 2018 y un 54,4% en 2019 (CNED, 2020c); en esta misma línea, la economista Alejandra Mizala reportó que en el año 2017 en carreras de pregrado, la matrícula de primer año² universitaria de mujeres fue de 54,1% (Mizala, 2018), lo cual según el CNED, disminuye a 54,0% en 2018 y 53,6% en 2019 (CNED, 2020c). Esto refleja que la participación femenina en educación superior para dichas matrículas superaba el 50,0%.

1.1.2. Brechas de género en educación superior

En Chile, las brechas de género³ en la educación (desde educación parvularia a la educación superior) han sido reconocidas en el último tiempo por los gobiernos de turno, los cuales contribuyeron con programas para acortar esas diferencias. En relación a ello, el gobierno de Michelle Bachelet (2014 – 2018) creó en el año 2015 la Unidad de Equidad de Género (UEG) en el MINEDUC, a fin de vincular la gestión ministerial con una perspectiva de género y así fortalecer las

² Matrícula de Primer Año (Matrícula 1° Año): Corresponde al número de hombres y mujeres matriculados en el primer año o semestre de la carrera. (CNED, 2020b)

³ Brechas de género: Corresponde a la visibilización de la diferencia que se manifiesta entre la situación de las mujeres y la de los hombres, es decir, la distancia que hace falta recorrer para alcanzar la igualdad. Como el foco está puesto en las mujeres, el cálculo de la brecha debe dejar establecida cuánta es la diferencia de ellas en relación con los hombres. (MINEDUC, 2020b)

competencias de esa organización y las instituciones autónomas de educación (MINEDUC, 2019b). Posteriormente, durante el año 2018, en el gobierno de Sebastián Piñera, se impulsa la mesa “Por una educación con equidad de género”, la cual revisó las brechas en todos los niveles educacionales, con el objetivo de identificarlas, levantar evidencia y proponer acciones concretas para subsanarlas, (MINEDUC, 2017).

1.1.2.1. Brechas en matrícula total

A continuación, se dan a conocer las matrículas de pregrado en educación superior de acuerdo con áreas de conocimiento y carreras profesionales que presentan brechas de género. En Chile, al comparar la matrícula total femenina de pregrado en diez áreas de conocimiento de las tres IES para el año 2005 y 2016 (tabla 1), se observa un aumento de la participación de mujeres en ocho áreas (CNED, 2016).

Tabla 1. Porcentaje de Matrícula Total femenina de pregrado en áreas de conocimiento en educación superior. Años 2005 y 2016.

Área	2005	2016	Variación
Tecnología	18,2%	22,8%	4,6%
Agricultura, silvicultura, pesca y veterinaria	43,9%	50,7%	6,8%
Arte y arquitectura	46,1%	49,9%	3,8%
Administración y comercio	49,0%	55,1%	6,1%
Ciencias	49,8%	45,9%	-3,9%
Derecho	50,9%	53,3%	2,4%
Humanidades	58,2%	55,1%	-3,1%
Ciencias sociales	69,3%	70,1%	0,8%
Salud	69,6%	76,2%	6,6%
Educación	69,8%	72,6%	2,8%

Elaboración propia (CNED, 2016).

Si bien se evidencia un aumento de matrícula femenina para las áreas de Arte y arquitectura, y Tecnología, ambas mantuvieron una brecha negativa⁴ en el año 2016. También se muestra que las áreas de Ciencias y Humanidades son las que disminuyen para el año 2016. De las diez áreas expuestas en la tabla 1, solo

⁴ Brecha Negativa: Considerando la definición de “brecha de género”, una brecha negativa indica que las mujeres están en desventaja frente a los hombres. (MINEDUC, 2020b)

Ciencias sociales, Salud y Educación presentan una brecha positiva⁵ considerable, registrando en el año 2005 porcentajes de matrícula total próximos al 70,0%, valores que fueron superados para el año 2016 (CNED, 2016). De esta forma, Tecnología, Ciencias sociales, Salud y Educación representan las cuatro áreas de conocimiento con mayor brecha de género en su matrícula total en ambos años.

En las universidades CRUCH y privadas no CRUCH, las carreras de pregrado en el área de Educación (pedagogías) destacan por no sufrir grandes variaciones de matrícula total femenina entre los años 2018 y 2019 (tabla 2). La matrícula total en Educación de Párvulos fue del 99,8% en ambos años; Pedagogía en Educación Diferencial disminuye de 95,9% a 95,6%, lo que se repite para Pedagogía en Educación Básica con una baja desde el 84,7% al 84,1%; en contraste, Pedagogía en Lenguaje, Comunicación y/o Castellano sube de 68,2% a 68,5%, mientras que Pedagogía en Idiomas aumenta de 65,3% a 66,4% (CNED, 2020b).

Tabla 2. Porcentajes de Matrícula Total femenina en carreras de pedagogía en universidades chilenas. Años 2018 y 2019.

Carrera	2018	2019	Variación
Pedagogía en Educación de Párvulo	99,8%	99,8%	0%
Pedagogía en Educación Diferencial	95,9%	95,6%	-0,3%
Pedagogía en Educación Básica	84,7%	84,1%	-0,6%
Pedagogía en Lenguaje y Comunicación y/o Castellano	68,2%	68,5%	0,3%
Pedagogía en Artes Visuales	65,5%	65,7%	0,2%
Pedagogía en Idiomas	65,3%	66,4%	1,1%
Pedagogía en Ciencias	57,5%	56,7%	-0,8%
Pedagogía en Música	32,9%	33,1%	0,2%
Pedagogía en Educación Física	29,9%	32,3%	0,4%

Elaboración propia (CNED, 2020b).

Al comparar la matrícula total en las carreras de pedagogía para los años 2018 y 2019, Educación de Párvulos se sitúa como la carrera con mayor presencia femenina; por el contrario, Pedagogía en Educación Física (PEF) representa la

⁵ Brecha Positiva: Considerando la definición de “brecha de género”, una brecha positiva indica que las mujeres tienen una mejor posición que los hombres. (MINEDUC, 2020b)

pedagogía con menor número de mujeres en la matrícula total para ambos años (matrícula total); la cantidad de estudiantes para ambos años se detalla en anexo 1.

Lo anterior contradice el comportamiento general de las carreras pedagógicas, las cuales en su mayoría presentan una brecha positiva en la matrícula total femenina (tabla 2); este hecho será abordado en profundidad en los siguientes apartados.

1.1.2.2. Brechas en matrícula de primer año

Junto con el aumento de la participación femenina en la matrícula total en los estudios de educación superior desde el año 2009 en Chile, también se ha evidenciado una mayor cantidad de mujeres en la matrícula de primer año desde el año 2007, situándose por sobre el 50,0% del total y acercándose a un 54,0% para el año 2017 (Mizala, 2018).

La totalidad de estudiantes que se matriculan en primer año en las IES, se distribuye en las áreas de conocimiento con distintos porcentajes. En este sentido, el informe del año 2018 “Género, Educación y Trabajo (GET)” reveló que la brecha en la matrícula de educación para el año 2015 llegó a un 9,4% a favor de la mujer (Comunidad Mujer, 2018). Sumado a esto, el informe de “Mujer y Trabajo” emitido el año 2017, señala que la brecha en educación aumentó a 12,1% (Comunidad Mujer, 2017). En la tabla 3 se expone para ambos años la distribución de matrícula en las cinco de diez áreas de conocimiento, con una brecha positiva para educación (2° lugar).

Tabla 3. Distribución de la Matrícula de 1° Año para las cinco áreas de conocimiento con mayor brecha de género en educación superior. Año 2015-2017.

Área	2015			2017		
	Mujeres	Hombres	Brecha	Mujeres	Hombres	Brecha
Salud	26,4%	7,6%	+ 18,8%	25,6%	8,4%	+ 17,2%
Administración y Comercio	22,3%	19,0%	+ 3,3%	22,3%	20,6%	+ 1,7%
Educación	15,7%	6,3%	+ 9,4%	18,1%	6,0%	+ 12,1%
Ciencias Sociales	10,3%	5,3%	+5,0	11,8%	5,7%	+ 6,1%
Tecnología	13,1%	50,4%	- 37,3%	9,1%	47,2%	-38,1%

Elaboración propia con datos de Comunidad Mujer (2017, 2018).

Siguiendo el estudio de la distribución de la matrícula femenina de primer año en universidades, se registraron durante el año 2017 distintas proporciones según el tipo de institución (tabla 4). Al momento de analizar por separado la matrícula femenina en universidades CRUCH y privadas no CRUCH, se observa en las primeras que un 18,4% del total de mujeres matriculadas ingresa al área de Educación, mientras que solo un 15,8% del total de mujeres en las universidades no CRUCH, prefiere acceder a dicha área (Comunidad Mujer, 2017); los datos señalados muestran que hay una mayor proporción de matrícula femenina en el área de Educación para el año 2017 en universidades CRUCH.

Tabla 4. Distribución de la Matrícula femenina de 1° Año para las cinco áreas de conocimiento con mayor brecha de género según tipo de universidad. Año 2017.

Área	U. CRUCH	U. no CRUCH
Salud	20,0%	33,5%
Administración y Comercio	13,9%	12,9%
Educación	18,4%	15,8%
Ciencias Sociales	10,6%	17,4%
Tecnología	17,1%	4,2%

Elaboración propia con datos de Comunidad Mujer (2017).

Al analizar por separado cada área de conocimiento, la matrícula de primer año revela distintas cifras para mujeres y hombres, lo que genera brechas de género. De esta manera, Mizala reportó que durante el periodo 2007-2017, las mujeres en las carreras del área STEM⁶ (Science, Technology, Engineering and Mathematics, por sus siglas en inglés) no superaron el 30,0% de la matrícula de primer año universitaria, mostrando una brecha negativa. Sin embargo, considerando el mismo criterio, la autora evidencia brechas positivas en la matrícula femenina para las áreas de Salud (sobre el 65,0%) y Educación (sobre el 60,0%), llegando al año 2017 a un 73,4% y un 72,9%, respectivamente (Mizala, 2018).

En los estudios de pregrado para los años 2018 y 2019, se aprecia en las tres IES que la matrícula femenina de primer año de las áreas de Salud y Educación (tabla 5), superan a la masculina en más de 50 puntos porcentuales (p.p.). Por un lado, en

⁶ STEM: Siglas en ingles de carreras de educación superior en las áreas de Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas. (Mizala, 2018)

Salud se registró un porcentaje de mujeres del 77,9% para ambos años; por otro lado, en educación las mujeres alcanzaron el 77,9% en 2018 y 75,1% en 2019 (CNED, 2020c).

Tabla 5. Porcentajes de Matrícula de 1° Año de mujeres y hombres en pregrado de las tres IES, para áreas de salud y educación. Años 2018 y 2019.

Área	2018			2019		
	Mujer	Hombre	Variación (p.p.)	Mujer	Hombre	Variación (p.p.)
Salud	77,9%	22,1%	55,8	77,9%	22,1%	55,8
Educación	77,9%	22,1%	55,8	75,1%	24,9%	50,2

Elaboración propia (CNED, 2020c).

Al indagar en las carreras pedagógicas, se ven leves variaciones en la matrícula de primer año entre los años 2018 y 2019 (tabla 6). Además, se repite el mismo comportamiento con las tres pedagogías que presentan mayor matrícula total femenina: Educación de Párvulos, Educación Diferencial y Educación Básica. Por el contrario, PEF y Pedagogía en Música muestran indicadores negativos.

Tabla 6. Porcentajes de Matrícula femenina de 1° Año en carreras de pedagogía en universidades chilenas. Años 2018 y 2019.

Carrera	2018	2019	Variación
Pedagogía en Educación de Párvulo	99,7%	99,8%	0,1%
Pedagogía en Educación Diferencial	95,0%	94,5%	-0,5%
Pedagogía en Educación Básica	82,2%	82,1%	-0,1%
Pedagogía en Lenguaje y Comunicación y/o Castellano	69,1%	68,4%	-0,7%
Pedagogía en Artes Visuales	63,8%	63,0%	-0,8%
Pedagogía en Idiomas	63,9%	65,5%	1,6%
Pedagogía en Ciencias	57,0%	56,5%	-0,5%
Pedagogía en Música	27,0%	32,3%	5,3%
Pedagogía en Educación Física	30,1%	30,1%	0,0%

Elaboración propia (CNED, 2020b).

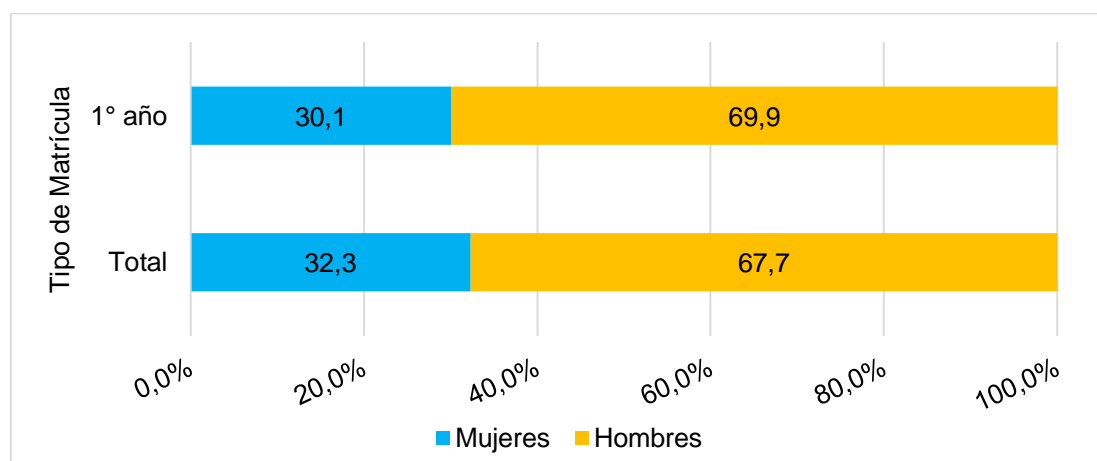
En síntesis, si bien existe una mayor participación femenina en la mayoría de las carreras pedagógicas para los dos tipos de matrícula (primer año y total) en los años 2018 y 2019, esta conducta difiere en las matrículas de PEF (tabla 2 y 6). Respecto a la matrícula total, ésta aumentó de un 29,9% a un 32,3% y en la matrícula de primer año, ésta se mantuvo en un 30,1% en ambos años (CNED, 2020b). Estos últimos datos se contraponen con la situación de la mayoría de las

carreras del área de Educación (a excepción de Música), generando una preocupante brecha negativa dentro de las pedagogías.

1.1.3. Brechas de género en PEF

En el año 2019, según lo informado por el CNED, las universidades del CRUCH y privadas no CRUCH registraron en PEF a 10.503 estudiantes en la matrícula total, con solo 3.388 mujeres (32,3%); siguiendo el mismo comportamiento, la matrícula de primer año también mostró una baja participación femenina, con 589 mujeres (30,1%) de un total de 1.958 estudiantes (CNED, 2020b). Lo anterior establece una brecha negativa de ambos indicadores para la carrera PEF, con valores de -35,4 p.p. para la matrícula total y -39,8 p.p. para la matrícula de primer año (gráfico 2).

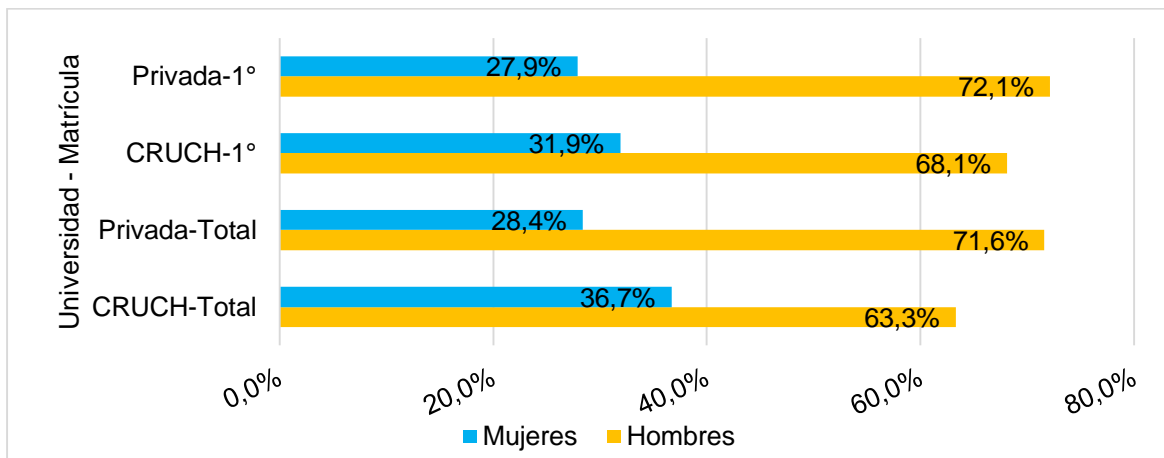
Gráfico 2. Porcentaje de Matrícula Total y de 1° año de PEF. Año 2019.



Elaboración propia (CNED, 2020b).

Este comportamiento se repite al momento de comparar la matrícula total y de primer año PEF entre las universidades tradicionales (CRUCH) y no tradicionales (gráfico 3). En este sentido, los dos tipos de matrícula femenina para el año 2019 en ambas instituciones no supera el 40,0%; junto con esto, las universidades del CRUCH son las que presentan mayor proporción de mujeres, llegando a una matrícula total del 36,7% y a una matrícula de primer año del 31,9% (CNED, 2020b).

Gráfico 3. Porcentaje de Matrícula Total y de 1° año de PEF en Universidades CRUCH y privadas no CRUCH. Año 2019.



Elaboración propia (CNED, 2020b).

Los datos de las matrículas en PEF para los años 2018 y 2019, evidencian de forma categórica la existencia de brechas de género a nivel de participación. Además, se observa que ello no está en línea, o no es coherente con la situación de la mayoría de las carreras de pedagogía. En este sentido, cabe plantearse entonces algunas interrogantes, ¿cómo ha sido la evolución histórica de la matrícula total femenina en la carrera de PEF en Chile?, ¿las brechas reportadas en los últimos años, responden a un comportamiento histórico en esta carrera?, teniendo en cuenta que la matrícula de primer año representa la participación en estudios de educación superior de nuevas generaciones, y por lo tanto, el registro de estudiantes nuevos/as a una carrera en particular, es interesante averiguar, ¿qué variación ha presentado la matrícula femenina de primer año en PEF entre los años 2005-2019?

De igual forma, y considerando los diferentes tipos de universidades, una pregunta pertinente sería, por ejemplo, ¿cuál ha sido el comportamiento histórico de la participación femenina en las matrículas totales y de primer año de PEF en universidades del CRUCH y privadas no CRUCH?

Adicionalmente a estas interrogantes, y con la intención de abordar otros factores que podrían influir en el registro femenino en las matrículas, surgen las preguntas: ¿el beneficio de la gratuidad habrá generado alguna influencia sobre las matrículas femeninas en PEF, antes y después de su implementación?, ¿los requisitos

exclusivos para estudiar Pedagogía han influido en el comportamiento de las matrículas femeninas y masculinas en PEF?, ¿existen diferencias en las matrículas femeninas y masculinas total y de primer año de PEF, de acuerdo con el régimen diurno o vespertino en el cual se dictan?

1.2. Justificación

1.2.1. Una mirada hacia la igualdad de género

“La igualdad de género no solo es un derecho humano fundamental, sino que es uno de los fundamentos esenciales para construir un mundo pacífico, próspero y sostenible”

Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2015)

La ONU reconoce que la población femenina (mujeres y niñas) corresponde a la mitad de la población mundial, por ende, la mitad del potencial humano para el desarrollo de la sociedad (ONU, 2015). Bajo esta lógica, en 2015 la ONU aprobó la “Agenda 2030 sobre el Desarrollo Sostenible”, la cual da a conocer los 17 objetivos de desarrollo sostenible en busca de construir un mundo mejor; en este sentido, el quinto objetivo busca *“Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas”*, teniendo como una de sus metas para los países pertenecientes a la organización, el aprobar y fortalecer políticas acertadas y leyes aplicables para promover la igualdad de género y el empoderamiento en todos los niveles de la población femenina (ONU, 2015).

En este contexto, el Comité para la Eliminación de la Discriminación Contra la Mujer -CEDAW, por sus siglas en inglés- asociado a la ONU, es el organismo internacional encargado de supervisar, analizar y retroalimentar la implementación de los artículos de la convención creada en 1979, sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (ONU, 1981). Dentro de los artículos que analiza el CEDAW, destaca el art. 3 por tener un carácter más general, mientras que el art. 10 presenta un enfoque educacional. Es así que, el art. 3 solicita a todos sus estados partes el *“tomar en todas las esferas, y en particular en las esferas política, social, económica y cultural, todas las medidas apropiadas, incluso de*

carácter legislativo, para asegurar el pleno desarrollo y adelanto de la mujer, (...); el art. 10 en cambio, propone que *“los estados partes adoptarán todas las medidas apropiadas para eliminar la discriminación contra la mujer, a fin de asegurarle la igualdad de derechos con el hombre en la esfera de la educación (...)*”; los artículos señalados, buscan que la mujer ejerza y goce las libertades en igualdad de condición con el hombre (ONU, 1981).

El Estado de Chile en el año 2012 presentó de forma combinada ante el CEDAW el quinto y sexto informe periódico, con el fin de analizar la situación de la mujer chilena (CEDAW, 2012). El Comité señaló que nuestro país presenta desigualdades sociales y discriminaciones por género, ya que no se cumplen a cabalidad los artículos propuestos del CEDAW; por ejemplo, para ese año no había una definición clara para los términos de “igualdad entre hombre y mujer”, señalado en el artículo 2, así como tampoco para la “discriminación hacia la mujer”, establecido en el artículo 1; además, el Comité advirtió en relación a los artículos 7 y 8, una baja participación de mujeres en cargos políticos (Echenique, 2013).

Las desigualdades contra la mujer no solo se observan en los cargos gubernamentales. En este sentido, Piedra reconoce la importancia de generar estudios con perspectiva de género en la esfera del deporte, para permitir una mejor comprensión de la realidad deportiva y evidenciar las injusticias sociales en contra de la mujer, con el objetivo de denunciar estas prácticas (Piedra, 2019).

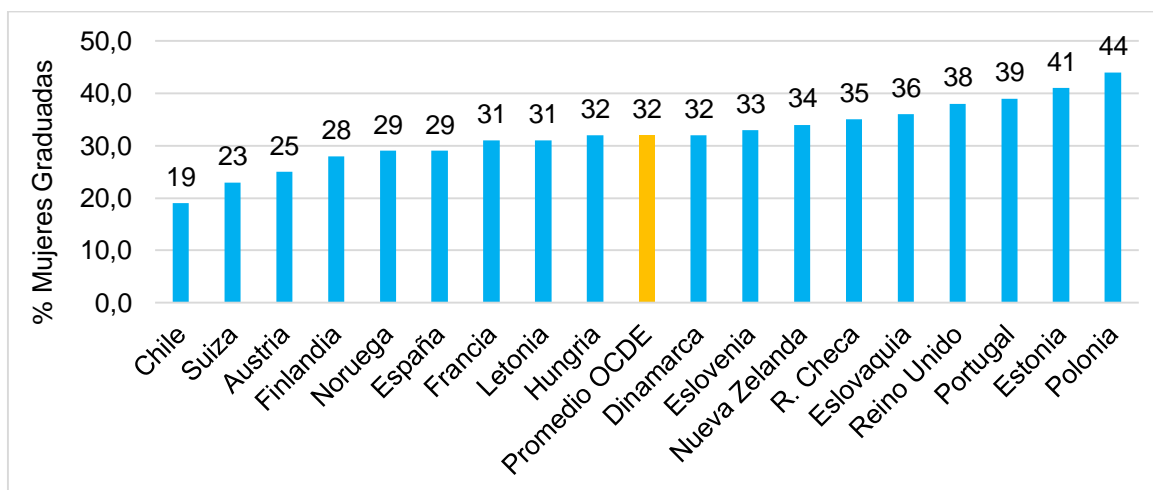
De acuerdo con los organismos internacionales mencionados anteriormente, se hace necesaria una constante revisión del cumplimiento de las metas que eliminen las diversas formas de discriminación hacia la mujer, con el propósito de lograr la igualdad de género. Considerando que la educación es un lugar de encuentro en diferentes etapas de las personas, trabajar por la igualdad de género en dicho ámbito puede traer beneficios que generen un impacto positivo en las generaciones actuales y venideras.

1.2.2. Iniciativas concebidas debido a la brecha de género en educación superior

El análisis con perspectiva de género de las matrículas en la población universitaria en determinadas áreas de conocimiento y carreras profesionales, permite levantar información sobre brechas de género en dichas instituciones (MINEDUC, 2020b).

Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), a nivel mundial el estudiantado femenino en estudios superiores de STEM representa solo el 35% del total (UNESCO, 2019). Este comportamiento se reitera al momento de analizar el porcentaje de mujeres graduadas de STEM (gráfico 4); según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), Chile se posicionó debajo del promedio OCDE (32,0%) con solo un 19,0% de mujeres graduadas para el año 2015 (Comunidad Mujer, 2017).

Gráfico 4. Porcentaje mujeres graduadas en carreras STEM de países OCDE. Año 2015.



Elaboración propia (Comunidad Mujer, 2017).

Continuando con el análisis de mujeres graduadas, la situación en Latinoamérica no se escapa de lo registrado por la OCDE. De esta manera, el análisis del World Economic Forum (WEF) reveló que Chile en el año 2016 presentó un 19,0% de mujeres graduadas en STEM; de esta manera nuestro país se ubicó bajo el promedio latinoamericano (37,4%), siendo superado por países como

Guatemala (52,0%), Uruguay (45,0%), Venezuela (44,0%), Costa Rica (30,0%), El Salvador (30,0%) y Brasil (29,0%) (Arredondo et al., 2019).

Los datos expuestos anteriormente, movilizaron a la UNESCO a buscar acciones concretas para ayudar a revertir la brecha de género en áreas STEM. En el informe “Descifrar el código: la educación de las niñas y las mujeres en ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM)”, se analizó la situación en torno a STEM y se llevaron a cabo actividades normativas (función principal de la UNESCO), programas basados en datos empíricos y propuestas de carácter político, a fin de orientar a los estados partes (UNESCO, 2019).

En nuestro país está vigente el proyecto “W-STEM” (programa Erasmus+) en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso y en la Universidad Técnica Federico Santa María. Este proyecto busca modernizar el gobierno, la gestión del mismo y el funcionamiento de las instituciones de educación superior en América Latina, para así mejorar el acceso de las mujeres a las STEM (García-Holgado et al., 2019). Adicionalmente, en el año 2019 se implementa en Chile el proyecto SAGA (STEM and Gender Advancement), que tiene el objetivo de identificar brechas en las políticas actuales para ofrecer una metodología y variedad de herramientas, con el fin de disminuir la brecha de género en STEM (MINEDUC, 2019a).

Debido a los estudios que han dado a conocer la brecha negativa, tanto a nivel nacional como internacional, se justifica la creación de proyectos (W-STEM, SAGA) que permitan abordar y disminuir la brecha en área de carreras STEM. En este sentido, es que se asume como relevante realizar estudios observacionales y retrospectivos de matrículas desde la perspectiva de género, en este caso para PEF, lo que permitiría establecer una línea de base en un fenómeno aún sin estudiar a nivel nacional. Lo anterior podría impulsar nuevas iniciativas que tiendan a la igualdad de género en el estudiantado de PEF, considerando la baja participación femenina en ambos tipos de matrículas registrada actualmente.

1.2.3. La importancia de estudiar la matrícula de PEF desde la perspectiva de género

Realizar estudios sobre la matrícula en educación superior desde la perspectiva de género, permite evidenciar el contexto en el que se encuentran las carreras universitarias respecto a la participación del estudiantado. Esto manifiesta la demanda de mujeres y hombres por estudiar una carrera en particular, otorgándole un carácter femenino o masculino, según el género que predomine (Serra, 2016).

PEF es una de las carreras chilenas que no presenta estudios de matrícula con enfoque de género, por tanto, se hace necesario levantar información que entregue una base de conocimiento aún sin explorar, que permita conocer la situación histórica y actual del estudiantado y sus cambios durante los últimos años. Además, los datos de este estudio pueden servir para informar a las universidades y orientar políticas en las instituciones que imparten PEF. Asimismo, esta investigación tiene pertinencia en nuestro país, en donde el Ministerio de la Mujer y la Equidad de Género (MinMujeryEG) se propone el objetivo de “*Superar las barreras que enfrentan las mujeres en el acceso y mantención al mundo del trabajo, educacional, político y social*” (MinMujeryEG, s.f.); teniendo esto en cuenta, determinar si existe una brecha histórica de género en PEF, puede permitir que tanto el MINEDUC, como el MinMujeryEG, e incluso las instituciones de educación superior, busquen promover la equidad de género, la igualdad de derecho y así proponerse a eliminar toda forma de discriminación arbitraria en contra de las mujeres, según la Ley N°20.820 establecida por el Ministerio de Desarrollo Social (MIDESO, 2015).

1.3.Preguntas de investigación

A continuación, se presentan las preguntas de investigación que guían el desarrollo de esta investigación:

- a) ¿Cómo ha sido la evolución histórica de la matrícula total y de primer año femenina y masculina en las carreras de PEF en Chile?
- b) ¿Existen diferencias en las matrículas totales femeninas PEF entre las universidades del CRUCH y las universidades privadas?
- c) ¿Existen diferencias en las matrículas femeninas de primer año PEF entre las universidades adscritas y no adscritas a gratuidad?
- d) ¿La implementación de requisitos para estudiar pedagogía ha influido en las matrículas femeninas de primer año de PEF?
- e) ¿Existen diferencias en las matrículas femeninas total PEF, de acuerdo con el régimen diurno y vespertino en la cual se dictan?

1.4. Objetivos

1.4.1. Objetivo general

Conocer desde la perspectiva de género el comportamiento histórico y actual de las matrículas femeninas y masculinas en los estudios de Pedagogía en Educación Física en las universidades chilenas.

1.4.2. Objetivos específicos

- a) Analizar las matrículas femeninas y masculinas totales y de primer año desde el año 2005 hasta el año 2019 de Pedagogía en Educación Física.
- b) Identificar la existencia o no de brechas de género de acuerdo con el comportamiento de las matrículas femeninas y masculinas de Pedagogía en Educación Física.
- c) Comparar el comportamiento de las matrículas femeninas y masculinas de Pedagogía en Educación Física con los tipos de universidades, la adscripción a la gratuidad, los requisitos de acceso a estudiar pedagogía y el régimen en que se dictan estas carreras.

1.5. Estado de la cuestión

1.5.1. El acceso a los estudios de PEF o similares desde la perspectiva de género

Los estudios cuantitativos en Chile de matrículas y/o graduaciones desde la perspectiva de género en la educación superior, han expuesto las brechas existentes en áreas de conocimiento y sus carreras involucradas (Arredondo et al., 2019; Comunidad Mujer, 2017, 2018; MINEDUC, 2020b; Mizala, 2018). No obstante, el país en cuestión no cuenta con evidencias cuantitativas con enfoque de género en relación con el registro estudiantil anual e histórico para la carrera de PEF. Ahora bien, al indagar en otras realidades, se puede observar que diferentes autores han expuesto como problemática las brechas de género en educación superior para Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (CAFD), Cultura física y otras carreras similares a educación física (EF), lo cual se presenta a continuación.

1.5.1.1. Las evidencias a nivel internacional

En el año 2019, en España se publicaron los resultados de la presencia de las mujeres en estudios de la actividad física, la educación física y el deporte. Estudio descriptivo-retrospectivo que consideró cambios ocurridos en los procesos académicos entre los años 1989 y 2015. En este análisis se consideraron las solicitudes del estudiantado para cursar el grado académico de CAFD a lo largo de 25 años en los campus de Barcelona y Lleida, correspondientes al Instituto Nacional de Educación Física de Cataluña-INEFC (Serra et al., 2019).

Dentro de los hallazgos, se reportó que del total de estudiantes que solicitó ingresar a CAFD en el proceso del año 1989, solo un 39,47% fueron mujeres; el mismo indicador, que sufre un descenso prolongado y progresivo desde el cambio de nombre⁷ de la carrera en el proceso 1998/1999, llega al año 2014 a solo un 20,15% de representación femenina (Serra et al., 2019).

⁷ Licenciatura en Educación Física a Licenciatura en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte.
P á g i n a 33 | 112

Además de lo anterior, se dan a conocer los porcentajes de matrícula femenina para los estudios posobligatorios no universitarios de Ciclo Formativo de Grado Medio en “Conducción de actividades físico-deportivas en el medio natural” (CFGM) y del Ciclo Formativo de Grado Superior en “Animación de actividades físico-deportivas” (CFGS), junto a los porcentajes de matriculadas en CAFD (Serra et al., 2019). En la tabla 7 se puede observar como la matrícula de pregrado de las mujeres pertenecientes a los estudios de la familia de la actividad física y deporte (CFGM, CFGS y CAFD), disminuyó progresivamente en el tiempo.

Tabla 7. Porcentaje de Matrícula femenina en estudios de la familia de la actividad física y deporte. Periodos del 1999/2000 a 2015/2016.

Periodo	CAFD	CFGM	CFGS
1999/2000	35,0%	25,8%	33,5%
2000/2001	39,3%	32,9%	31,8%
2001/2002	32,8%	27,2%	32,8%
2002/2003	29,9%	29,8%	32,8%
2003/2004	30,9%	27,2%	31,1%
2004/2005	28,2%	26,9%	29,8%
2005/2006	28,2%	24,2%	30,8%
2006/2007	30,5%	24,4%	28,4%
2007/2008	27,6%	24,7%	26,6%
2008/2009	26,6%	22,8%	23,5%
2009/2010	24,9%	19,6%	21,4%
2010/2011	23,1%	18,5%	19,7%
2011/2012	22,3%	15,9%	18,3%
2012/2013	19,6%	17,1%	15,7%
2013/2014	18,3%	16,3%	14,7%
2014/2015	17,3%	17,2%	15,6%
2015/2016	S/i	17,7%	16,4%

S/i: Sin información

Tomada de Serra et al. (2019).

Desde el punto de vista del tipo de centro universitario (público y privado), también se presenta un descenso progresivo en la matrícula de mujeres de CAFD, siendo más rápido en los centros privados de Cataluña, España (Serra et al., 2019); en la tabla 8 se puede ver la comparativa entre los procesos y ambos centros universitarios.

Tabla 8. Porcentaje de Matrícula femenina en CAFD (Cataluña), en diferentes centros universitarios. Periodos del 1999/2000 a 2013/2014.

Periodo	Público	Privado
1999/2000	35,0%	S/i
2000/2001	39,3%	S/i
2001/2002	33,4%	29,7%
2002/2003	30,7%	27,1%
2003/2004	32,9%	25,2%
2004/2005	29,2%	25,8%
2005/2006	29,3%	25,7%
2006/2007	34,3%	22,9%
2007/2008	31,0%	21,2%
2008/2009	30,2%	20,1%
2009/2010	29,2%	18,4%
2010/2011	27,3%	17,7%
2011/2012	27,3%	16,8%
2012/2013	25,0%	14,7%
2013/2014	22,7%	14,3%

S/i: Sin información

Tomada de Serra et al. (2019).

Siguiendo con el estudio de Serra y colaboradores (2019), la matrícula femenina en la especialidad de EF, Magisterio⁸ en Educación Física (MgEF), presenta una media de un 44,4% para el periodo de 1999/2000 al 2010/2011, lo que posiciona a MgEF con la mayor participación femenina en comparación a los otros estudios de la familia de la actividad física y deporte; sin embargo, MgEF presenta el menor porcentaje de mujeres matriculadas en comparación al resto de especialidades pedagógicas (Magisterio en Educación Infantil, Magisterio en Educación Especial, Magisterio educación primaria, entre otras), sin poder superar el 50% de la matrícula (Serra et al., 2019). Adicionalmente, se reporta que las mujeres egresadas de los cursos de doctorados en AF, EF y deporte entre los años 1989 a 2004, representa solo un 20,3% del total; esto aumenta entre los años 2005 a 2014 a un 40,2%, lo que da cuenta de una mayor proporción de mujeres en niveles más altos de formación académica (Serra et al., 2019).

⁸ El grado de Magisterio corresponde a una carrera de Pedagogía en Chile.

Un estudio longitudinal realizado por Porto en la comunidad autónoma de Galicia (España), el cual incluyó a las Universidades de Santiago de Compostela (USC), la Universidad de Vigo (UV) y la Universidad de la Coruña (UC), investigó la matrícula según sexo en las diferentes especialidades de Maestro en Educación Física (MEF) y Licenciatura en Ciencias de la Actividad Física y Deporte (LCAFD). El análisis dio a conocer la masculinización de MEF y LCAFD en la USC y UC, en donde se observa una participación femenina inferior al 40% (tabla 9). Esto revela que, en un contexto de estudios educativos feminizados con especialidades como, por ejemplo, Maestro en educación infantil, Maestro en educación especial, Maestro en lengua extranjera, entre otras, sólo las titulaciones relacionadas con la EF y el deporte presentan una clara hegemonía de matrículas masculinas, superando con creces a la femenina (Porto, 2009).

Tabla 9. Porcentaje de Matrícula femenina para MEF y LCAFD en la UC y USC. Periodos 1999/2000 a 2006/2007.

Periodo	MEF UC	LCAFD UC	LCAFD USC
1999/2000	39,5%	24,5%	32,4%
2000/2001	37,2%	24,9%	27,4%
2001/2002	38,1%	24,9%	29,1%
2002/2003	35,0%	24,7%	35,4%
2003/2004	31,1%	24,7%	32,2%
2004/2005	35,2%	25,4%	33,2%
2005/2006	38,5%	26,1%	32,8%
2006/2007	S/i	24,5%	33,6%

S/i: Sin información

Tomada de Porto (2009).

Adicional a los datos entregados en la tabla 9, el estudio da a conocer la masculinización que tuvo lugar en los centros educativos de Pontevedra y de Lugo (ambos de la USC). Por un lado, para Lugo hay una masculinización en la matrícula que siempre estuvo sobre el 60% entre los periodos desde 1994/1995 a 2006/2007; por otro lado, para Pontevedra entre los periodos desde 1993/1994 a 2006/2007, se registra una masculinización que siempre rodea al 60,0%, la cual a partir del periodo 2000/2001 queda acotada entre el 60,0% - 70,0% (Porto, 2009).

Otro trabajo realizado en España expuso la evolución histórica de los últimos 30 años de la presencia femenina en el Grado CAFD de la Comunidad Autónoma

Vasca (CAV). En esta investigación, se analizaron datos de los años 1986 a 2016, considerando para ello la matrícula en las pruebas de acceso, personas que superaron las pruebas y las matrículas formalizadas según mujeres y hombres, con el fin de identificar si existe sesgo de género en CAFD (Garay et al., 2018)

Los autores advierten que existe un descenso en la media de la matrícula femenina durante los tres periodos de los años analizados. Durante el primero, la carrera de “Licenciatura en Educación Física” (1986-2005), solo alcanzó un 32,41% de estudiantes mujeres; posteriormente, con el cambio de nombre a “Licenciatura en CAFD” (2005-2010), el porcentaje descendió a un 24,42%; finalmente, en su último periodo (2010-2016), las estudiantes matriculadas en el “Grado en CAFD” llegó a un 22,53% (Garay et al., 2018).

Igualmente, se identifican los diferentes porcentajes en las etapas para acceder a los estudios de CAFD. De esta manera, el promedio de mujeres inscritas para rendir las pruebas de acceso, durante los 30 años analizados, corresponde al 27,18% del total; de ellas, solo el 25,15% logra superar las pruebas; en última instancia, una media del 29,43% de mujeres logra matricularse en CAFD en la CAV (Garay et al., 2018). Garay y colaboradores, señalan que este comportamiento es consecuencia de los procesos de dualización de género, de un modelo de educación física androcéntrica centrada en el deporte y alejada de los intereses de las chicas, y/o de la existencia de una cultura femenina que no se recoge en las clases de EF ni en los estudios de CAFD (Garay et al., 2018).

Otro estudio realizado en Reino Unido por Elliott y Sander (2011) examinó las razones detrás del prejuicio sobre la masculinización del área deportiva en los estudios superiores. En el Reino Unido son muy populares los programas de estudio relacionados al deporte (Ciencias del deporte, Ciencias del ejercicio, etc.), sin embargo, los datos muestran que sólo el 32,0% de las matriculaciones en este campo, para el año 2009, correspondían a mujeres (Elliott y Sander, 2011).

Este mismo trabajo analizó el perfil de género del personal docente universitario de deporte, el cual presentó una mayor proporción masculina que femenina para el año 2007; según Elliott y Sander, esto podría reforzar cualquier

noción preexistente de que los estudios de dicha área son preferentes por los hombres (Elliott y Sander, 2011). Una encuesta realizada en el estudio a 170 estudiantes secundarias determinó, por una parte, que aproximadamente solo un 15,0% de mujeres estaba interesada en estudiar una carrera deportiva, mientras que cerca de un 17,0% no estaba segura; por otra parte, alrededor de un 67,0% de las encuestadas no consideraba estudiar carreras asociadas al área; en último lugar, se observó que la mayor parte de las encuestadas (86,0%) desconocía los contenidos impartidos en carreras deportivas (Elliott y Sander, 2011).

Una investigación realizada en Cuba demuestra que existe masculinización de la matrícula en aquellas carreras vinculadas al deporte pertenecientes a IES. Al analizar los años 2014 y 2015, se observó una feminización de la matrícula universitaria a nivel global, reflejando una mayor participación femenina en estas instituciones; de lo contrario, al indagar la situación de las IES en el área de las ciencias respecto a los y las graduadas cubanas, la participación femenina era inferior a la masculina en las carreras de pedagogía (49,8%), ciencias agropecuarias (39,4%), ciencias técnicas (38,6%) y cultura física (deporte) (26,3%). Según las autoras, esta última reafirma la masculinización en estudios vinculados al deporte (Quintana y Blazquez, 2017).

Los datos recopilados anteriormente, reflejan la situación de las mujeres en los estudios de la EF y sus similares, identificándose la existencia de una brecha negativa que ha perdurado en el transcurso del tiempo y en distintos contextos.

1.5.1.2. Estudios de matrícula con enfoque de género en Chile

En nuestro país, existe evidencia de una investigación que analiza la situación de la matrícula de PEF desde la perspectiva de género. En este contexto, Matus y colaboradores realizaron un estudio con el objetivo de presentar una visión respecto a la Formación Inicial Docente (FID) del estudiantado de la EF chilena. Dentro de lo expuesto, los autores señalan que para el año 2018 PEF se encontraba dentro de las tres pedagogías que concentraban gran parte de la matrícula total en carreras del área pedagógica (48,9%); al mismo tiempo, advierten que la matrícula total femenina PEF para el mismo año alcanzó un 29,9% (3.434 mujeres), situando

a esta carrera con mayor brecha de género a nivel nacional (Matus-Castillo et al., 2021).

Si bien la investigación realizada por Matus y colaboradores da cuenta de una evidente brecha de género en la matrícula total de PEF para el año 2018, estos datos no son concluyentes para determinar si existe en nuestro país un comportamiento masculinizado en las matrículas de esta disciplina, siendo necesario seguir desarrollando esta línea de investigación.

Capítulo 2: Contexto, aspectos conceptuales y marco teórico

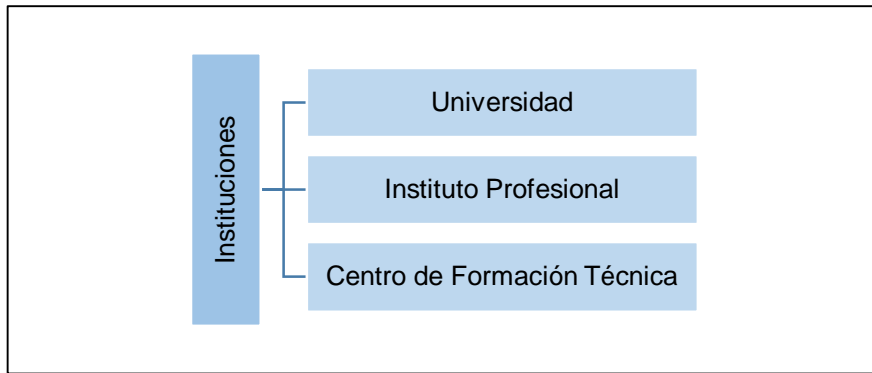
2.1. La educación superior en Chile

En este apartado, abordaremos la estructura de la educación superior nacional e identificaremos cuáles son las instituciones que la conforman. Para comprender el sistema de educación superior nacional, ahondaremos en su contexto histórico, el cual durante la segunda mitad del siglo XX fue sometido a importantes reformas y cambios. Junto a lo anterior, se realizará una descripción de los principales actores que intervienen en este sistema. Para concluir, se brindará información referente al acceso a los estudios de educación superior e información de las matrículas por cada tipo de institución.

2.1.1. Estructura del sistema de educación superior en Chile

La Ley General de Educación (LGE) N°20.370 (MINEDUC, 2009) establece los requisitos y el proceso de reconocimiento oficial de las IES. Como se aprecia en el esquema 1, en Chile las instituciones están conformadas por tres tipos (CFT, IP y Universidades). Las IES en nuestro país tienen la facultad para otorgar títulos profesionales y títulos técnicos. En este sentido, las universidades otorgan títulos profesionales y grados académicos como licenciado/a, magíster y doctor/a (a estos últimos solo se puede acceder con el grado de licenciado obtenido previamente); los CFT y los IP otorgan títulos técnicos de nivel superior por igual, sin embargo, estos últimos (IP) también otorgan títulos profesionales que no requieren licenciatura (MINEDUC, 2009).

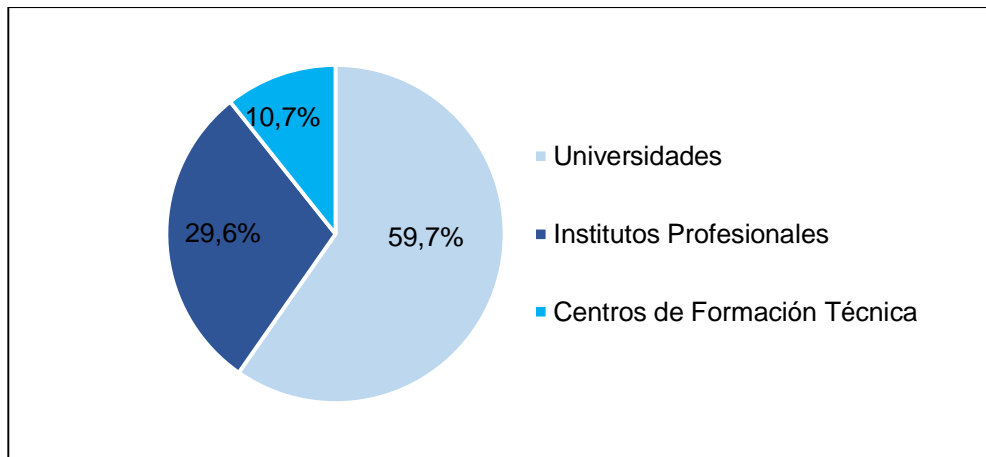
Esquema 1. Instituciones de Educación Superior en Chile.



Elaboración propia (MINEDUC, 2009).

En cuanto al número de IES, en la actualidad existen 149, de ellas, 59 son universidades, 51 son CFT y 39 son IP (Subsecretaría de Educación Superior, 2020). Si bien, encontramos más CFT que IP en número de instituciones, esto no sucede en cuanto a matrículas totales en el año 2020, donde los IP superan a los CFT (gráfico 5), ya que concentran al 29,6% (362.030), y los CFT solo al 10,7% (130.353). En el caso de las Universidades, éstas aglutinan al 59,7% (728.634) de la matrícula total de las IES en dicho año (MINEDUC, 2020a).

Gráfico 5. Porcentaje de Matrícula Total según IES. Año 2020.



Elaboración propia (MINEDUC, 2020a).

2.1.2. Organismos involucrados en el sistema de educación superior en Chile

Actualmente, en el sistema de educación superior chileno se observan una serie de organismos que ejercen distintos niveles de responsabilidad e influencia. El siguiente cuadro muestra a aquellos organismos.

Cuadro 1. Principales organismos responsables del Sistema de Educación Superior chileno.

Organismo	¿Qué es?	Función
Ministerio de Educación (MINEDUC)	Principal órgano rector del Estado, encargado del desarrollo de la educación en todos sus niveles educacionales.	Vela por los derechos de todos los estudiantes. Asegura un sistema educativo inclusivo y de calidad. Formula e implementa políticas, normas y regulaciones. Además de proveer la educación con recursos públicos.
Superintendencia de Educación Superior (SES)	Organismo público, creado por la ley N° 21.091. Es parte del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, el cual tiene como propósito asegurar el acceso a una educación de calidad con equidad.	Orientada a fiscalizar y supervigilar el cumplimiento de las leyes y reglamento que regula a los IP, CFT y Universidades.
Subsecretaría de Educación Superior	Órgano público colaborador del MINEDUC, creado por la Ley N°21.091.	Elaborar, coordinar, ejecutar y evaluar las políticas y programas para la educación superior. Tanto en el subsistema universitario como técnico profesional.
Consejo Nacional de Acreditación (CNA)	Se enmarca en la Ley n° 20.129. Es un organismo público y autónomo. Responde al MINEDUC.	Asegurar y verificar las condiciones de la calidad de los CFT, IP y universidades, mediante la acreditación bajo la ley n° 20.129
Consejo Nacional de Educación (CNED)	Organismo independiente, con personalidad jurídica. Supervisa y promueve la calidad educativa. Al ser un organismo autónomo, posee financiamiento del estado.	En el caso de la educación superior, coordina el proceso de licenciamiento/ revocación de los establecimientos de educación terciaria, supervisar las decisiones en torno a las instituciones, licencias, apelaciones de acreditación y cierre de estas.
Consejo de Rectores de la Universidad Chilenas (CRUCH)	Creado bajo la Ley n° 11.575 conformada por 30 rectores encargados, seleccionados de universidades estatales y privadas que tengan aporte del estado.	Encargado de asuntos académicos, administrativos, económicos y de extensión de instituciones. Responsables del proceso de admisión PSU-PTU.

Elaboración propia (CNA, s. f.; MINEDUC, s.f.b).

2.1.3. Leyes reguladoras del sistema de educación superior

La LGE N° 20.370 (MINEDUC, 2009) es la norma base por la cual se estructura el sistema educacional chileno actualmente. Esta ley derogó la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza LOCE (MINEDUC, 1990), manteniendo vigente el título III, derogando solo su párrafo 2° que hace alusión al Consejo Superior, el cual es sustituido por el CNED. La LGE, en su artículo 4 establece que, la administración del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación corresponde al MINEDUC, al CNED, a la Agencia de Calidad y a la Superintendencia de Educación (estas tres últimas creadas en la LGE).

Los principales focos que aborda la LGE, están orientados principalmente a la regularización y reconocimiento de universidades. Algunos de los principios que impulsan la LGE (art. 3) son: a) Universalidad y educación permanente; b) Calidad; c) Autonomía; d) Diversidad.

Además de la LGE, encontramos la Ley N° 21.091 Sobre Educación Superior (MINEDUC, 2018), la que establece que la Educación Superior: es un derecho, el que debe estar al alcance de todas las personas, de acuerdo con sus méritos y capacidades; que la educación superior busca la formación integral y ética de las personas, desarrollando el pensamiento crítico y autónomo; cumple un rol social, teniendo como objetivo la generación y desarrollo de conocimientos.

El sistema de educación superior es de provisión mixta, componiéndose por dos subsistemas: El universitario y el técnico profesional.

En el contexto de formación del profesorado, existe la ley n° 20.903 que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente (MINEDUC, 2016a), la cual apoya y valora el desempeño docente, enaltecendo la profesión, haciéndola más atractiva y motivadora para las nuevas generaciones. Aborda a la carrera docente desde el ingreso a estudios de pedagogía, estableciendo requisitos más exigentes, genera condiciones de formación de calidad y obliga a las carreras de pedagogía a que estén acreditadas (MINEDUC, 2016a). La ley n°20.903 también introduce un sistema de evaluación, conformado por: dos evaluaciones diagnósticas durante la

formación inicial docente en pedagogía. La primera aplicada al inicio de la carrera por la misma universidad y la segunda aplicada previo a los últimos 12 meses de carrera por el CPEIP (la cual es requisito para la obtención del título profesional); y, una evaluación durante el ejercicio profesional, en base a los dominios del Marco para la Buena enseñanza. El CNED se encarga de aprobar estas evaluaciones (CNED, 2020a).

2.1.4. Tipología de las instituciones de educación superior

Como se mencionó anteriormente, la LGE n° 20.370 (MINEDUC, 2009) reconoce tres tipos de instituciones, Centros de Formación Técnica (CFT), Institutos Profesionales (IP) y Universidades, las cuales se describen a continuación.

2.1.4.1. Centro de Formación Técnica (CFT)

Los CFT son instituciones de educación superior, las cuales tienen como misión el cultivar las tecnologías y técnicas, creando, preservando, transmitiendo conocimientos y formando técnicos, para contribuir al desarrollo de los sectores sociales y productivos del país (Ley n° 21.091 del MINEDUC, 2018). Asimismo, esta formación de técnicos de nivel superior es de ciclo corto, con una duración de cuatro y seis semestres (dos y tres años). Los últimos registros que otorga la Subsecretaría de Educación, dan a conocer que para Chile en el año 2019 existen 51 CFT, de los cuales 41 son privados y 10 son estatales (Subsecretaría de Educación Superior, 2020); de los 51 CFT, 15 ofrecen gratuidad en sus establecimientos, de los cuales 10 son estatales y 5 privados (MINEDUC, 2019c; Subsecretaría de Educación Superior, s.f.b).

2.1.4.2. Instituto Profesional (IP)

Los IP son instituciones de educación superior, cuya misión es la formación de profesionales que contribuyan al desarrollo de sectores productivos y sociales del país, a través de la realización de la docencia, innovación y vinculación con el medio (MINEDUC, 2018). Los IP tienen como objetivo otorgar títulos profesionales, teniendo una duración de ocho semestres (cuatro años), así como también, tienen la facultad de otorgar títulos técnicos de nivel superior con duración de cuatro a seis

semestres (dos a tres años), sin embargo, no pueden entregar grados académicos como licenciaturas, bachiller o doctorados. Según la Subsecretaría de Educación Superior (Subsecretaría de Educación Superior, 2020), actualmente en el sistema hay 38 establecimientos, de los cuales 5 ofrecen estudios con gratuidad (MINEDUC, 2019c).

2.1.4.3. Universidades

Las Universidades (cuadro 2) constituyen el más alto nivel de enseñanza, donde convergen las funciones de docencia, investigación y de extensión. Estos establecimientos otorgan títulos profesionales y grados académicos de licenciado, magísteres y doctorados (MINEDUC, 2020c). La duración de una carrera universitaria de pregrado tiene una duración de 8-10 semestres (4-5 años), mientras que para carreras técnicas de nivel superior la duración es entre 4 y 6 semestres (2 y 3 años). No obstante, existen carreras que sobrepasan este rango de durabilidad, como es el caso de las carreras de Medicina, Derecho, Odontología, Arquitectura e Ingenierías. En el Sistema de Educación Superior Chileno existen 59 universidades, de éstas, 30 pertenecen al Consejo de Rectores (CRUCH) y 29 son privadas. Del total de universidades, 33 ofrecen gratuidad de estudios, 18 corresponden a Universidades CRUCH estatales 11 a privadas CRUCH y 4 a universidades privadas (CNED, 2020b; MINEDUC, 2019c; Subsecretaría de Educación Superior, 2020).

Cuadro 2. Características principales de las universidades.

Institución	Título que otorga	Duración	Número de establecimientos
Universidad	Títulos profesionales y grados académicos: licenciado, magíster y doctor.	De 8-10 semestres (4-5 años), de igual manera brinda carreras técnicas de nivel superior que duran entre 4 y 6 semestres (2 y 3 años).	Establecimientos (59): -29 privadas. -18 estatales y pertenecientes al CRUCH. -12 privadas con aportes estatales y pertenecientes al CRUCH.

Elaboración propia (CNED, 2020b; MINEDUC, 2019c; Subsecretaría de Educación Superior, 2020).

Las universidades privadas pertenecientes al CRUCH conforman el 20,3% del total de universidades. Le siguen las universidades estatales, con un 30,5%, valor que se ha mantenido casi estable durante las últimas décadas. Por último, se

encuentran las universidades privadas, representando el 49,1%, de modo que existen más universidades de este tipo.

Como se puede apreciar en la tabla 10, en los tres tipos de instituciones universitarias se evidencia una tendencia al aumento de matrículas en la última década. En el caso de las universidades estatales CRUCH tienden a aumentar las matrículas a través de los años, yendo de 162.284 en el año 2010 a 180.870 en el año 2020, lo mismo ocurre en las universidades privadas CRUCH. Si bien, se distingue un mayor registro de matrículas en las universidades privadas sin adscripción al CRUCH, en el año 2020 estas presentan una baja de matrículas (341.247 en el año 2015 y 291.516 en el año 2020). Sin embargo, las universidades privadas (no pertenecientes al CRUCH) no superan el total de matrículas de las universidades del CRUCH, las cuales en el año 2020 llegan a 363.413 estudiantes.

Tabla 10. Matrícula Total en universidades chilenas

Tipo de institución	2010	2015	2020
U. CRUCH estatal	162.284	171.384	180.870
U. CRUCH privada	119.524	133.564	182.543
U. Privada	303.583	341.247	291.516
Total general	585.391	646.645	654.929

Elaboración propia (CNED, 2020b; MINEDUC, 2019d).

Para concluir, los últimos datos revelados del Informe de Matrícula de Educación Superior año 2020 (MINEDUC, 2020a), señalan que la matrícula total de estudiantes el año 2020 fue de 1.221.017 entre Universidades, CFT e IP. Estas cifras representan un 3,7% menos de matrícula en comparación al año 2019. Dentro de las razones a esta baja de matrículas, se presentan los factores como el pasado estallido social del año 2019, las incidencias para la aplicación de la Prueba de Selección Universitaria. Asimismo, la presencia de la pandemia Covid-19 en marzo de 2020, la cual ha afectado a las instituciones de modo que los estudiantes hayan desistido de matricularse, sea por suspensión/renuncia de matrícula, como también por postergación de estudiar el año 2020 (MINEDUC, 2020a).

Con respecto a la matrícula total 2020 en las IES, la mayor concentración de estas se presenta en las universidades, las cuales reúnen el 59,7% (MINEDUC,

2020c). Adicionalmente, la matrícula de primer año el año 2020, alcanzó un total de 305.360 estudiantes, donde la mayor concentración se presentó en las universidades con un 45,8%, seguidas por los IP y luego los CFT. Este resultado de la matrícula del año 2020 es un 8,2% (27.191) menor en comparación con el año 2019 (MINEDUC, 2020a).

2.1.5. El acceso a los estudios de educación superior y a las universidades

Al egresar de enseñanza media existen una serie de requisitos y condiciones para acceder y optar a beneficios y créditos para ingresar a una carrera de la educación superior. En términos de acceso a la educación superior en América Latina, Chile ocupa el primer lugar con una media de 13,2 años de estudios tanto a nivel escolar como superior (CEDLAS, 2020). Estos resultados se pueden explicar debido que a lo largo de los mandatos se han integrado a las políticas públicas, diversas estrategias para la accesibilidad al mundo de la educación superior. Los datos obtenidos en el año 2017 en la encuesta CASEN, dan a interpretar que efectivamente ha habido un incremento en la “tasa de asistencia a la educación superior”, registrando en 1990 un 12,7% de estudiantes de 18 a 24 años, mientras que en el año 2017 fue de un 37,4%, registrándose un aumento significativo en los últimos 27 años (CASEN, 2017). A continuación, se presentarán las diferentes modalidades de acceso a la educación superior.

2.1.5.1. Prueba estandarizada

Si bien existen algunos establecimientos en los que no se requiere la actual Prueba de Transición Universitaria (PTU), en la mayoría de las IES es primordial el rendir una prueba global posterior finalizada la educación media. Las pruebas de admisión juegan un papel importante en el acceso a la educación terciaria, siendo indicadores de calidad, mérito para poder postular a becas y gratuidad y, si lo miramos desde la arista social, un indicador de desigualdad educacional (Cases, 2020).

2.1.5.2. Gratuidad

La gratuidad forma parte de los beneficios para estudiar carreras de educación superior, la que asegura financiamiento para los estudiantes pertenecientes al 60% de la población más vulnerable del país. La gratuidad (ley N°20.091 del MINEDUC) fue promulgada el año 2016 bajo el mandato de la expresidenta Michelle Bachelet. Este nuevo proyecto bajo el pensamiento “educación gratis y de calidad” tenía por objetivo fortalecer el rol del estado relacionado a la educación para satisfacer las demandas del movimiento estudiantil, adquirir cobertura en aranceles y en matrícula de estudiantes durante su carrera (Oradini et al., 2020). Este beneficio está presente para los CFT, IP y universidades que estén acreditadas a la Ley N° 20.529 “aseguramiento de la calidad” (MINEDUC, 2011).

El estudiantado que requiera de gratuidad, deberá cumplir con normas obligatorias antes de acceder a este beneficio (BCN, 2018):

- Ser chileno/a o nacionalizado/a chileno/a, por otra parte, si se es extranjero deberá estar radicado en Chile, o también acreditar permanencia completa. En ambos casos estos deberán tener cursada la enseñanza media completa.
- La persona debe inscribirse en un establecimiento adscrito a este beneficio, mediante una carrera de pregrado.
- No poseer un título profesional anterior, o un grado de licenciatura obtenido de forma nacional o internacional. Sin embargo, si la persona posee un título técnico, tiene derecho a postular a una segunda carrera para obtener un título profesional o un grado académico.
- Como último requisito y más bien para la universidad, es que todos los estudiantes que deseen acceder a la educación superior deberán realizar la PTU, ponderando un mínimo de 450 puntos, promediando entre la prueba de lenguaje, matemáticas, el ranking de notas y el promedio de los 4 años de enseñanza media.

2.1.5.3. Créditos financieros

Otro medio de acceso a la educación superior es a través de créditos. Actualmente en Chile existe la posibilidad de optar al Fondo Solidario de Crédito Universitario (FSCU), el cual se puede obtener si el estudiante pondera igual o más de 475 puntos en la Prueba de Transición a la Admisión Universitaria (PTU). Por otra parte, el Crédito con Aval del Estado (CAE), es un beneficio que da el estado a los estudiantes con méritos académicos y también con necesidades financieras. El crédito es entregado por el sistema financiero y cuenta con dos garantes: La Institución en que está matriculado el estudiante; y el Estado, hasta que el beneficiario haya pagado el Crédito por completo. Las condiciones de este crédito están reguladas por ley y son exactamente las mismas, independiente del banco que administre el crédito (Sistema de Crédito Estudios Superiores, s.f.). Dentro de las condiciones para acceder a este beneficio de financiamiento es participar en alguna de las 90 instituciones que están inscritas al sistema CAE, entre universidades del CRUCH, universidades privadas, institutos profesionales, centros de formación técnica y escuelas matrices de las fuerzas armadas. Este crédito no solicita requisitos en el ámbito socio económico para su postulación (Valdebenito Durán, 2019).

2.1.5.4. Becas

Otra medida de apoyo a los estudiantes que acceden a la educación superior es la posibilidad de postular a becas, las cuales se pueden obtener mediante el Formulario Único de Acreditación Socioeconómica (FUAS). En palabras simples, las becas son un apoyo económico que entrega el MINEDUC con el objetivo de que los estudiantes puedan financiar parte del costo de sus estudios en su totalidad, parte del arancel anual de la carrera o parte de la matrícula. Actualmente en la página oficial (www.beneficiosestudiantiles.cl) se encuentran 18 becas para estudiantes de primer año, como para estudiantes que estén ya cursando una carrera, considerando la beca complementaria de alimentación JUNAEB (Subsecretaría de Educación Superior, s.f.a).

2.1.6. Estudiar PEF en Chile

A continuación, se presenta el número de universidades que imparten la carrera a nivel nacional. Finalmente, se muestran los requisitos y lineamientos para poder acceder a estudiar esta carrera de acuerdo con la Ley de Desarrollo Profesional Docente n° 20.903.

2.1.6.1. Universidades que imparten PEF en Chile

Actualmente existen 32 universidades chilenas que imparten la carrera de PEF. De estas, 19 están adscritas a gratuidad. Las 32 carreras se desarrollan en universidades estatales pertenecientes al CRUCH (11), universidades privadas pertenecientes al CRUCH (6) y universidades privadas (15) (CNED, 2020b).

A continuación (cuadro 3), se presentan las universidades que imparten la carrera de PEF hasta el año 2019.

Cuadro 3. Universidades que imparten Pedagogía en Educación Física en Chile. Año 2019.

Universidad	Tipo	Nombre de la carrera
U. de la Frontera	Estatal CRUCH	-Pedagogía en Educación Física, Deportes y Recreación.
U. de los Lagos	Estatal CRUCH	-Pedagogía en Educación media Educación Física
U. de Atacama	Estatal CRUCH	-Pedagogía en Educación Física
U. Metropolitana de Ciencias de la Educación	Estatal CRUCH	-Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Física, Deportes y Recreación. -Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Física, Deportes y Recreación (varones).
U. de Santiago de Chile	Estatal CRUCH	-Pedagogía en Educación Física / Licenciatura en Educación Física.
U. de Playa Ancha de Ciencias de la Educación	Estatal CRUCH	-Pedagogía en Educación Física Damas -Pedagogía en Educación Física Varones
U. de Antofagasta	Estatal CRUCH	-Pedagogía en Educación Física
U. de Tarapacá	Estatal CRUCH	-Profesor de Educación Física. -Profesor de Educación física (P.E.)
U. Arturo Prat	Estatal CRUCH	-Pedagogía en Educación Física -Pedagogía en Educación Física (P.E.)
U. del Bío Bío	Estatal CRUCH	-Pedagogía en Educación Física
U. de Magallanes	Estatal CRUCH	-Pedagogía en Educación Física

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso	Privada CRUCH	-Educación Física
U. Católica de la Santísima Concepción	Privada CRUCH	-Pedagogía en Educación Física
U. Austral de Chile	Privada CRUCH	-Pedagogía en Educación Física, Deportes y Recreación.
U. Católica de Temuco	Privada CRUCH	-Pedagogía en Educación Física
U. Católica del Maule	Privada CRUCH	-Pedagogía en Educación Física
U. de Concepción	Privada CRUCH	-Pedagogía en Educación Física -Pedagogía en Educación Física Damas -Pedagogía en Educación Física Varones
U. Bernardo O'higgins	Privada	-Pedagogía en Educación Física
U. Autónoma de Chile	Privada	-Pedagogía en Educación Física
U. Bolivariana	Privada	-Pedagogía en Educación Física
U. Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez	Privada	-Pedagogía en Educación Física
U. de Viña del Mar	Privada	-Pedagogía en Educación Física
U. de las Américas	Privada	-Pedagogía en Educación Física
U. Gabriela Mistral	Privada	-Pedagogía en Educación Física (P.E.) -Profesor de Educación Física
U. Mayor	Privada	-Pedagogía en Educación Física, Deportes y Recreación para la Educación Básica y Media.
U. Central de Chile	Privada	-Pedagogía en Educación Física
U. Andrés Bello	Privada	-Pedagogía en Educación Física
U. Pedro de Valdivia	Privada	-Pedagogía en Educación Física
U. San Sebastián	Privada	-Pedagogía en Educación Física
U. Santo Tomás	Privada	-Pedagogía en Educación Física
U. SEK	Privada	-Pedagogía en Educación Física, Deportes y Recreación.
U. Adventista de Chile	Privada	-Pedagogía en Educación Física

Elaboración propia a partir de base de datos (CNED, 2020b).

2.1.6.2. Requerimientos de acceso a la carrera PEF

En el año 2016 se promulga la ley N° 20.903 de Desarrollo Profesional Docente (MINEDUC, 2016a) que contiene los nuevos requisitos de acceso para los estudiantes que postulan a las carreras de pedagogía (se incluye PEF), como para las universidades que imparten dicha carrera. Uno de los ejes de la nueva ley apunta a asegurar la formación de calidad para quienes decidan estudiar pedagogía, elevando los requisitos de acceso (cuadro 4) y la acreditación obligatoria de las carreras por parte del CNA.

Cuadro 4. Requisitos para acceder a carreras de pedagogía.

Año	2017	2023	2026
Requisitos	-Ponderar 500 puntos mínimo en la PSU o más. -Estar dentro del 30% superior del ranking de notas. -O, aprobar un programa de acceso a la educación superior (reconocido por el MINEDUC) y rendir la PSU.	-Ponderar 525 puntos en la PTU o más y estar en el 20% superior del ranking de notas. -Otra opción es estar en el 40% superior del ranking y obtener 500 puntos. en la PTU. -O, aprobar un programa de acceso a la educación superior (reconocido por el MINEDUC) y rendir la PSU.	-Ponderar mínimo 550 puntos en la prueba de admisión y estar en el 10% superior de ranking de notas -Otra opción es estar en el 30% superior del ranking y obtener 500 puntos PTU aprox. -Haber aprobado un programa de acceso a la educación superior, haber rendido la PTU y estar en el 15% superior del ranking de notas.

Elaboración propia (MINEDUC, s.f.a).

Las carreras de pedagogía deberán acreditarse ante la CNA. En caso de que una universidad no obtuviera o perdiera este reconocimiento, no podrá admitir nuevos estudiantes, aunque se deberá seguir impartiendo la carrera hasta el egreso y titulación de sus matriculados. Esta última medida entró en vigencia luego de tres años de la promulgación de la ley de Desarrollo Profesional Docente, es decir en el año 2019 (MINEDUC, 2016a).

2.1.7. Las políticas públicas de la educación superior y la perspectiva de género

Las políticas públicas son vistas como acciones de los Estados y gobiernos para solucionar los problemas públicos, analizándolos, buscando su origen y soluciones en contextos democráticos. Los Estados y gobiernos actúan junto a actores políticos, económicos y sociales, con el fin de solucionar dichos problemas públicos (Dávila y Soto Soutullo, 2011).

De acuerdo con lo mencionado, y en el ámbito de la equidad e igualdad de género en educación, en el año 2015 se crea el MinMujeryEQ (MIDESO, 2015), el cual junto con el MINEDUC, han planteado diversas propuestas y campañas de modo que la educación, en todos sus niveles, sea más igualitaria. En este sentido, en marzo del mismo año se crea la Unidad de Equidad de Género (UEG) del MINEDUC, con el fin de que la gestión de esa organización sea con perspectiva de género. Mediante esta unidad se formula el plan “Educación para la igualdad entre

Hombres y Mujeres” (periodo 2015-2018) buscando promover la igualdad y el desarrollo integral de mujeres y hombres en los distintos estadios educativos, entre otros (V. López & Moreno, 2020).

Una estrategia propuesta por el presidente Sebastián Piñera para promover la educación con enfoque de género, fue la creación de la Comisión por una Educación con Equidad de Género (MINEDUC, 2019b). Dentro de las funciones está la de identificar, evidenciar y proponer acciones de tiempo concreto para progresar en una educación sin brechas de género en todos los niveles educativos mediante la promoción, acceso, participación y asimismo formación docente para la equidad de género en la práctica docente.

Otra de las estrategias es el Plan de trabajo del MINEDUC y MinMujeryEG, firmado en el 2019. Considerando 3 ejes: Garantizar una educación con equidad en el aprendizaje de los estudiantes, con calidad y sin sesgo de género; más vocación y oportunidades a niñas y mujeres en la elección proyecto de vida y orientación vocacional, abordando los estereotipos de género; tolerancia cero a la violencia de género de por medio en todos los niveles educativos (MinMujeryEG, 2018).

La Mesa “Por una educación con equidad de género” comenzó su funcionamiento el 7 de junio de 2018 y fue convocada con el mandato de revisar las acciones, políticas y procesos del MINEDUC, buscando eliminar cualquier sesgo de género y asegurar igualdad de trato y oportunidades a todas las estudiantes. Como una manera de avanzar en un mejor diseño de políticas públicas, esta comisión ha establecido como prioritaria la realización de estudios en el área de la Educación Superior considerando trayectorias educativas y capacidad predictiva del actual sistema de admisión a la educación terciaria, considerando las variables de género (MINEDUC, 2019b).

En este contexto, uno de los pilares del marco regulador del sistema educativo son los principios de la educación superior, en donde se espera que el espacio formativo de las personas sea inclusiva y no discriminatoria. Asegurando la equidad de acceso, permanencia de la carrera y titulación de las personas que accedan a una carrera pedagógica, apartando factores, étnicos, socioeconómicos,

capacidades intelectuales y/o físicas diferentes, diversa identidad de género u orientación sexual. Esto siendo posible mediante lineamientos en los planes de la Formación Inicial Docente, presentándose en los planes de estudios, condiciones de ingreso, estructura curricular y formación práctica (MINEDUC, 2016b). Es por esto que es tan importante fortalecer la perspectiva de género, para así comprender y reconocer que existen creencias estereotipadas que mantienen ciertos comportamientos que pertenecen a un sexo y otros al otro, provocando el hecho de que, si no se establece un esfuerzo concreto hacia una mayor sensibilidad y educación respecto al género durante las etapas iniciales de la formación docente, el estudiantado entenderá como natural que niñas y niños tengan características diferenciadas, y así continuarán transfiriendo los valores de la sociedad patriarcal en las escuelas (Matus-Castillo et al., 2021).

2.1.8. La legislación respecto a la igualdad y equidad de género en el ámbito educativo chileno

Existen una serie de instrumentos normativos que constituyen el marco de orientación y compromisos para una educación con perspectiva de género.

2.1.8.1. Marco Normativo Nacional

- Ley General de Educación n° 20.370 (LGE) (MINEDUC, 2009): Incluye explícitamente entre sus principios el de la no discriminación y resguarda el derecho a la educación en estudiantes embarazadas y madres en todo tipo de establecimientos educacionales.
- Ley n° 20.529 (MINEDUC, 2011) del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación: A través del cual busca asegurar la equidad, en el entendido de que todos los alumnos tengan las mismas oportunidades de recibir educación de calidad.
- Ley de Inclusión Escolar n° 20.845: Si bien la Ley de Inclusión no explicita un enfoque de género, busca la eliminación de cualquier tipo de discriminación arbitraria y transformar la escuela en un punto de encuentro social. Además,

enuncia la educación integral como una forma de desarrollar todos los aspectos que involucran al ser humano (MINEDUC, 2017).

2.2. Aspectos terminológicos y conceptuales en la perspectiva de género

Es necesario aclarar que el género es una categoría analítica que surge desde el feminismo de los años sesenta a los ochenta, en particular desde las ciencias sociales y desde el feminismo anglosajón, que señala la necesidad de repensar las perspectivas de análisis como perspectivas permeadas de una visión parcial, masculina, que oculta las diferencias entre hombres y mujeres (Ramos, 1997).

María León en su investigación del año 2015, establece que la palabra género fue utilizada por primera vez por el psicólogo y médico John Money en 1955, según ella, esto se refiere a “los modos de comportamiento, forma de expresarse y moverse, y preferencia en los temas de conversación y juego que caracterizan la identidad masculina y femenina” (León, 2015). Al género, se le asigna gran importancia a los factores culturales frente a los factores biológicos.

En este contexto, existen varias definiciones de “identidad de género” y “orientación sexual”, sin embargo, las que se utilizan hoy en día corresponden a los Principios de Yogyakarta (*Principios de Yogyakarta*, 2007), cuya definición de “identidad de género” es independiente del sexo registral y cuyo determinante es “la vivencia interna e individual del género tal como cada persona la siente profundamente”.

La investigación sobre el concepto de género ocupa un lugar central en las discusiones teóricas del feminismo, aunque actualmente va más allá de este movimiento, tiene consecuencias prácticas al ser entendido como una perspectiva que debe trasladarse a la esfera política.

2.2.1. Sexo y género

Si bien sexo y género pueden interpretarse de forma similar, estos no significan lo mismo. Por un lado, el sexo, conviene utilizarlo cuando se hable de

mujeres y hombres, ya que el sexo hace referencia a las diferencias biológicas universales entre ambos (Gallegos y Samaniego, 2011). Por otro lado, el género se interpreta como la asignación social de roles y responsabilidades diferenciadas, que condiciona opciones, hábitos y desempeños, condicionando lo femenino y lo masculino (Ávila-Aponte y Corvalán, 2016). Usualmente, se tiende a relacionar el término género con las mujeres, dadas las discusiones feministas. Pero género, debiese implicar información sobre hombres y mujeres. Al separar los estudios, se genera la idea de que la experiencia de un sexo no tiene nada que ver con el otro (León, 2015). Reforzando lo mencionado, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) dice que “el sexo alude a las diferencias físicas y biológicas entre varón y mujer. En cambio, el género es una categoría construida social y culturalmente que se aprende y que, por lo tanto, puede evolucionar o cambiar” (UNICEF, 2017).

En virtud de lo investigado, sexo correspondería a la representación de las cualidades anatómicas/fisiológicas que diferencian al hombre y a la mujer. De este otro modo, el género se define como una reproducción de factores, sociales, culturales, naturales, de diferenciación de hombres y mujeres, mediante repetición de patrones generacionales.

2.2.1.1. Sexismo

En línea con los conceptos antes señalados, el sexismo es un fenómeno social, el cual segrega, discrimina y/o viola la igualdad de derechos producto del sexo de las personas, sea este hombre o mujer (Herrera, 2011). Si bien, se define como una discriminación que se puede generar hacia ambos sexos, para efectos de esta tesis nos centraremos en el sexismo hacia la mujer. El sexismo, por tanto, se expresa en conductas verbales como actos corporales, basándose en la supremacía masculina y en su defecto, a la negación de humanidad de las mujeres. El sexismo al estar orientado a formas de control social influye en el campo de acción de la mujer, indicando y restringiendo el lugar social y espacio físico que ellas ocupan, también define sus alcances, aspiraciones, capacidades y límites (Mingo et al., 2017).

2.2.1.1.1. Sexismo en la educación superior

El sexismo se aprecia en la organización y gestión del sistema educativo, en sus prácticas e interacciones socio-educativas, en donde se evidencian la reproducción de la discriminación, por ejemplo, en el trato del docente hacia las estudiantes, cuestionando las actitudes y capacidades según la carrera que estas elijan y si está masculinizada o no, manteniendo la situación de inferioridad, subordinación y explotación de la mujer (Maceira, 2005).

2.2.2. Androcentrismo

La generalización del concepto androcentrismo tiene lugar en la década de 1970, y tiene relación con la invisibilidad de las mujeres y de las actividades femeninas, así como el escaso interés científico en la visibilización de las mujeres en todos los órdenes de la existencia humana (González, 2013). González menciona, que, dentro de estudios antropológicos, el androcentrismo aparece como una característica del sistema patriarcal, cuando en realidad es que la autoridad de los hombres sobre las mujeres sólo es posible dentro de un sistema ideológico androcéntrico, una supremacía de lo masculino sobre lo femenino. Entonces, el androcentrismo, como su palabra lo dice (andro= hombre, centrismo= centro), es la visión del mundo que sitúa al hombre como el centro de todas las cosas.

2.2.3. Enfoque o perspectiva de género

La primera vez que se utilizó el término de perspectiva de género fue en el año 1995 en la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer sesionada en Beijing, China (ONU MUJERES, s.f.). En esta conferencia se constituye un programa en favor del empoderamiento de la mujer, y en la elaboración de este programa se tuvo en cuenta el documento clave de política mundial sobre igualdad de género, que establece una serie de objetivos estratégicos y medidas para el progreso de las mujeres y el logro de la igualdad de género en doce esferas cruciales.

En la construcción de la humanidad, se reconoce como un principio esencial la diversidad de géneros y la existencia de hombre y mujer. La perspectiva de género permite comprender y analizar las características que definen, con

semejanzas y diferencias, los sexos. Esta perspectiva depende de factores culturales, sociales, geográficos, con el fin de desnaturalizar la construcción social androcéntrica (Lagarde, 1996). De la misma forma, según UNICEF, la perspectiva de género es una categoría analítica que, a través de los estudios de los distintos aspectos académicos de los feminismos, cuestiona los estereotipos y elabora nuevos contenidos que inciden en el imaginario colectivo de una sociedad al servicio de la igualdad y equidad (UNICEF, 2017). Ante lo expuesto, la perspectiva de género es un análisis y cuestionamiento de aspectos y/o características del sexo a partir del comportamiento de estos en la sociedad y cultura.

2.2.4. Estereotipos de géneros

Asignar estereotipos es categorizar a las personas, afectando tanto a hombres como a mujeres.

En este sentido, el papel (rol) de género se configura con el conjunto de normas y prescripciones que dictan la sociedad y la cultura sobre el comportamiento femenino o masculino. Aunque hay variantes de acuerdo con la cultura, la clase social, el grupo étnico y hasta el estrato generacional de las personas, se puede sostener una división básica que corresponde a la división sexual del trabajo más primitiva (Lamas, 2013).

Las conductas estereotipadas por la cultura a la que se pertenece pueden llegar a modificarse, dado que son tareas o actividades que se espera realice una persona por el sexo al que pertenece. Por ejemplo, el Instituto Nacional de las Mujeres de México (INMUJERES) señala en su documento “ABC de género”, que tradicionalmente se han asignado a los hombres roles de políticos, mecánicos, jefes, etc. (rol productivo); mientras que a las mujeres, el rol de amas de casa, maestras, enfermeras, entre otros (rol reproductivo); debido a esto, surgen los conceptos de masculinidad y feminidad, los cuales determinan el comportamiento, las funciones, las oportunidades, la valoración y las relaciones entre mujeres y hombres. Es decir, el género responde a construcciones socioculturales susceptibles de modificarse dado que han sido aprendidas (INMUJERES, 2004).

2.2.5. Feminismo

El concepto como tal nace en el siglo XIX, y aunque tiene varias acepciones, alude principalmente al movimiento de liberación de la mujer. También considerada como una teoría que investiga cómo se constituye el sujeto femenino a través del género. Es decir, hacer visible a las mujeres y emanciparse de la subordinación respecto al hombre. Desde la Revolución Francesa, se registran cuatro olas feministas que han logrado derechos tales como el voto, acceso a la educación superior, a las profesiones y a cargos de todo tipo. Han acuñado términos y visibilizado injusticias de sexo-género, así como también han logrado cambiar códigos y legislaciones (Aguilar, 2020). En el volumen I del Diccionario Ideológico Feminista se define al feminismo de la siguiente manera:

El feminismo, es un movimiento social y político que se inicia formalmente a finales del siglo XVIII -aunque sin adoptar todavía esa denominación- y que supone la toma de conciencia de las mujeres como grupo colectivo humano, de la opresión, dominación y explotación de que ha sido y con objeto por parte del colectivo de los varones en el seno del patriarcado” bajo sus distintas fases históricas de modelo de producción, lo cual las mueve a la acción para la liberación de su sexo con todas las transformaciones de la sociedad que aquella requiera. Victoria Sau (2000)

2.2.6. Igualdad y equidad de género: ¿Son lo mismo?

En primer lugar, la igualdad de género según Ávila-Aponte y Corvalán (2016), da a entender que “no implica que deban convertirse en iguales (hombres y mujeres), por el contrario, son sus derechos los que no pueden depender de si han nacido hombres o mujeres.” Esto quiere decir que los factores como sexo, desarrollo de capacidades personales o incluso la toma de decisiones, no debería por qué afectar a esta igualdad, sino que estos dos sexos se deberían evaluar de la misma forma.

En segundo lugar, Lagarde (1996), menciona que la equidad es un principio fundamental en el desarrollo de la humanidad, en sus palabras “... permite enfrentar las desigualdades y a no pasarlas por alto, o considerarlas ajenas a los procesos

específicos. Por ello es prioritario establecer criterios equitativos en el tratamiento de la desigualdad”. La equidad entre mujeres y hombres significa el poder lograr la igualdad, manteniendo en cuenta la diferencia de estos dos (Gallegos y Samaniego, 2011).

2.2.7. Brecha de género

Herrera (2011) define la brecha de género como “diferentes posiciones de hombres y mujeres y el desigual acceso al poder, los recursos y servicios como el acceso a trabajo remunerado, educación, salud, propiedad de la tierra...”; esta brecha se puede medir en diversos aspectos como menciona la autora.

De la misma forma, en el contexto de la educación superior, “corresponde a la visibilización de la diferencia que se manifiesta entre la situación de las mujeres y la de los hombres, es decir, la distancia que hace falta recorrer para alcanzar la igualdad” (MINEDUC, 2020b). Para calcular este parámetro, se emplea la “Brecha positiva”, en la cual la participación femenina está en ventaja o está en mayor presencia en comparación con la masculina. Por el contrario, la “Brecha negativa” indica que las mujeres se encuentran en una posición de desventaja o menor presencia ante los hombres (MINEDUC, 2020b).

En síntesis, la brecha de género es la desigualdad de oportunidades, salario, educación, entre otros, en donde se genera una diferencia en estos indicadores entre hombres y mujeres. Dentro del ámbito educativo se debe poner especial énfasis en la mayor o menor participación femenina en las carreras, la mayor o menor participación de académica en las IES, la situación de las mujeres en los cargos que toman decisiones y su participación en investigaciones, entre otros.

2.2.8. Construcción social del género

Contreras Gómez et al. (2019) con respecto a la construcción social del género señalan que, el género actúa como un elemento constitutivo en y entre todas las relaciones sociales, el cual en la construcción social supone un conjunto de acuerdos tácitos o explícitos elaborados por la comunidad, influyendo en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y por tanto, en la reproducción de

estereotipos. La construcción social del género es un patrón repetitivo en la sociedad, se reproduce mediante diversos factores. Uno de los más inculcados es en el aspecto familiar, en espacios socioculturales, ambientales, educacionales y en comunidades que posean las personas. Estos factores repercuten en la sociedad y, por lo tanto, en la construcción social de la reproducción de jerarquías de género dominantes (Andrés et al., 2020; Stromquist, 2006). Esta construcción social afecta en la elección de carreras, ya que, por esta reproducción de factores socioculturales y educacionales, algunas carreras están catalogadas como femeninas o masculinas.

2.2.9. Discriminación por género

La discriminación por género es un acto, a través del cual se establece una distinción o segregación que atenta contra las mujeres. Se utiliza para referirse a la violación de la igualdad de derechos por motivos de género. Puede expresarse en normas, decisiones y prácticas que tratan de un modo desigual los intereses y derechos de mujeres y hombres (Herrera, 2011). También se puede entender como un trato de discriminación de ambos sexos por motivos de género, creando normas, pautas y/o prácticas desiguales, como en el trabajo, distribución de recursos, salarios, entre otras.

2.2.10. Índices de equidad de género e indicadores de género

La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y su Observatorio de Igualdad de Género, han desarrollado una serie de indicadores o índices de equidad de género que representan ciertas áreas del desarrollo social, como lo son la autonomía económica, la autonomía en la toma de decisiones y la autonomía física (CEPAL, s.f.a, s.f.b). Estos índices de género tienen la función especial de señalar los cambios sociales en términos de relaciones de género a lo largo del tiempo. Su utilidad se centra en la habilidad de señalar los cambios en el estatus y rol de las mujeres y de los hombres en distintos momentos del tiempo y, por lo tanto, medir si la igualdad de oportunidades está siendo alcanzada a través de las acciones planificadas (Dávila Díaz, 2007).

En el contexto de la educación superior, en el informe de Diagnóstico de Género y Diversidad del Comité Paritario de Género y Diversidad Universidad Austral de Chile (2016) postula que los indicadores de género se agrupan en: académico, estudiantil y/o personal profesional o administrativo. En el cuadro 5 se aprecian algunos ejemplos y aspectos abordados por los indicadores.

Cuadro 5. Ámbitos e indicadores de género en educación superior.

Ámbito	Indicador
Académico	<ul style="list-style-type: none"> -Estímulos y reconocimiento al trabajo académico. -Distribución por nivel educativo y disciplina: indicadores de exclusión. -Obstáculos para el avance en la carrera académica. -Igualdad de oportunidades en el acceso al empleo.
Estudiantil	<ul style="list-style-type: none"> -Hostigamiento sexual en el ámbito escolar. -Diversidad étnica en la población estudiantil. -Diversidad socioeconómica en la población estudiantil. -Igualdad de oportunidades en el acceso a la educación. -Desempeño académico.
Personal profesional o administrativo	<ul style="list-style-type: none"> -Igualdad de oportunidades en el acceso al empleo. -Discriminación en el ámbito laboral. -Diversidad étnica y socioeconómica en el personal administrativo. -Permanencia.

Elaboración propia (Universidad Austral de Chile, 2016).

2.2.11. Invisibilización de las mujeres en educación superior

La invisibilización de las mujeres en la educación superior, se ve reflejada en primera instancia en el lenguaje, puesto que las palabras crean realidad, al momento de no incluir palabras con connotación femenina, va generando ocultación del sexo, como se observa en algunos títulos profesionales (ingeniero, abogado, mecánico, entre otras). Luego, en carreras, principalmente las masculinizadas se observa discriminación, por ejemplo, de parte de algunos catedráticos al hacer mención que aquellas carreras son de “hombres”. A nivel laboral, en comparación a las urbes, el espacio rural ofrece empleos menos estables y una actividad económica menos diversificada y de escaso dinamismo, lo que, sumado a un menor nivel educativo, restricciones culturales y perfiles actitudinales desfavorables al trabajo extradoméstico, desincentiva la empleabilidad femenina (Rodríguez et al., 2019).

Como hemos mencionado en apartados anteriores, se observa un mayor número de mujeres en pedagogías, sin embargo, en ella se realizan prácticas que

seleccionan, segregan y/o invisibilizan a las mujeres. Esto se puede visualizar al analizar diversos campos, como, por ejemplo, el tecnológico, donde la formación de profesionales de la educación en el ámbito de la tecnología educativa, por un lado, obvian las desigualdades de género en el acceso y dominio de tecnologías y, que en las prácticas en aulas universitarias ignoran que mujeres y hombres tienen una socialización previa distinta en lo que concierne a la tecnología, determinando en cómo perciben sus destrezas con respecto a la misma. Por lo mismo, las mujeres tienden a percibirse como menos hábiles, autolimitándose en el uso de herramientas y colocándose en segundo plano (salvo excepciones) al momento de trabajar en grupos en asignaturas donde se utilicen tecnologías (Fueyo-Gutiérrez, 2017).

2.3. Marco Teórico

En este apartado, se presentarán distintas teorías de diversos autores, como la teoría de aprendizaje social, la teoría de toma de decisión racional y la teoría de acción razonada. Y así, explicar cómo influye la perspectiva de género, estereotipo de género y la reproducción de estos patrones en la toma de decisiones y elección de una carrera universitaria, así también lo que ocurre con PEF.

2.3.1. La elección de los estudios de nivel superior y su relación con la perspectiva de género

2.3.1.1. Aproximación a la Teoría del Aprendizaje Social

Los principios de esta teoría tienen lugar en los estudios de imitación y aprendizaje por observación. La Teoría del Aprendizaje Social o Socio-Comportamental postula la influencia que tienen la cultura y aspectos sociales en el individuo y entre ellos de forma recíproca (Bermeosolo, 2005), la que según investigaciones del psicólogo Albert Bandura, presenta cuatro procesos que la dirigen y componen: Atención, Retención, Reproducción y Motivación (Bandura y Rivièrè, 1982). También, se afirma que el aprendizaje tiene su inicio en las relaciones sociales que se dan en la familia. De acuerdo con esto, se va generando el concepto de Constructivismo, el cual habla sobre las interacciones que tiene el individuo y el medio. Bandura añade que estas interacciones influyen directamente

en el desarrollo y aprendizaje del individuo (R. López, 2007). Siendo el aprendizaje social un proceso natural de desarrollo personal. Otro factor importante dentro de esta teoría se relaciona a la imitación e identificación. Bermeosolo (2005) menciona “Una persona puede condicionarse o auto-reforzarse en ausencia de otros. La imitación o aprendizaje social exige la presencia directa o alguna suerte de representación del otro”. El autor reafirma en su investigación que somos dependientes del entorno y de factores primarios y secundarios para nuestro desarrollo, de los cuales estos refuerzan o auto-refuerzan las conductas. Estos puntos se profundizarán más adelante.

2.3.1.1.1. El aprendizaje social y su relación con el género

Porto (2009) señala que “los valores de género se reproducen a través de la socialización primaria, especialmente la familiar, que establece los modelos de referencia y fomenta el interés y las expectativas”, esto quiere decir que el individuo tiene un mayor aprendizaje mediante la situación más próxima o mejor dicho de primera línea dentro de sus conexiones sociales. Por otro lado, la socialización secundaria corresponde a la escuela, amigos y medios de comunicación, ya sea televisión, revistas, aplicaciones e imágenes.

Entonces podemos decir que, la familia y la cultura son los primeros agentes influenciadores en la construcción de conductas, personalidad, carácter y acciones en el individuo e incluso en el lenguaje. Esto es denominado reproducción de patrones (imitación), estos factores son determinantes para el desarrollo del carácter, de la conducta y de su construcción sexual (Bermeosolo, 2005; Castillo y Gamboa, 2013). Estos patrones son transmitidos generacionalmente y conlleva a que cada integrante del grupo familiar adopte un rol, el cual se genera desde en el nacimiento, a través del lenguaje y socialización, esto permitirá que el individuo se adapte al contexto familiar en el que se va a desenvolver dependiendo del sexo (R. López, 2007). En este contexto, la escuela también es importante también para el moldeamiento de la persona. Los profesores/as sirven como modelo para los estudiantes brindándole herramientas, habilidades necesarias para la conducción de su desarrollo. López (2007) indica que “...la escuela ha reproducido

concepciones arraigadas desde tiempo atrás, que los seres humanos tienen un destino manifiesto desde su nacimiento”, esto quiere decir que estructuración o modelo de enseñanza tiene repercusiones en los individuos. En este caso si la persona es de sexo masculino, se la asocia con la fuerza, virilidad y competencia. Mientras que, si la persona es de sexo femenino, se les relaciona más con la sutileza, femineidad, y la familia. De esta forma, la cultura escolar y familiar reafirma los patrones y estereotipos de las personas (Fararoni y Garcia, 2016).

2.3.1.1.2. La Teoría del Aprendizaje Social, género y elección de carreras universitarias

Las interacciones que tiene un individuo con su núcleo familiar y con el entorno social pueden intervenir fuertemente en la elección de estudios, ya que la persona se siente identificada con determinada carrera por medio de la imitación u observación. En la selección de género ocurre algo similar, puesto que este se construye, entre otras cosas, en base a las normas y prescripciones de la sociedad y cultura a la que pertenece el individuo. Así pues, al momento de escoger carreras universitarias, estas están directamente relacionadas con esta teoría, o en mayor parte (Castillo y Gamboa, 2013).

Ruiz-Gutiérrez y Santana-Vega (2018) mencionan, que las mujeres prefieren ejercer en roles sociales, educación, alejadas del estudio de las ciencias, y los hombres son incentivados a actividades más complejas u orientadas al desarrollo científico y en áreas físicas - matemáticas. Por lo que, los roles de género y sus estereotipos juegan un papel importante en la elección de estudios. Se debe agregar que los medios de comunicación y publicitarios de las universidades, igualmente se han visto afectados, ejerciendo una influencia en la elección de los estudiantes.

2.3.1.2. Aproximación a la Teoría de la Toma de Decisiones Racional

La teoría de la toma de decisiones racional implica la realización de un análisis consciente, que identifique y solucione problemas de manera sencilla y directa, dejando de lado lo emocional y tomando en consideración lo lógico y racional. En tal sentido, la teoría de toma de decisiones racional tiene por objeto la

obtención de resultados máximos. Para aquello, previo a la deliberación de elección, el individuo debe tener en conocimiento todos los factores relacionados con la decisión a elegir. En este caso como acceso a la información, conocimiento completo, anticipación de acuerdo a la alternativa existente y que cada decisión tiene su respectiva consecuencia teniendo en consideración todas las alternativas y cual es potencialmente la mejor, esos son factores que tiene una persona racional (Fonseca, 2013).

Sin embargo, esta teoría no es totalmente realista, ya que hay decisiones que van más allá de todo lo anteriormente mencionado. Cuando el individuo se enfrenta a situaciones de incertidumbre, baja información con respecto al tema, o simplemente en situaciones inestables, es cuando la racionalidad está limitada (Bounded Rationality). Esto ocurre cuando hay limitaciones de tiempo, cognitivas o no se sabe qué alternativas escoger, incluso por una incapacidad para recopilar y procesar la información. También las decisiones irracionales se presentan cuando son por razones netamente personales, como dejarse llevar por emociones, percepciones, factores subjetivos e incluso corazonadas (Fonseca, 2013). La racionalidad limitada da a entender que casi nadie tiene la capacidad de sacar todas las conclusiones de situaciones hipotéticas. Que, al momento de llevar estos a la práctica no es 100% racional. Lo más probable es que habrá situaciones en las que sería imposible elegir una por sobre otra dentro de las opciones presentadas (Aguiar, 2004).

2.3.1.2.1. El género y su relación con la Teoría de la Toma de Decisiones Racional en la elección de una carrera universitaria

La toma de decisiones racionales corresponde a que los individuos, con el propósito de buscar su propio interés personal de forma objetiva, seleccionan de manera racional los medios óptimos y adecuados para satisfacer sus fines (Porto, 2009). Sin embargo, estas decisiones están influenciadas consciente e inconscientemente por valores personales, el entorno social como la familia, pares, amigos, situaciones de vida y por el género. En cierta medida, esta teoría permite

explicar la elección de una carrera universitaria, ya que permite proyectar cómo ve el futuro la persona que toma aquella decisión, y desde ahí buscar los medios necesarios para cumplir la meta u objetivo. También se hace necesario considerar toda la información, del antes, durante y después de una proyección analítica para tomar una decisión racional. Por ende, hay decisiones que se toman mediante la “decisión irracional”, la cual según la literatura es a través de corazonadas, improbabilidades, información imperfecta, incertidumbre y la más latente, emoción de predominancia subjetiva (Fonseca, 2013).

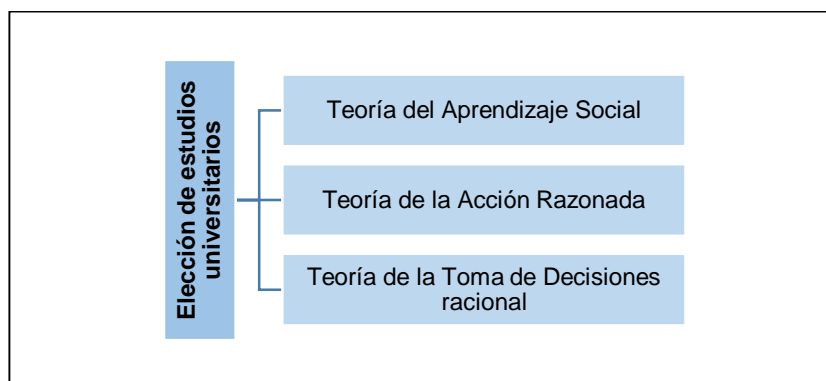
Similar situación ocurre con la teoría de acción razonada, la cual se basa en que las personas al ser racionales les permite utilizar la información disponible, y así realizar o no una determinada conducta social. Esta teoría permite predecir el comportamiento de los individuos, desde las actitudes, intenciones, creencias, opiniones y presiones sociales que influyen en la formación de este. Una acción racional es elegida porque el individuo cree que de esa manera logrará lo que desea, permitiendo así maximizar su utilidad (Abitbol y Botero, 2006; Reyes, 2007). Siguiendo esta teoría, la influencia de la familia y del entorno cercano, hace que los individuos tomen la decisión de escoger carreras que les permita sentirse más útiles, o bien aceptados dentro de la sociedad, y así, de esa forma, sentirse satisfechos consigo mismo, siguiendo los estereotipos y reproduciéndolos.

Al momento de escoger una carrera universitaria ambas teorías están presentes, ya que para la elección de esta se hace necesario tener la mayor información posible, la cual está influenciada por preferencias personales, presión social. Esta información procesada es la que nos lleva a tomar una acción (Teoría de acción razonada) pero que también está influenciada por la predisposición del sujeto hacia la influencia social, y aquí entra en juego el género, el que lleva al sujeto a decidir por una cosa o por otra de acuerdo a lo que es típicamente femenino o típicamente masculino.

A modo de recapitulación de lo investigado y como se puede apreciar en el esquema 2, la elección de estudios universitarios está fundamentada mediante las teorías de aprendizaje social, la teoría de acción razonada y la teoría de decisión

racional, las cuales relacionan que el valor personal está influenciado por la familia, la cultura y la sociedad, construyendo, manteniendo y reproduciendo estereotipos de género, siendo determinantes al momento de seleccionar una carrera universitaria.

Esquema 2. Teorías para la elección de una carrera universitaria



Elaboración propia (Abitbol y Botero, 2006; Bandura y Rivière, 1982; Fonseca, 2013).

2.3.1.3. La reproducción de los estereotipos de género y la selección de estudios

En nuestro marco conceptual ya se ha establecido que los estereotipos de género están estrechamente relacionados con la estructura social en la que se desarrollan. Las diferencias en la elección profesional de hombres y mujeres son un aspecto clave en la persistencia de los estereotipos de género, existiendo barreras institucionales que impiden la libre elección de las personas. En este contexto, Mercedes López (1993) menciona que existen variables psicosociales que pueden estar implicadas en estas elecciones (estudios). Los factores sociales pueden condicionar estas decisiones a través de diferentes mecanismos como, la interiorización de determinadas creencias generales y el hecho de pertenecer a una de las dos categorías sexuales. Otro mecanismo, es la distinta valoración social que se percibe en las ocupaciones en función de las que ocupe un hombre o una mujer, y los costes que esta valoración, en el caso de que sea negativa, tiene para la persona.

Al realizar las elecciones de estudios, existen factores de identidad y de valoración o aceptación social que están presentes en la mente del individuo. Según

López (1993), el sujeto percibe en qué profesión va a ser más valorado por la sociedad y los costos personales para conseguir esa aprobación.

2.3.1.4. Estereotipos de género en la selección de PEF

Cuando hablamos de elección de carrera, nos referiremos al género como condicionante de las diferencias entre sexos en el desarrollo vocacional, ya que la relación del sexo con la elección se basa en las implicaciones sociales que éste todavía tiene en la actualidad y la incidencia de estas en los factores personales de la elección vocacional (Mosteiro, 1997).

Desde la perspectiva de la teoría del aprendizaje, los estereotipos de género inciden a la hora de escoger los estudios universitarios. En el caso de la práctica e interés hacia la actividad física y el deporte, los estereotipos tradicionales de masculinidad y feminidad, siguen muy presentes. A partir de la interpretación de Bandura, la masculinización se debe a las creencias sociales que interfieren en el interés que puedan tener las mujeres hacia este tipo de estudios, lo que implicaría que la masculinización se incremente aún más (Serra et al., 2019).

En este contexto, se constata que hay cierto carácter androcéntrico en los contenidos del currículum escolar los que suelen ser identificados con el deporte. Las actividades realizadas en las clases de educación física se centran en los programas, en las formas de trabajar y en las experiencias de las chicas adolescentes y en su grado de implicación, es decir, que se masculinizan las clases. Al analizar estas actividades de educación física de secundaria, se observa que no se toman en cuenta las necesidades e intereses de ellas, por lo que se proponen cambios para que gocen de las ventajas de involucrarse en la clase (Garay et al., 2018).

2.3.1.5. La masculinización en PEF y deporte

La mujer manifiesta un desinterés por el fenómeno deportivo en general, tanto en el consumo como en la práctica (Garay et al., 2018). Esto se refleja en el estudio de Brown y Evans (2004), donde se avala que la mujer ha podido tener

mayor participación en “deportes para hombres”, sin embargo, la tasa de abandono de la carrera de educación física es mayoritariamente femenina.

La reproducción de la masculinización en la educación física está relacionada con el profesor (hombre), el cual tiende a repetir patrones de generación en generación. Brown y Evans (2004) señalan que profesores de sexo masculino están directamente involucrados en la construcción y orientación masculinizada la cual no se ve, pero se transmite indirectamente en el currículum oculto. En su estudio los autores destacan que existe una producción y reproducción con inclinación a la masculinidad hegemónica, competitiva, heterosexual y jerárquica, dando preferencia al hombre por sobre la mujer (profesores y estudiantes).

Debido a esta masculinización se observa una tendencia en donde la preferencia deportiva de los hombres está mayormente inclinada hacia el fútbol, natación, y ciclismo. Mientras que las mujeres tienden a preferir deportes tradicionales, delicados y de preferencia individual, como la gimnasia, deportes aeróbicos como aerobio y danza (Porto, 2009). Se constata así que, a medida que las mujeres han ido accediendo a la práctica deportiva, lo han hecho mediante una práctica mucho más asociada al ocio, la estética o a la salud.

Capítulo 3: Metodología

El método es la fase del proceso de investigación centrada en la forma en que se responderán las preguntas de investigación. En este estudio, la decisión de optar por un método u otro se basó en los objetivos de la investigación, los datos disponibles y obviamente en los recursos posibles para llevar a cabo el trabajo. A continuación, se presentan los elementos que integran el método de este estudio.

3.1. Enfoque del estudio

Esta investigación presenta un enfoque cuantitativo, los cuales se caracterizan por explicar y predecir y/o controlar fenómenos a través de un enfoque de obtención de datos numéricos. Un enfoque cuantitativo se sitúa como una excelente herramienta, ya que proporciona información objetiva y estadísticamente confiable, siendo para la mayoría de fácil comprensión (De Pelekais, 2000).

Dentro de las principales características de los estudios cuantitativos encontramos: la medición es penetrante, controlada y muy precisa; objetividad; investigación orientada al resultado; permiten las generalizaciones, entre otros (Cadena-Iñiguez et al., 2017).

El presente estudio tiene un enfoque cuantitativo, ya que permite conocer la situación actual y el comportamiento histórico de la presencia femenina como estudiante en la carrera de PEF en Chile, a través del análisis de datos numéricos contenidos en bases de datos fiables.

3.2. Diseño del estudio

La investigación no experimental es la observación y el análisis sistemático y empírico de algún fenómeno en su contexto natural, sin intervenir en sus variables independientes. Se presentan hechos ya conocidos, sin realizar cambios de manera intencional para ver sus efectos en otras variables dependientes (Hernández et al., 2014). Los diseños no experimentales son empleados para describir, diferenciar o examinar asociaciones, en lugar de buscar relaciones directas entre variables, grupos o situaciones. No existen tareas aleatorias, grupos de control, o

manipulación de variables, ya que este modelo utiliza la observación. Los diseños no experimentales también son clasificados de acuerdo con el momento en el cual los datos son recolectados en el tiempo, transversal o longitudinal, o de acuerdo con la época de experiencia o evento estudiado, retrospectivo o prospectivo (Sousa et al., 2007).

Para efectos de este trabajo, la clasificación que corresponde es de tipo longitudinal y retrospectivo, dado que los datos son recolectados en diferentes puntos en el tiempo (2005-2019) y el evento o fenómeno identificado en el presente es relacionado a factores o variables en el pasado (matrículas). Presenta un diseño de tendencia, lo que da la posibilidad de establecer una relación de causalidad relativa dependiendo de las variables y la influencia de sus contextos (Tello, 2014), analizando cambios en el paso del tiempo de una población específica (estudiantes de PEF).

3.3. Alcance del estudio

En el marco de los diseños no experimentales, los estudios con alcance descriptivo son los más comunes. Estos consisten en describir con precisión uno o más atributos del fenómeno, contexto, comunidad y/o situación de interés, aclarando cómo son y cómo se manifiestan en sus diferentes dimensiones. Se debe considerar el qué se medirá y sobre qué o quiénes se recolectarán datos (Hernández et al., 2014). Los trabajos descriptivos realizan un diagnóstico de algún tema en particular, teniendo en consideración el avance (aunque sea mínimo) de una problemática de estudio, pudiendo establecer relaciones entre los elementos que están siendo estudiados (Ackerman y Com, 2013). En este contexto, también surgen los estudios exploratorios, que como su nombre lo indica, tienen como foco el examinar o explorar un tema o problema de investigación poco estudiado o que no ha sido abordado antes. Por lo tanto, sirve para familiarizarse con fenómenos relativamente desconocidos, poco estudiados o novedosos, permitiendo identificar conceptos o variables promisorias, e incluso identificar relaciones potenciales entre ellas (Cazau, 2006). Según lo anterior, este trabajo es de tipo exploratorio y descriptivo, ya que busca describir la participación femenina como estudiante en los

estudios de PEF de las universidades chilenas, en un marco carente de evidencias científicas a nivel nacional.

3.4. Universo

El universo o población de estudio son expresiones equivalentes para referirse al conjunto total de elementos que constituyen el ámbito de interés analítico y sobre el cual se establecerán las conclusiones de la investigación (López-Roldán y Fachelli, 2017). En este sentido, Hernández et al. (2014) señalan que para llevar a cabo una investigación eficiente y de calidad, es fundamental determinar con claridad y especificidad las características del universo, lo que ayuda a delimitar con base en el planteamiento del problema. Es necesario aclarar que cuando se habla de universo o población de estudio, el término no se refiere exclusivamente a seres humanos, sino que también puede corresponder a objetos, animales, muestras biológicas, documentos, familias, organizaciones, etc.

En el caso de esta investigación, el universo de estudio está compuesto por la totalidad de las carreras de PEF y su matrícula de primer año y total desde el año 2005 hasta el año 2019. El año 2019, se registraban un total de 68 carreras de PEF, impartidas por 32 universidades chilenas (tabla 11), de las cuales 11 corresponden a universidades estatales CRUCH, 6 a universidades privadas CRUCH, y 15 a universidades privadas (CNED, 2020b).

Tabla 11. Número de instituciones que imparten PEF en Chile según el tipo de universidad. Año 2019.

Tipo de universidad	Nº de Instituciones
U. Estatales CRUCH	11
U. privadas CRUCH	6
U. Privadas	15

Elaboración propia (CNED, 2020b).

3.5. Fuente de información

Un análisis de datos secundario consiste en utilizar datos obtenidos de investigaciones anteriores, las cuales tenían otro objetivo, pero que se adaptan para el nuevo estudio de interés; generalmente, estos datos se encuentran archivados en centros de investigación, que facilitan la información a nuevos grupos de trabajo

(Heinemann, 2003). El análisis secundario implica una revisión de documentos, archivos físicos o electrónicos, y registros públicos, siendo fundamental para el proceso de investigación (Hernández et al., 2014). En función de lo anterior, en el presente estudio se utilizó una base de datos de tipo secundario del centro de recursos en línea del CNED, el cual cuenta con información oficial procedente de las diferentes instituciones de educación superior chilena.

Para acceder a la base de datos CNED, se emplea el navegador web para ingresar a la página de CNED (www.cned.cl) y descargar los datos secundarios “Base índices Matrícula 2005-2019” en formato de hoja de cálculo Excel (ver trabajo de campo). Esta información es analizada según los intereses de la presente investigación, por ende, hablamos de un análisis de tipo secundario.

3.6. Variables de estudio

Una variable permite conocer el aspecto específico del fenómeno de interés (objeto) de una investigación (Ackerman y Com, 2013), la cual es considerada una propiedad que adquiere diversos valores que varían, lo cual depende de cada individuo o unidad de análisis de la investigación a quienes se les pregunte (Tello, 2014). Consiste en una propiedad que puede fluctuar, y dicha fluctuación es susceptible de ser observada y analizada para su medición, entendido esto último como el proceso de vincular conceptos abstractos con indicadores empíricos (Hernández et al., 2014).

Las variables de este estudio son definidas a continuación:

3.6.1. Género de la matrícula en PEF

Corresponden a los géneros identificados en las matrículas de las carreras de PEF. En este caso, se identifican como femenina (mujeres) y masculina (hombres) (CNED, 2020b).

3.6.2. Matrícula total en PEF desde 2005 a 2019

Corresponde al total de estudiantes mujeres y hombres matriculados en la carrera PEF durante los años 2005 a 2019, expresado en términos de cantidad

numérica y/o porcentaje (%). Alumnos nuevos (primer año) más los antiguos (CNED, 2020b).

3.6.3. Matrícula de primer año en PEF desde 2005 a 2019

Corresponde a las mujeres y hombres matriculados en el primer año o semestre de la carrera de PEF en los años 2015 a 2019, expresado en términos de cantidad numérica y/o porcentaje (%) (CNED, 2020b).

3.6.4. Tipo de universidad

3.6.4.1. Universidades CRUCH

Son 30 universidades estatales y públicas no estatales, que integran el consejo de rectores. Se caracterizan por tener una amplia trayectoria y excelencia en educación superior (Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas, s.f.).

3.6.4.1.1. Universidades estatales

Son pertenecientes al Estado de Chile y están adscritas al CRUCH (Subsecretaría de educación superior, s.f.).

3.6.4.1.2. Universidades privadas

Creadas antes de 1980 o que derivan de las universidades creadas previo a 1980, se encuentran adscritas al CRUCH (Subsecretaría de educación superior, s.f.).

3.6.4.2. Universidades privadas no CRUCH

Son 29 universidades creadas después de 1980, a partir de lo establecido en el DFL 1 de 1980 o la Ley N° 18.962 de 1990; no pertenecen al Consejo de Rectores (MINEDUC, 1990).

3.6.5. Gratuidad

3.6.5.1. Universidades y carreras PEF con gratuidad

Son aquellas que se encuentran adscritas al beneficio y acreditadas ante la Ley N° 20.529 de “aseguramiento de la calidad” (MINEDUC, 2011). El beneficio de

la gratuidad corresponde al financiamiento del arancel y de la matrícula de las carreras impartidas en instituciones de educación superior, para aquellos estudiantes pertenecientes al 60% de la población más vulnerable del país (Subsecretaría de educación superior, s.f.).

3.6.5.2. Universidades y carreras PEF sin gratuidad

Son aquellas universidades y carreras que no cumplen los requisitos establecidos en la Ley 21.091 (MINEDUC, 2018).

3.6.6. Requisitos de acceso para estudiar pedagogía

A partir del año 2017, los postulantes deben cumplir los siguientes requisitos: ponderar 500 puntos aprox. (percentil 50 o superior) o estar en el 30% superior del ranking de notas o haber aprobado un programa de acceso a la educación superior reconocido por el MINEDUC y haber rendido la PSU (MINEDUC, s.f.).

3.6.7. Régimen diurno y vespertino en carreras PEF

Por una parte, el régimen diurno alude a aquellas carreras que se imparten durante el día, desde las 8:00 hasta las 19:00 horas. Por otra, el régimen vespertino se imparte en horario nocturno que comienza con el término de la jornada laboral, contemplando desde las 19:00 y culminando alrededor de las 22:00 horas; también pueden incluir clases los días sábados (Universidad Andrés Bello, 2020).

3.7. Trabajo de campo

A continuación, se presentan las etapas que implicaron el desarrollo del trabajo de campo:

3.7.1. Etapa 1

Año 2020: revisión de bases de datos oficiales que contienen información sobre matrícula en educación superior en Chile.

3.7.2. Etapa 2

a) Selección de plataforma de interés con bases de datos. b) Página web oficial del CNED. c) Acceder a la plataforma web del CNED y descargar el documento Excel “Base índices Matrícula 2005-2019”.

3.7.3. Etapa 3

Selección y aplicación de filtros de la base de datos oficial del CNED, con lo cual se genera un documento Excel con los filtros de interés para este estudio (cuadro 6).

Cuadro 6. Filtros de interés aplicados al documento Excel oficial del CNED.

Filtro	Variable
Años	2005 – 2019
Tipo de Institución	Universidades
Clasificación 1	Universidades CRUCH; Universidades Privadas.
Clasificación 2	Universidades Estatales CRUCH; Universidades Privadas CRUCH; Universidades Privadas Adscritas a SUA; Universidades Privadas
Clasificación 3	Acreditada; No Acreditada
Clasificación 5	Adscritas a Gratuidad; No Adscritas a Gratuidad/No Aplica
Carrera Genérica	Pedagogía en Educación Física y Similares
Horario	Diurno; Vespertino
Área de Conocimiento	Educación
Título	Profesor(a)
Grado Académico	Licenciado en Educación; Licenciado en Educación Física; Licenciado(a) en Educación; Licenciatura en Educación; Licenciatura en Educación Física.

Elaboración propia (CNED, 2020b).

3.7.4. Etapa 4

Análisis de la base de datos con los filtros de interés aplicados. Los datos fueron distribuidos según los siguientes periodos:

- 2005-2019: Matrícula total femenina y masculina PEF, en todas las universidades CRUCH, y universidades privadas.
- 2005-2019: Matrícula total femenina y masculina PEF, comparando el régimen diurno versus el vespertino, en todas las universidades.

- 2012-2019: Matrícula de primer año femenina y masculina PEF en todas las universidades previo a la gratuidad (2012-2015) y en universidades adscritas a la gratuidad (2016-2019).

Las cuatro etapas señaladas anteriormente, fueron desarrolladas por el equipo de investigación durante los meses de octubre, noviembre y diciembre de 2020.

3.8. Análisis de datos

El análisis de los datos implicó el uso de la estadística de tipo descriptiva. La distribución de las frecuencias se realizó mediante el establecimiento de porcentajes, también se emplearon estadígrafos de medida de tendencia central, es el caso de la media aritmética (Hernández et al., 2014).

Cabe señalar que la distribución de frecuencia corresponde a un conjunto de puntuaciones respecto de una variable, ordenadas en sus respectivas categorías, las que generalmente se presentan en tablas (Hernández et al., 2014).

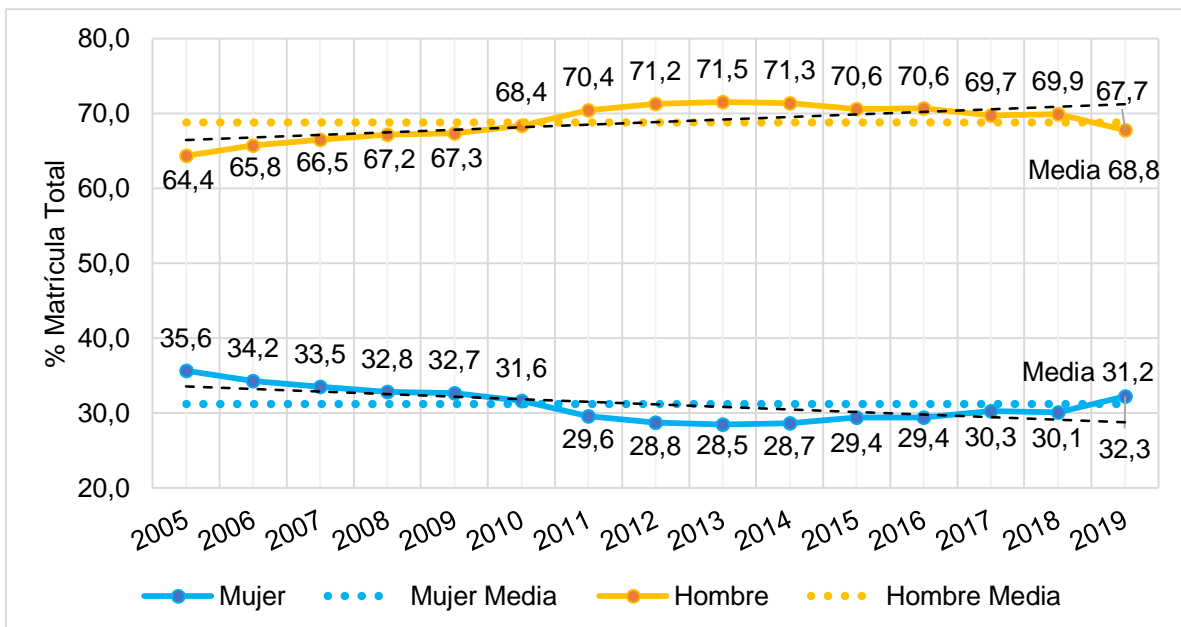
La presentación de la información se realizará mediante tablas y gráficos, obtenidos desde el software Microsoft Excel. Estos últimos también incorporarán líneas de tendencia lineal, con el fin de representar desde datos reales, posibles valores futuros de acuerdo con la tendencia.

Capítulo 4: Resultados

Mediante el análisis de la “Base Índices Matrícula 2005-2019”, se obtienen un total de 9 gráficos y 1 tabla. Los resultados se presentan en porcentajes (%), considerando las variables de sexo (Mujer y Hombre), tipo de matrícula de PEF (Total y Primer Año), adscripción a gratuidad (Antes y Después), tipo de universidad (CRUCH y Privadas), requisitos (Antes y Después) y régimen (Diurno y Vespertino). La información complementaria a este capítulo se encuentra en los anexos 2 – 8.

En el gráfico 6 se da a conocer la matrícula total femenina en todas las universidades chilenas para PEF, durante los años 2005 a 2019; dicha matrícula ha estado por debajo de la masculina, presentando una tendencia a la baja en los años analizados. Las mujeres tuvieron su máxima participación en el año 2005 (35,6%), lo que demuestra que en 15 años no se ha podido superar la cifra, incluso bajando del 30,0% durante los años 2011 y 2016, destacando el año 2013 con un 28,5%. Se observa entonces, un descenso de 3,3% entre los extremos (2005 y 2019), registrando una media para los 15 años de 31,2%, con una desviación estándar de 2,3 puntos y un rango de 7,2 puntos entre el máximo y el mínimo.

Gráfico 6. Porcentaje de Matrícula Total en PEF, según sexo. Años 2005 a 2019.



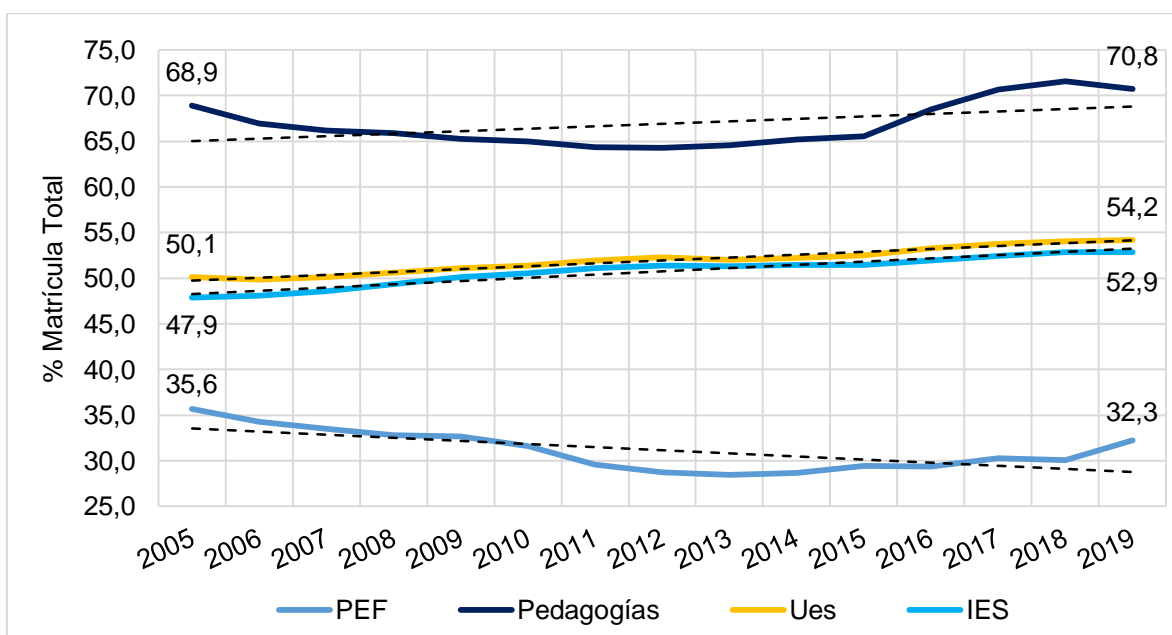
La tabla 12 muestra la brecha (%) entre los porcentajes de participación femenina y masculina en la matrícula total de PEF, la cual ha sido siempre negativa para las mujeres en los años estudiados (2005 a 2019). De acuerdo con ello, el promedio de las matriculadas no supera la tercera parte del total de estudiantes durante los 15 años. En relación con las brechas de género, el año 2013 se sitúa con la mayor brecha negativa (43,0%) y el año 2005 con la menor, llegando a un 28,7% en el periodo. Los resultados de la tabla señalan que la brecha de género entre los años 2005 y 2019 registra una media de 37,7%. La desviación estándar fue de 4,5 puntos y el rango de las brechas es de 14,3 puntos entre el máximo y el mínimo.

Tabla 12. Porcentaje de brecha de género y número de estudiantes en la Matrícula Total de PEF, según sexo. Años 2005 a 2019.

Año	Mujer	Hombre	Total	Brecha %
2005	4.437	8.011	12.448	28,7
2006	5.033	9.663	14.696	31,5
2007	5.324	10.562	15.886	33,0
2008	5.580	11.433	17.013	34,4
2009	6.036	12.439	18.475	34,7
2010	6.046	13.074	19.120	36,8
2011	5.912	14.075	19.987	40,8
2012	5.526	13.688	19.214	42,5
2013	5.031	12.629	17.660	43,0
2014	4.653	11.575	16.228	42,7
2015	4.467	10.715	15.182	41,2
2016	4.160	10.001	14.161	41,2
2017	3.630	8.360	11.990	39,4
2018	3.401	7.898	11.299	39,8
2019	3.388	7.115	10.503	35,5
Promedio	4.841,6	10.749,2	15.590,8	37,7

Para el periodo de este estudio, las carreras de Pedagogía en general (se incluye PEF) evidencian una tendencia positiva en la matrícula femenina, ubicándose por sobre el 60,0%. Sin embargo, el escenario difiere cuando se consideran los datos de PEF, puesto que los resultados de la gráfica 7 revelan una tendencia negativa en la carrera para los 15 años estudiados. Considerando que las matriculadas presentan una tendencia al aumento durante los años 2005 a 2019 en pedagogías, universidades e IES en general, la situación que se observa en la matrícula de PEF señala un comportamiento opuesto, evidenciando una brecha negativa que no supera el 36,0% durante los 15 años.

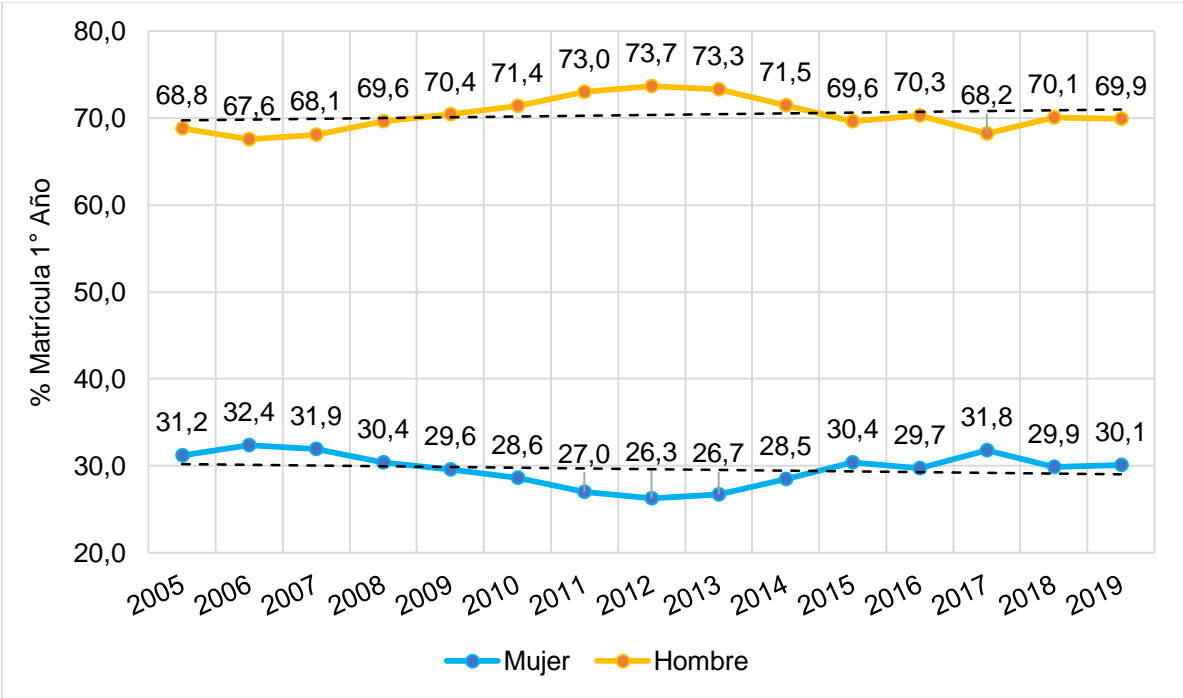
Gráfico 7. Porcentaje de Matrícula Total femenina en Universidades (Ues), IES, Pedagogías y PEF. Años 2005 a 2019.



En pedagogías se incluyeron: Educación Parvularia, Psicopedagogía y las Pedagogías.

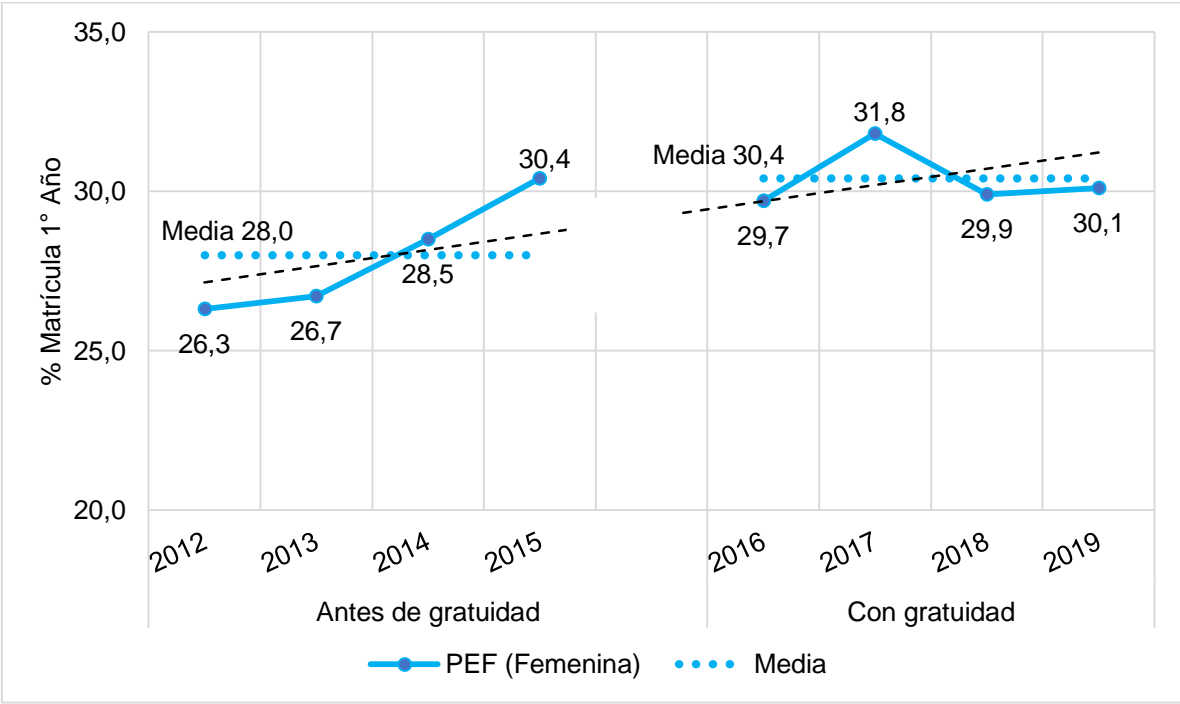
Al igual que ocurre con la matrícula total femenina, la matrícula de 1° año de las estudiantes de PEF ha sido inferior a la masculina en el periodo 2005-2019, presentando una tendencia negativa en relación con la masculina. Los resultados del gráfico 8 demuestran que, en el año 2006, el porcentaje de mujeres en PEF alcanzaba la mayor participación (32,4%), sin embargo, a partir de dicho año se observa una baja progresiva en el tiempo con cifras inferiores al 30% entre los años 2009 y 2014, presentando la brecha de género más pronunciada en el año 2012 (47,4 puntos porcentuales).

Gráfico 8. Porcentaje de Matrícula de 1° año en PEF, según sexo. Años 2005 a 2019.



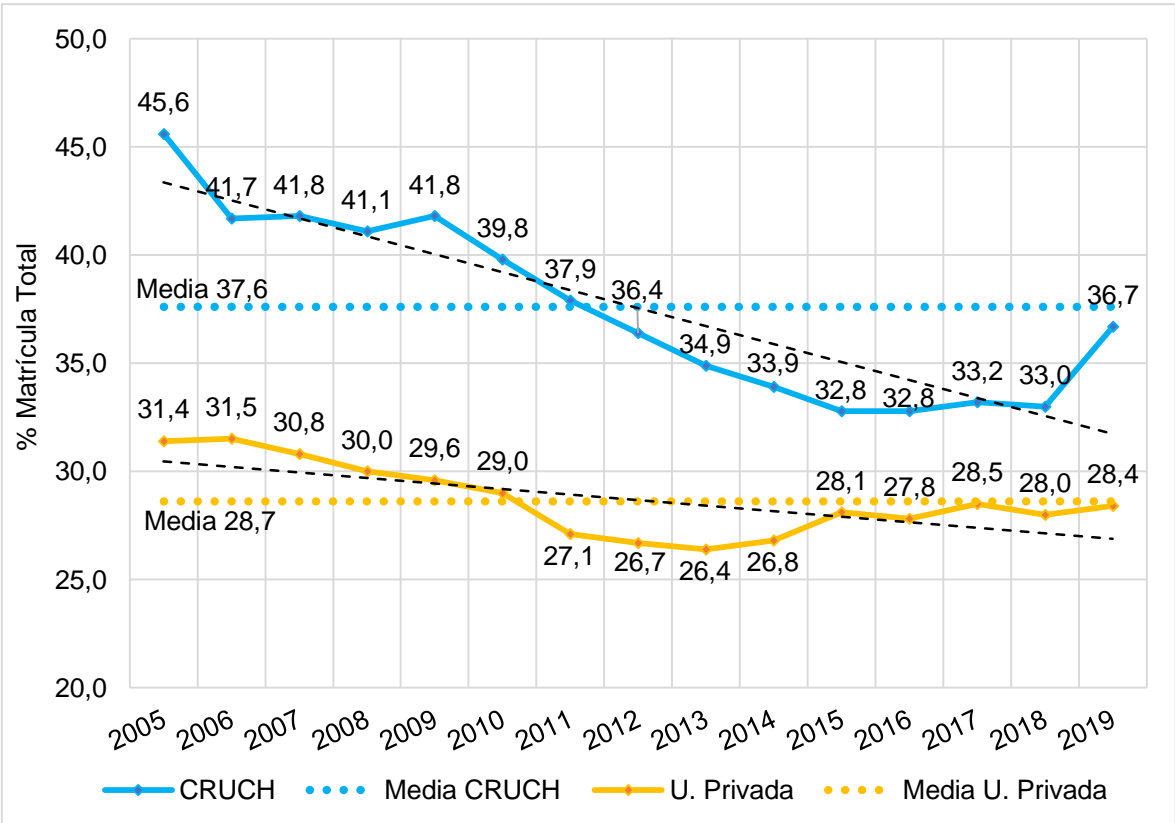
A continuación, la gráfica 9 da a conocer la matrícula femenina de PEF de 1° año estableciendo dos etapas, previo a la gratuidad (2012 a 2015) y desde la gratuidad (2016 a 2019). De los 8 años analizados, el año 2012 es el que muestra menor participación de mujeres matriculadas, mientras que el año 2017 (con gratuidad) registró el mayor porcentaje de matrícula de 1° año, considerando ambas etapas. Además, las cifras muestran una tendencia positiva durante los 8 años, con un aumento de 2,1 puntos porcentuales entre los años 2016 y 2017. De igual forma, los promedios de ambos procesos dan a conocer que la participación femenina en estudios de PEF es mayor en la etapa que considera la gratuidad (30,4%).

Gráfico 9. Porcentaje de Matrícula femenina de 1° Año en PEF. 4 años previos y 4 años desde la Gratuidad. Años 2012 a 2019.



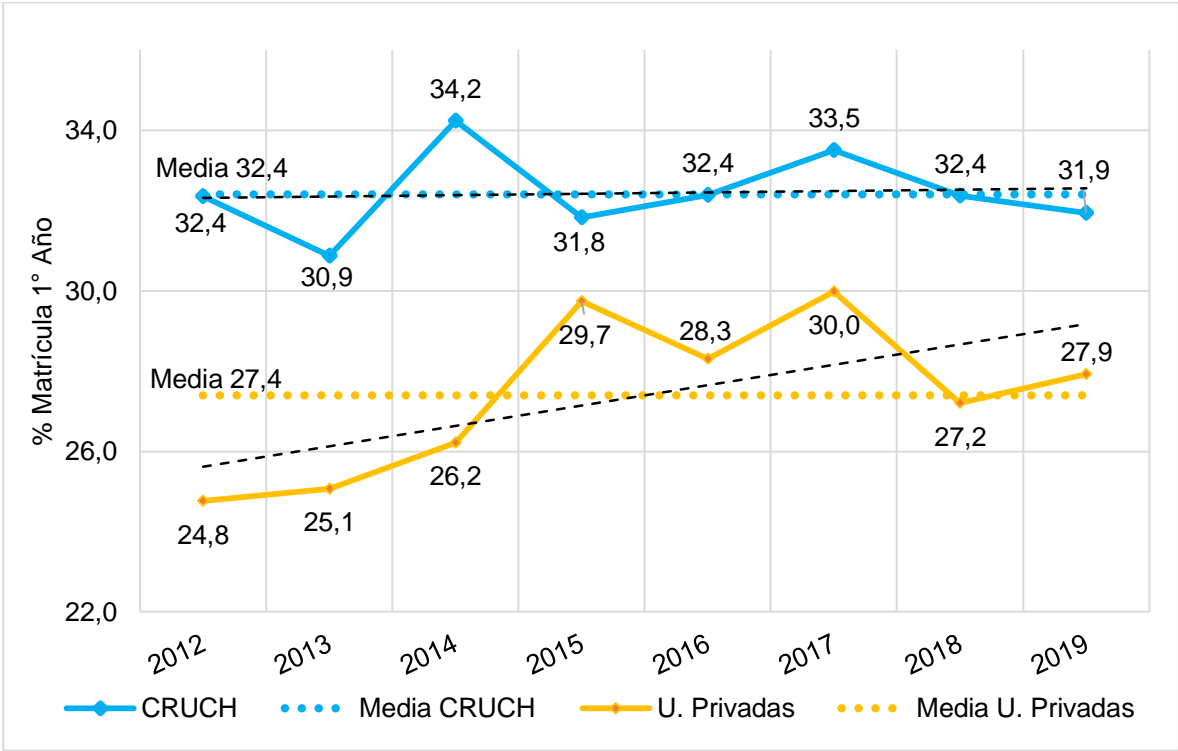
Al comparar las estudiantes matriculadas (total) de universidades CRUCH con las estudiantes de instituciones privadas entre los años 2005 y 2019, se observa que ambos tipos de universidad tienen una baja presencia de mujeres en esta disciplina, siendo más significativo en instituciones privadas (Media CRUCH: 37,6% v/s Privadas: 28,7%). Al analizar ambas universidades (gráfico 10), las privadas muestran ser más estables, ya que las pertenecientes al CRUCH presentan una baja continua y relevante entre los años 2009 y 2016; sin embargo, son estas últimas las que registran una mayor participación femenina (menor brecha). El rango de las carreras PEF del CRUCH es de 12,8 puntos porcentuales, mientras que las privadas registran 5,1 puntos.

Gráfico 10. Porcentaje de Matrícula Total femenina de PEF en universidades CRUCH y Privadas. Años 2005 a 2019.



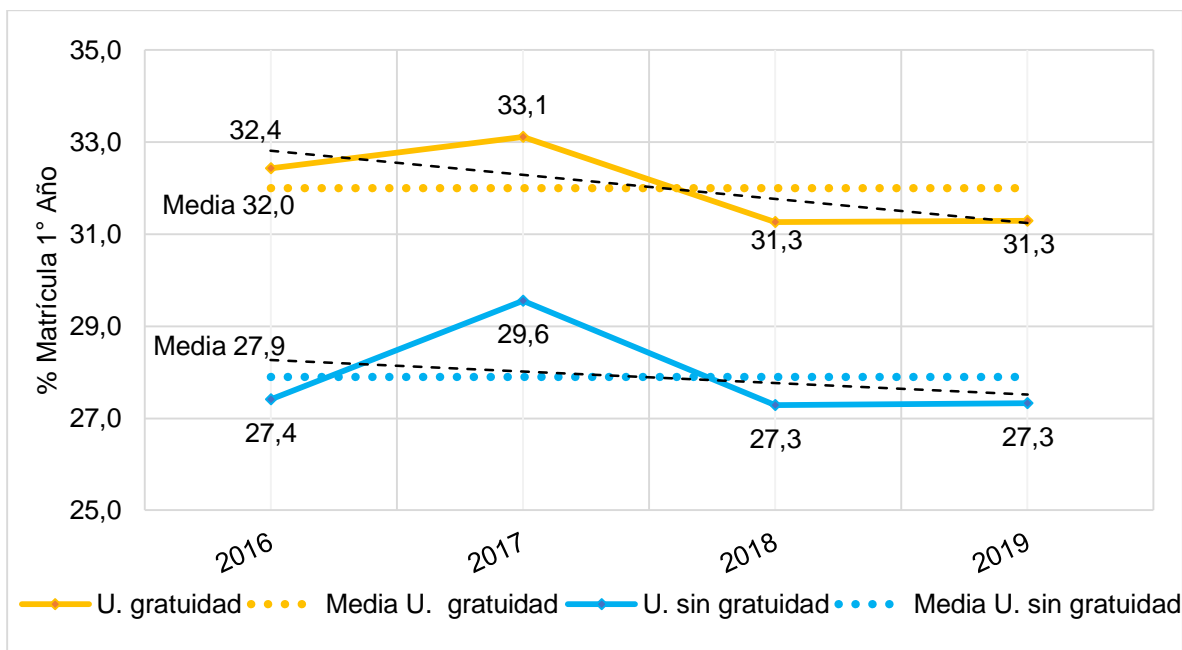
Los siguientes resultados dan a conocer la matrícula femenina de 1° año en universidades CRUCH y privadas, durante los años 2012 a 2019 (gráfico 11). A través de los años, las instituciones privadas estuvieron por debajo del 30,0% y las del CRUCH por encima del 30,9%, reflejando que en estas últimas la participación femenina es mayor (Media Privadas: 27,4% v/s CRUCH: 32,4%). Para los 8 años analizados, las universidades privadas presentan una tendencia positiva más pronunciada que las CRUCH; lo anterior tiene relación a que se observa un aumento de 3,1% entre el año 2012 y 2019 en universidades privadas.

Gráfico 11. Porcentaje de Matrícula femenina de 1° Año en PEF para universidades CRUCH y privadas. Años 2012 a 2019.



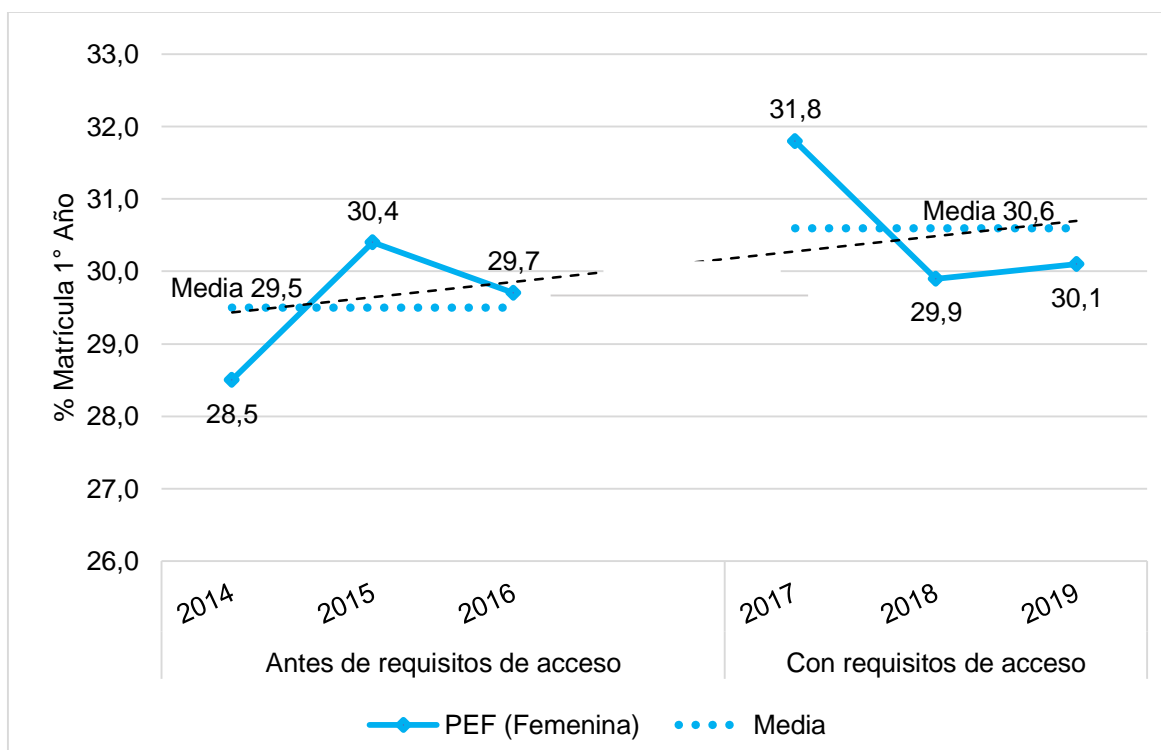
Los resultados del gráfico 12 entregan las cifras de matrícula femenina de 1° año entre los años 2016 y 2019, para universidades adscritas o no a la gratuidad, beneficio promulgado en 2016 por la expresidenta Michelle Bachelet (MINEDUC, 2018). Estas cifras nos dicen que las universidades con gratuidad presentaron mayor proporción de mujeres que ingresan en los 4 años estudiados, teniendo una media que superó en un 4,1% al promedio de las universidades sin el beneficio. La conducta de la tendencia en ambas instituciones es negativa, con una leve baja de 0,1% entre el año 2016 y 2019 para las universidades sin gratuidad, mientras que las adscritas presentan una mayor baja (1,1%). Además, se puede apreciar que ambas aumentaron su participación entre el año 2016 y 2017, siendo más pronunciada (2,2%) en universidades sin gratuidad, las cuales tuvieron una caída más notoria (2,3%), junto a un porcentaje de matrícula para el último año (2018-2019) sin alteraciones, similar a lo observado en las universidades con el beneficio.

Gráfico 12. Porcentaje de Matrícula femenina de 1° Año en PEF para universidades con y sin gratuidad. Años 2016 a 2019.



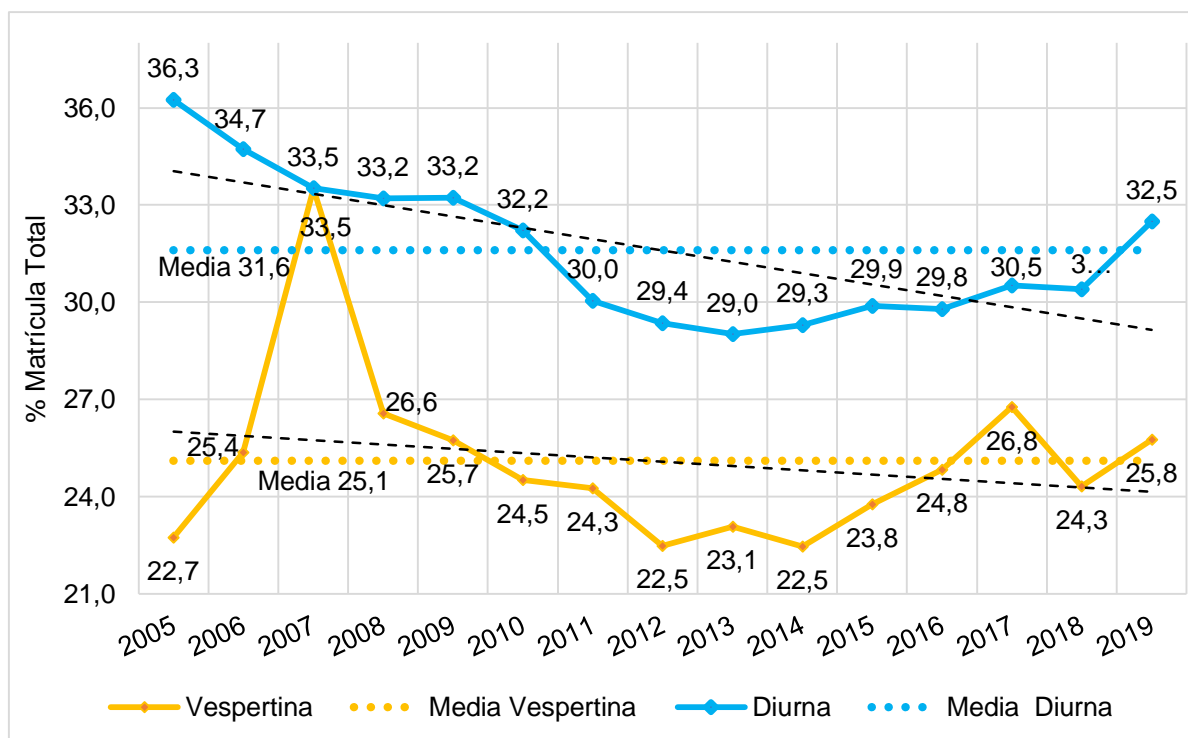
A continuación, y en el marco de los requisitos legales que se deben cumplir para estudiar pedagogía, el gráfico 13 muestra la matrícula femenina de 1° año PEF en todas las universidades del país, durante los años 2014 y 2019. Se reconoce el primer periodo (3 años), antes de la incorporación de requisitos para estudiar pedagogía (2014-2016), y el segundo, desde la incorporación de estos (2017-2019, 3 años). Considerando los dos periodos, se observa una mayor participación en el segundo periodo (con requisitos de acceso), el cual muestra una media de 30,6% versus 29,5%. El gráfico presenta también una tendencia positiva que aumenta en un 1,6% entre el año 2014 y 2019. El año 2017, el primero que implicó requisitos para estudiar pedagogía, registra el mayor aumento de la matrícula en relación con el año anterior (2,1%); sin embargo, ésta tiene su mayor caída al año siguiente (1,9%). A vista de los resultados, la brecha de género entre ambos procesos se mantiene alta para la matrícula de 1° año de las estudiantes PEF.

Gráfico 13. Porcentaje de Matrícula femenina de 1° Año PEF en todas las universidades considerando periodo con y sin requisitos para estudiar pedagogía. Años 2014 a 2019.



Los siguientes datos dan a conocer la matrícula total femenina de PEF, comparando los regímenes diurno y vespertino en los cuales se dicta este programa, abarcando un periodo de 15 años (gráfico 14). En este sentido, la matrícula diurna presenta una mayor participación, con su máxima en el año 2005 (36,3%) y su mínima en el año 2013 (29,0%); por el contrario, el horario vespertino tiene su *peak* en 2007 (33,5%) y una mínima de 22,5% en 2012 y 2014. La tendencia para ambos casos es negativa, siendo más pronunciada en el régimen diurno, el cual tiene una media mayor en 6,5% que el promedio vespertino. A vista de los resultados, la brecha de género en ambos regímenes se mantiene alta para la matrícula total en todas las universidades entre los años 2005 y 2019.

Gráfico 14. Porcentaje de Matrícula Total femenina en PEF para todas las universidades, comparativa entre régimen vespertino y diurno. Años 2005 a 2019.



Universidad Arturo Prat (CRUCH), única con vespertino.

Capítulo 5: Discusión y Conclusiones

5.1. Discusión

En vista de las brechas de género reveladas en este estudio para PEF, y en el interés principal de este seminario de investigación el cual es dar a conocer desde la perspectiva de género, el comportamiento de las matrículas totales y de 1° año de mujeres y hombres que estudiaron dicha carrera durante el periodo 2005 – 2019, es que a continuación se plantean los análisis y discusiones en torno a dichos resultados.

Dentro de los hallazgos reportados, la distribución del total de mujeres que ingresaron a primer año en 2015 y 2017, situó al área de Educación en tercer lugar de preferencia para estudios de pregrado en las tres IES a nivel nacional (tabla 3). Asociado a esto, Educación presentó mayor porcentaje femenino en ambos tipos de matrículas (tabla 1 y 5).

Al indagar sobre lo que ocurre en el área de Educación, ambos tipos de matrículas (1° año y matrícula total) presentaron el mismo comportamiento en los años 2018 y 2019, mostrando una significativa proporción de mujeres; del mismo modo, los resultados de este estudio señalan que la matrícula total femenina supera el 64,3% en todas las pedagogías analizadas durante los años 2005 – 2019. De esta forma, se refuerza la idea de que estas carreras son mayormente escogidas por mujeres.

Según los antecedentes de este trabajo, durante el año 2019 PEF registró una matrícula total de 32,3% y una matrícula de 1° año de 30,1%, lo cual se contrapone con la situación observada para el general de las pedagogías chilenas (más mujeres que hombres). Asimismo, los resultados en las matrículas femeninas y masculinas totales y de primer año desde el año 2005 hasta el año 2019 en PEF, demuestran que durante 15 años esta carrera ha estado por debajo de la matrícula total de las pedagogías, con un máximo de 35,6% de participación femenina en el año 2005. Lo mismo ocurre con la matrícula de 1° año, que tiene su máximo registro de mujeres en el año 2006 (32,4%). Es necesario recalcar que, la población

femenina ha tenido y tiene una clara inclinación a las pedagogías, sin embargo, cuando se trata de PEF, la situación se contrapone. En síntesis, esta carrera no responde a los indicadores de matrícula femenina de los estudios de Pedagogía, teniendo una mayor similitud con lo que se observa en las matrículas del área STEM. En este sentido, el trabajo publicado por Mizala (2018), demostró que la matrícula de 1° año de mujeres en carreras STEM no superó el 30,0% en el periodo 2007 – 2017 en estudios universitarios. Adicionalmente, a nivel internacional, la UNESCO reveló que en el 2019 solo un 35,0% de estudiantes del área STEM fueron mujeres (UNESCO, 2019).

Una forma de comprender los resultados señalados, se sitúa en la comprensión de los roles que tradicionalmente se han asignado a los hombres (productivos) y a las mujeres (reproductivos), por consiguiente, se sustentan las ideas de tareas, roles y funciones masculinas y femeninas (INMUJERES, 2004). En este sentido, el género es un factor determinante en el establecimiento de relaciones sociales, limitando funciones y reproduciendo patrones socialmente aceptados para ambos sexos (estereotipos de género), influenciando de esta forma la toma de decisiones en diferentes ámbitos sociales (Contreras et al., 2019; López, 1993; Ruiz-Gutiérrez y Santana-Vega, 2018). Un ejemplo de esto ocurre al momento de realizar la selección de estudios superiores, lo cual podría relacionarse con el comportamiento de PEF en Chile, que tiene un promedio femenino de matrícula total de 31,2% y de 1° año de 29,6% para el periodo 2005-2019.

En vista del bajo número de estudiantes de PEF en nuestro país, ello se podría asociar a las siguientes causas; por un lado, las clases escolares de educación física se presentan con un enfoque androcéntrico (competitividad, fuerza, rendimiento, etc.), replicándose discursos y conductas sexistas (currículum oculto) en el desarrollo de estas (Poblete y Moreno, 2015; Rodríguez-Rodríguez et al., 2017); por otro lado, a nivel universitario se mantienen las prácticas de un modelo deportivo “masculino” en la formación inicial docente (FID), en contradicción a las orientaciones ministeriales sobre la incorporación de contenidos asociados al género y a la diversidad en las carreras pedagógicas (Matus-Castillo et al., 2021).

La Teoría del Aprendizaje Social de Bandura (Bandura y Rivièrè, 1982), establece que la cultura y comportamiento de una sociedad puede influir en el desarrollo y aprendizaje de un individuo, así como también de forma recíproca de él hacia otras personas (Bermeosolo, 2005). Esta teoría podría colaborar en explicar el menor registro femenino en PEF en Chile, ya que las mujeres posiblemente no estarían ingresando a una disciplina que replica y privilegia estereotipos e intereses masculinos, por ende, el comportamiento social podría aislarlas de estos estudios. En concordancia con lo anterior, la teoría de la Toma de Decisión Racional (Porto, 2009), la cual postula que los individuos eligen los medios propicios para desarrollar y cumplir sus propios intereses, primando el uso de la razón, podría explicar la poca participación de mujeres en un medio que no desarrolla o potencia sus intereses. Profundizando esta acepción, en esta teoría las decisiones son de forma consciente e inconsciente, considerando valores personales y el entorno social, lo que afectaría la elección de una carrera universitaria (Fonseca, 2013); lo anterior, podría justificar la baja presencia de mujeres en PEF (enfoque androcéntrico) (Matus-Castillo et al., 2021), lo cual no ocurre con la mayoría de las pedagogías, ya que éstas, en última instancia están inmersas en los roles reproductivos (INMUJERES, 2004).

Una tercera teoría que es complementaria a las anteriores, es la Teoría de Acción Razonada (Abitbol y Botero, 2006; Reyes, 2007), la cual relaciona el uso de información disponible sobre un tema para responder a una determinada conducta social. Es así como la mujer, podría estar siendo influenciada indirectamente en su elección a participar como estudiante en PEF, ya que al parecer Chile se presenta con un contexto social no inclusivo en la participación activa de la población femenina para esta disciplina.

Durante el periodo analizado en esta investigación (2005-2019), las matrículas femeninas totales en IES, universidades y carreras pedagógicas muestran una tendencia al aumento con una participación de mujeres por sobre el 50,0%, siendo más prominente en pedagogías, observándose una brecha de tipo positiva. No obstante, la situación en PEF contrasta con lo anterior. En cuanto a la matrícula total para ambos sexos en PEF, los datos indican la presencia de una

brecha negativa en el periodo 2005-2019 que supera el 34,4% a partir del año 2008, reflejando que la matrícula total femenina no ha podido superar la mitad de la matrícula masculina. Asimismo, los resultados de matrícula de 1° año para ambos sexos en PEF señalan que, a partir del año 2006 la matrícula femenina comienza un descenso irregular, pero progresivo que se prolonga 13 años después, adquiriendo valores inferiores a la mitad de la matrícula masculina. En conclusión, se evidencia una amplia brecha negativa en ambos tipos de matrículas para los años analizados.

Cabe señalar que, para desarrollar y entender este apartado en particular, no se cuenta con información a nivel nacional, por lo que se hace necesario observar lo que ocurre en otros contextos; en este sentido, las investigaciones retrospectivas analizadas han evidenciado resultados semejantes, presentándose menor demanda femenina en estudios de educación física y similares (Garay et al., 2018; Porto, 2009; Serra et al., 2019).

Dentro de los hallazgos encontrados en Cataluña por Serra et al. (2019), destacan los resultados de la matrícula femenina para los estudios de la familia de la actividad física, la educación física y el deporte (MEF, CADF, CFGS y CFGM). Durante el periodo 1999 al 2013, MEF se ubicó como la titulación con mayor participación de estudiantes mujeres dentro de la familia. Sin embargo, al comparar lo que ocurre dentro de las especialidades de magisterio desde el año 2000 al 2012, sólo representó una media del 44,4%. Lo anterior posiciona a MEF como la especialidad con el porcentaje más bajo de matrícula femenina durante los 12 años analizados, siendo superada ampliamente por los magisterios de Educación infantil, Educación especial, Educación lengua extranjera, Educación primaria y Educación musical.

Otro trabajo, realizado en España por (Porto, 2009), da a conocer las cifras de ocho años de la matrícula femenina en dos universidades para LCAFD y MEF; los resultados revelan que las mujeres en promedio representan menos del tercio del estudiantado en LCAFD, mientras que, la media para MEF alcanza un 36,4%. Del mismo modo, y también en España, Garay et al. (2018) dan a conocer la

participación de las estudiantes en CAFD analizando 30 años (1986-2015), con tres diferentes etapas; la investigación reveló que el promedio de la matrícula femenina fue disminuyendo a través de los años, bajando en 10,0% desde la primera a la tercera etapa (cae de 32,4% a un 22,5%).

De esta forma, las situaciones planteadas anteriormente presentan un comportamiento similar a lo evidenciado en nuestro país, en donde predomina la matrícula masculina por sobre la femenina en PEF. De acuerdo con los resultados observados en esta investigación, se hace interesante explicar, ¿por qué PEF presenta baja participación femenina en sus matrículas si pertenece a un área de formación compuesta mayormente por mujeres? Con el fin de responder a esto, los análisis realizados en los trabajos presentados anteriormente sirven como orientadores para comparar y contrastar lo evidenciado en Chile.

En las observaciones realizadas por Porto (2009), se atribuye la baja presencia de mujeres en LCAFD y MEF a tres factores interrelacionados:

1. La influencia del género en la elección de estudios superiores para ambos sexos: ya se estableció que el género está relacionado con el comportamiento y características de la sociedad (Ávila-Aponte y Corvalán, 2016; UNICEF, 2017); y como la elección profesional se ve afectada por la valoración social y el costo personal (M. López, 1993; Mosteiro, 1997). El contexto chileno, que presenta matrículas con una amplia brecha negativa para PEF, podría estar igualmente afectado por la valoración que la persona hace del contexto social, teniendo en consideración la presencia en las clases de educación física (escolares y universitarias) de un currículum oculto con carácter androcéntrico (Matus-Castillo et al., 2021; Poblete y Moreno, 2015; Rodríguez-Rodríguez et al., 2017).
2. Las representaciones colectivas significativas de lo que simbolizan ciertos roles profesionales en hombres y mujeres: según el enunciado anterior, hay ciertos roles profesionales categorizados como masculinos y femeninos, los cuales replican un modelo tradicional (INMUJERES, 2004). En este sentido, es que se siguen fomentando las creencias sociales sobre estereotipos de

géneros, los que son responsables de incidir en la toma de decisiones de las personas al postular a estudios universitarios, generando un aumento de la masculinización de esta área (Serra et al., 2019). Al observar las brechas negativas de matrícula en PEF, se puede suponer que existe una replicación de estereotipos de forma sistemática durante 15 años.

3. El bajo interés de las mujeres por el deporte: no solo Porto (2009) advierte el desinterés, sino que Garay et al. (2018) y Serra et al. (2019) se apoyan del comportamiento femenino para entender lo visualizado en sus resultados. Considerando lo anterior, sumado al alto porcentaje de inactividad física (74,2%) que se reporta para la población femenina en Chile de parte del Ministerio del Deporte (MINDEP, 2018), y junto a la metodología para desarrollar el currículum en las clases de educación física que tiene una orientación preferente para los hombres (Matus-Castillo et al., 2021; Poblete y Moreno, 2015; Rodríguez-Rodríguez et al., 2017), se podría estar generando un ambiente propicio que influye en el desinterés de las mujeres por estudiar PEF (Abitbol y Botero, 2006; Reyes, 2007).

En vista de la clara hegemonía durante 15 años de las matrículas masculinas para PEF en Chile, y según la literatura sobre el comportamiento del estudiantado universitario (Garay et al., 2018; Porto, 2009; Serra et al., 2019) que es similar al nacional, PEF puede ser considerada como una carrera masculinizada desde la perspectiva de sus matrículas (brecha negativa para las mujeres).

En vista de las claras brechas de género que se reportan para PEF en esta investigación, se buscó comparar las matrículas femeninas con ciertas variables que podrían influir en ellas, es el caso del tipo de universidad, la instalación de la gratuidad, los requisitos de acceso a pedagogía y el régimen en el cual se dictan.

Al cotejar las matrículas femeninas totales y de primer año en PEF, de acuerdo con el tipo de universidad, se obtiene que la cantidad de mujeres matriculadas (total) desde el 2005 al año 2019 es menor en las universidades privadas que en las del CRUCH. De igual forma, se obtiene que entre los años 2012

y 2019 la matrícula de primer año tuvo resultados similares, con mayor cantidad de mujeres en universidades CRUCH.

Este comportamiento es similar a lo reportado por Serra et al. (2019), quienes comparan entre matriculadas en CAFD en Cataluña, tanto en centros públicos y privados desde el período 1999 al 2014, manifestando que la diferencia de género es mayor en los centros privados.

Al observar ambas realidades, tanto internacional como nacional, se puede evidenciar una baja presencia femenina en los dos tipos de universidades y para ambas matrículas, siendo más notoria y pronunciada la brecha de género en las instituciones privadas, por lo que PEF podría ser considerada como una carrera masculinizada al igual que CAFD (Serra et al., 2019)

Por otro lado, a partir de la implementación de la gratuidad en Chile desde el año 2016, las IES aumentaron el número de matrículas en general. Sin embargo, esto no influye en el porcentaje de participación femenina en PEF, ya que la brecha de género se mantiene alrededor del 40,0% dos años antes y dos años después de su puesta en marcha, lo que podría indicar que, pese a la mejora en las condiciones de acceso a la educación superior, se mantiene una baja preferencia de mujeres hacia estos estudios. En este sentido, la influencia de la familia, sociedad, estereotipos de género y contexto en que están inmersas, podría tener mayor preponderancia en la selección de una carrera universitaria (Abitbol y Botero, 2006; Bermeosolo, 2005; Fonseca, 2013; Porto, 2009; Reyes, 2007).

Un estudio chileno realizado por Arias y Villarroel (2019) reveló que, para el año 2016 hubo un aumento de matrículas de primer año en pedagogías debido a la gratuidad; sin embargo, como reflejan los resultados de este estudio la matrícula femenina de primer año presenta una disminución para dicho año, con un *peak* en el 2017 que contrasta lo informado por los autores. Con lo anterior, pareciera ser que el factor de gratuidad no influye directamente en el aumento de la población femenina en PEF. Cabe señalar que, desde la implementación del beneficio, las estudiantes de primer año en PEF han preferido las universidades adscritas a la gratuidad, por sobre aquellas que cuentan con este beneficio. A saber, este

beneficio es un mecanismo relativamente nuevo, por ende, existe poca evidencia sobre el comportamiento de la matrícula bajo esta variable.

Siguiendo este análisis y considerando ahora los requisitos de acceso a una carrera de pedagogía en Chile, en este trabajo se evidencia que desde su implementación en el año 2017 al año 2019, la media de la matrícula femenina de 1° año aumentó en solo un 1,1% respecto al periodo previo sin requisitos (años 2014 a 2016). La revisión bibliográfica realizada no reportó investigaciones que permitieran contrastar estos resultados, sin embargo, en los casos analizados de España (Garay et al., 2018; Porto, 2009; Serra et al., 2019), en los cuales existen requisitos de acceso mediante pruebas físicas, esto no se reportó como variable de influencia en el comportamiento de las matrículas femeninas y masculinas.

Respecto a la jornada en la cual se dicta PEF, ya sea en régimen diurno o vespertino, es importante destacar que este último responde a una población que desea estudiar, pero presenta dificultades. En primer lugar, se observa una mayor proporción de hombres que de mujeres (caso contrario se observa en la modalidad diurna) y en general tienen 25 o más años; no ingresan directamente de la secundaria, y desde su egreso escolar han transcurrido en promedio tres o más años. Otro aspecto relevante es que mayoritariamente trabajan para costear sus estudios y requieren de más apoyo pedagógico y académico (Arancibia y Trigueros, 2018). Cabe señalar también, que las universidades que dictan PEF en modalidad nocturna son principalmente privadas no adscritas al CRUCH (CNED, 2020b), por tanto, tienen menos beneficios estatales. Según la literatura, en los años 2007 al 2014, la matrícula de primer año femenina de pregrado nunca superó a la masculina en carreras universitarias vespertinas, lo que podría estar influenciado principalmente por la normalización de considerar que las mujeres “no puedan” o “no deban” salir en las noches por motivos de seguridad personal (Comunidad de la Mujer, 2016). Considerando lo anterior, el horario vespertino presenta una matrícula mayoritariamente masculina y un perfil de estudiantes no tradicionales, es decir, personas sobre los 25 años que tienen responsabilidades laborales, familiares, etc.

Estos factores intrínsecos son considerados de riesgo para abandonar estudios, siendo más propenso en estudiantes vespertinos (Arancibia y Trigueros, 2018).

Ya se ha advertido en esta discusión que los resultados obtenidos para ambos tipos de matrícula de PEF podrían tener su fundamento en un contexto social que afecta las decisiones de las personas (Abitbol y Botero, 2006; Bermeosolo, 2005; Contreras et al., 2019; Fonseca, 2013; Garay et al., 2018; López, 1993; Matus-Castillo et al., 2021; Porto, 2009; Reyes, 2007; Ruiz-Gutiérrez y Santana-Vega, 2018; Serra et al., 2019). Sin embargo, estos elementos no son suficientes para entender lo expuesto sobre las matrículas vespertinas PEF (otro perfil de estudiante), las cuales son más bajas que las diurnas. Una explicación podría estar en lo reportado en el portal oficial “Data Social” del Ministerio de Desarrollo Social, donde se puede observar la situación socioeconómica de mujeres y hombres chilenos durante los años 2006-2017; la población femenina tiene menor participación laboral junto a un menor ingreso autónomo, al mismo tiempo que presentan mayores compromisos de cuidado y/o quehaceres en el hogar (MIDESO, s.f.).

Considerando la baja participación en PEF, los factores de riesgo mencionados (como posibles abandonos de carrera) y la situación socioeconómica y doméstica que presenta la mujer, se podría entender la acrecentada brecha de género que se genera en horarios vespertinos.

5.2. Conclusiones

Posterior al análisis y discusión de resultados, se plantean las siguientes conclusiones:

1. El análisis realizado permite señalar que las matrículas femeninas (1° año y total) de PEF presentan una evidente brecha negativa de género, la cual muestra una tendencia a incrementarse con el avance de los años. A la vez, las matrículas femeninas de esta carrera presentan cifras inferiores al resto de pedagogías, contradiciendo el comportamiento histórico y actual del área del cual dependen. Lo mismo se aprecia al comparar PEF en el espacio de las

instituciones de educación superior en general, las cuales muestran una tendencia positiva para las mujeres. De esta manera, se puede afirmar que PEF es una carrera caracterizada por un alto nivel de masculinización en sus matrículas, asimilándose al comportamiento de las carreras STEM, y respondiendo también a la conducta observada en carreras similares a PEF en otros contextos.

2. En relación con la variable de gratuidad, las matrículas femeninas no se ven alteradas mayormente desde su implementación. Sin embargo, las mujeres acceden en mayor medida a las universidades que están adscritas a este beneficio, mostrando una menor brecha de género en estas instituciones.
3. Considerando el tipo de universidad y el periodo analizado, la brecha de género es menor en las universidades pertenecientes al CRUCH, acentuándose los resultados negativos en las instituciones privadas no CRUCH.
4. Desde la implementación de los requisitos de acceso para estudiar una pedagogía, las matrículas femeninas han presentado un mínimo aumento en relación con los años anteriores. Por tanto, se puede señalar que no sería a la fecha una variable que influya en la reducción o aumento de las brechas de género. Sin embargo, cabe señalar que tanto la implementación de la gratuidad como el cumplimiento de requisitos de acceso, son variables recientes, por ello, no sería conveniente realizar afirmaciones prematuras con los datos que se disponen.
5. En vista de los regímenes de estudios analizados (diurno y vespertino), se puede concluir que las mayores brechas de género para la mujer se identificaron en las carreras que se dictan en modalidad vespertina.

5.3. Limitaciones del estudio

A continuación, se presentan las principales limitaciones que afectaron el desarrollo de esta investigación y que deberían considerarse en próximos estudios de similares características.

1. La crisis sanitaria actual que se vive a nivel mundial debido al Covid-19, generó diversas problemáticas personales durante el desarrollo de esta investigación, entre las que destacan: limitaciones de espacios personales (adaptaciones en el hogar), limitaciones sociales (nula interacción presencial entre pares), limitaciones personales (salud mental), limitaciones técnicas (conectividad y dispositivos electrónicos).
2. La perspectiva de género como objeto de estudio, está ampliamente evidenciada en el ámbito educativo a nivel internacional y en menor medida a nivel nacional, sin embargo, las investigaciones que abordan la matrícula específica de PEF y carreras similares es reducida, lo cual implicó contar con un número limitado de resultados con los cuales contrastar los hallazgos de este seminario.
3. La búsqueda, análisis y utilización de fuentes bibliográficas se vio limitada solo a material de tipo virtual, dado que no fue posible asistir presencialmente a bibliotecas, y así acceder a otras fuentes bibliográficas.

5.4. Líneas futuras de investigación

El desarrollo de este seminario permitió proyectar otras líneas de investigación que deberían ser abordadas en el corto y mediano plazo, a fin de visualizar y relevar las problemáticas de género que se presentan en la educación física en general.

1. Se sugiere analizar la existencia o no de brechas de género en PEF en otras variables complementarias a la matrícula, es el caso de las tasas de titulación oportuna, las tasas de aprobación y reprobación de las actividades curriculares, y las tasas de retención y deserción. Ello permitiría complementar los hallazgos de este seminario.
2. Se sugiere realizar investigaciones bajo un enfoque cualitativo, los cuales podrían evidenciar las motivaciones de las mujeres por elegir PEF. También se podrían conocer sus perfiles e identificar elementos facilitadores y obstaculizadores a los cuales se ven enfrentadas al momento de elegir como estudio la PEF. Esta misma línea podría aplicarse al profesorado universitario

que forma al futuro profesorado, y analizar desde un punto de vista didáctico o metodológico la existencia de ciertos comportamientos o técnicas que podrían influir en la masculinización de estos estudios.

3. Considerando los contenidos y metodologías que se aplican en la formación inicial docente y en la educación física escolar, se recomienda examinar si existen componentes asociados a la perspectiva de género en los planes de estudio, en los programas de las actividades curriculares y en los syllabus o programaciones clase a clase.
4. Otra línea para considerar en próximos estudios es investigar sobre las estrategias y metodologías de enseñanza que se están empleando en las clases de educación física y salud en el ámbito escolar. Esto podría confirmar la existencia de enfoques androcéntricos en este nivel educativo y su relación con la opción de elegir PEF.
5. En este estudio se evidenció la existencia de brechas de género negativas de acuerdo al comportamiento de la matrícula femenina en PEF, sin embargo, no existen reportes sobre la matrícula a nivel nacional de una carrera que se enmarca en la familia de las ciencias de la actividad física y el deporte, es el caso de la Licenciatura en Ciencias de la Actividad Física. Un estudio asociado a esta carrera permitiría identificar si las brechas de género son mayores o no que PEF, en una carrera que tiene como base de formación y desarrollo al deporte.

Referencias Bibliográficas

- Abitbol, P., & Botero, F. (2006). Teoría de elección racional: Estructura conceptual y evolución reciente. *Colombia Internacional*, 62, 132–145. <https://bit.ly/3vQ5vVg>
- Ackerman, S., & Com, S. (2013). *Metodología de la investigación* (1era ed.). Ediciones del Aula Taller. <https://docer.com.ar/doc/cx5nxs>
- Aguiar, F. (2004). Teoría de la decisión e incertidumbre: Modelos normativos y descriptivos. *Empiria. Revista de metodología de ciencias sociales*, 0(8), 139–160. <https://doi.org/10.5944/empiria.8.2004.982>
- Aguilar, N. (2020). Una aproximación teórica a las olas del feminismo: La cuarta ola. *FEMERIS: Revista Multidisciplinar de Estudios de Género*, 5(2), 121–146. <https://doi.org/10.20318/femeris.2020.5387>
- Andrés, S., Bonilla-Algovia, E., Bruno, L., Carpio, C., Hernández Romero, N., Ibáñez, M., Pascual Gómez, I., Rivero, E., & Viuda, A. (2020). *Igualdad de género entre adolescentes de Castilla-La Mancha*. <https://bit.ly/2Q2Dcn8>
- Arancibia, R., & Trigueros, C. (2018). Aproximaciones a la deserción universitaria en Chile. *Educação e Pesquisa*, 44. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201708165743>
- Arias, P., & Villarroel, T. (2019). *Radiografía a las carreras de Pedagogía y propuestas para maximizar el impacto de la Ley de Desarrollo Profesional Docente*. Acción educar. <https://bit.ly/3uuFEIq>
- Arredondo, F., Vázquez, J., & Velázquez, L. (2019). STEM y brecha de género en Latinoamérica. *El Colegio San Luis*, 9(18). <https://bit.ly/3enNXtS>
- Ávila-Aponte, R., & Corvalán, M. I. (2016). Capítulo 3 La educación y la equidad de género: Limitaciones y alcances. En H. Ospina & C. Ramírez-López (Eds.), *Pedagogía crítica latinoamericana y género: Construcción social de niños, niñas y jóvenes como sujetos políticos* (1ª ed., pp. 97–116). Siglo del Hombre Editores S.A. <https://bit.ly/2RxqyW5>
- Bandura, A., & Rivièrè, Á. (1982). *Teoría del Aprendizaje Social*. Espasa-Calpe. <https://bit.ly/2PTZTdi>
- BCN. (2018). *Educación Superior y Gratuidad*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://bit.ly/3toDFhh>
- Bermeosolo, J. (2005). Imitación e identificación. En *Cómo aprenden los seres humanos* (1ª ed., pp. 83–116). Ediciones UC. <https://bit.ly/3eWXyH7>
- Brown, D., & Evans, J. (2004). Reproducing Gender? Intergenerational Links and the Male PE Teacher as a Cultural Conduit in Teaching Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23(1), 48–70. <https://doi.org/10.1123/jtpe.23.1.48>
- Cadena-Iñiguez, P., Rendón-Medel, R., Aguilar-Ávila, J., Salinas-Cruz, E., de la Cruz-Morales, F. del R., & Sangerman-Jarquín, D. (2017). Métodos cuantitativos, métodos cualitativos o su combinación en la investigación: Un acercamiento en las ciencias sociales. *Revista Mexicana de Ciencias Agrícolas*, 8(7), 1603–1617. <https://bit.ly/3eqexCI>
- CASEN. (2017). *Resultados Educación CASEN 2017*. Ministerio de Desarrollo Social, Observatorio Social. <https://bit.ly/3tzazMt>

- Cases, R. (2020). *¿Mejora o Retroceso? El Impacto de la Reforma a la PSU en la Brecha de Puntajes Según Colegio de Egreso* [Pontificia Universidad Católica de Chile]. <https://bit.ly/3eX9o45>
- Castillo, M., & Gamboa, R. (2013). La vinculación de la educación y género. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(1), 391–407. <https://bit.ly/33pdpcp>
- Cazau, P. (2006). *Introducción a la investigación en ciencias sociales* (3era ed.). <https://bit.ly/3umlvgi>
- CEDAW. (2012). *Observaciones finales sobre los informes periódicos quinto y sexto de Chile, adoptadas por el Comité en su 53º período de sesiones (1º a 19 de octubre de 2012)* (5º y 6º). Instituto Nacional de Derechos Humanos. <https://bit.ly/3hcoZiP>
- CEDLAS. (2020). *Estadísticas de Años de educación*. CEDLAS. <https://bit.ly/3eYm9vh>
- CEPAL. (s.f.a). *Acerca de la CEPAL*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe; CEPAL. <https://www.cepal.org/es/acerca>
- CEPAL. (s.f.b). *Indicadores*. Observatorio de Igualdad de Género de América Latina y el Caribe. <https://oig.cepal.org/es/indicadores>
- CNED. (2016). *Tendencias INDICES Matrícula Pregrado—Junio 2016* (p. 33). CNED. <https://www.cned.cl/informes-en-es>
- CNED. (2020a). *Formación Inicial y Desarrollo Profesional Docente*. CNED. <https://bit.ly/33ntZZO>
- CNED. (2020b). *Índice Base de Datos 2005-2020*. CNED. <https://www.cned.cl/bases-de-datos>
- CNED. (2020c). *Matrícula total de Educación Superior, años 2005-2020*. CNED. <https://tabsoft.co/2RuULwH>
- Comunidad de la Mujer. (2016). *Informe GET, Género, Educación y Trabajo: La brecha persistente. Primer estudio sobre la desigualdad de género en el ciclo de vida. Una revisión de los últimos 25 años*. (Nº 1). Comunidad de la Mujer. <https://bit.ly/3bcPHUz>
- Comunidad Mujer. (2017). *Mujer y trabajo: Brecha de género en STEM, la ausencia de mujeres en Ingeniería y Matemáticas* (pp. 5–10). <https://bit.ly/3xSGjzm>
- Comunidad Mujer. (2018). *Género, Educación y Trabajo: Avances, contrastes y retos de tres generaciones* (p. 28). <https://bit.ly/3f1rrpE>
- Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas. (s.f.). *Universidades CRUCH*. Universidades CRUCH. <https://www.consejodirectores.cl/universidades>
- Contreras, S., Sarmiento, C., Cárcamo-Ulloa, L., & Huerta Andrade, N. (2019). Diagnóstico de las condiciones de base para la incorporación de perspectiva de género en la carrera de Periodismo de la Universidad Austral de Chile (Valdivia). *Comunicación y Género*, 3(1), 17–26. <https://doi.org/10.5209/cgen.67499>
- Dávila Díaz, M. (2007). *Indicadores de Género. Guía Práctica* (pp. 26–55) [Guía Práctica]. Instituto Navarro para la igualdad. <https://bit.ly/3y4Ls7E>
- Dávila, M., & Soto, X. (2011). ¿De qué se habla cuándo se habla de políticas públicas? Estado de la discusión y actores en el Chile del bicentenario. *Revista Chilena de Administración Pública*, 17, 5–33. <https://bit.ly/3h9czlp>

- De Pelekais, C. (2000). Métodos cuantitativos y cualitativos: Diferencias y tendencias. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 2(2), 347–352. <https://bit.ly/3h8Qz0l>
- Echenique, T. V. (2013). La CEDAW y el Estado de Chile: Viejas y nuevas deudas con la igualdad de género | Anuario de Derechos Humanos. *Anuario de Derechos Humanos*, 9, 171–181. <https://doi.org/10.5354/0718-2279.2013.27042>
- Elliott, D., & Sander, L. (2011). Why females don't do sport degrees. *Journal of Hospitality, Leisure, Sports and Tourism Education*, 10(1), 85–98. <https://doi.org/10.3794/johlste.101.330>
- Fararoni, L. G., & Garcia, M. J. (2016). Roles tradicionales y estereotipo de género asociado a carreras universitarias por jóvenes de bachillerato. *Revista de Psicología*, 12(1), 1–25. <https://bit.ly/3vV1Zcj>
- Fonseca, C. M. (2013). Toma de decisión: ¿Teoría racional o de racionalidad limitada? *Kálathos Revista Transdisciplinaria Metro-Inter*, 7(1), 1–13. <https://bit.ly/3tBYru2>
- Fueyo-Gutiérrez, A. (2017). ¿Ya somos iguales? Visibilización de las desigualdades de género en la educación mediática de las estudiantes universitarias. *Feminismo/s*, 29, 99–124. <https://doi.org/10.14198/fem.2017.29.04>
- Gallegos, P., & Samaniego, M. (2011). *Glosario de términos de uso frecuente en el ámbito de género y desarrollo* [Universidad de Cuenca]. <https://bit.ly/3hbffFA>
- Garay, B., Elcoroaristizabal, E., Vizcarra Morales, M. T., Prat Grau, M., Serra Payeras, P., & Soler Prat, S. (2018). ¿Existe sesgo de género en los estudios de ciencias de la actividad física y el deporte? *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 34, 150–154. <https://bit.ly/2Q3B9zy>
- García-Holgado, A., Camacho, A., & García-Peñalvo, F. (2019). *La brecha de género en el sector STEM en América Latina: Una propuesta europea* (1era ed.). Servicio de publicaciones Universidad de Zaragoza. <https://bit.ly/3f02Hht>
- González, A. (2013). Los conceptos de patriarcado y androcentrismo en el estudio sociológico y antropológico de las sociedades de mayoría musulmana. *Laboratoire d'Anthropologie Sociale del Collège de France*, 98(3), 489–504. <https://bit.ly/3bj6pBT>
- Heinemann, K. (2003). *Introducción a la metodología de la investigación empírica en las ciencias del deporte* (1ª ed., Vol. 75). Paidotribo. <https://bit.ly/3hnxLeb>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, Ma. del P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ta ed.). McGraw-Hill Interamericana. <https://bit.ly/33qDTtS>
- Herrera, A. L. (2011). *¿Sabías que? Un glosario feminista...* Manthra Editores. <http://repositorio.iaen.edu.ec/handle/24000/4437>
- INMUJERES. (2004). *ABC de género en la Administración Pública*. <https://bit.ly/3o9aMF3>
- Lagarde, M. (1996). *Género y feminismo: Desarrollo humano y democracia* (1era ed.). Horas y Horas. <http://repositorio.ciem.ucr.ac.cr/jspui/handle/123456789/259>
- Lamas, M. (2013). *El género: La construcción cultural de la diferencia sexual* (4ta ed.). Miguel Ángel Porrúa. <https://bit.ly/3uumvjl>

- León, M. E. (2015). Breve historia de los conceptos de sexo y género. *Revista Filosofía Univ.*, 54(138), 39–47. <https://bit.ly/3f4YdGj>
- López, M. (1993). *La elección de una carrera típicamente femenina o masculina desde la perspectiva psicosocial: La influencia del género* [Universidad nacional de educación a distancia]. <https://bit.ly/3erFzt7>
- López, R. (2007). *Aproximación a las concepciones de las madres sobre género, familia y educación de los hijos. Estudio de caso en una comunidad Nahuatl del Municipio de Puebla* [Universidad de las Américas Puebla]. <https://bit.ly/3xTMq6s>
- López, V., & Moreno, M. (2020). *Políticas públicas de educación: Análisis crítico desde la perspectiva de género para una educación no sexista en Chile*. [Tesis doctoral, Universidad Academia de Humanismo Cristiano]. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.30232.62729>
- López-Roldán, P., & Fachelli, S. (2015). El diseño de la muestra. En *Metodología de la investigación social cuantitativa* (1era ed.). Universidad Autónoma de Barcelona. <https://ddd.uab.cat/record/185163>
- Maceira, L. (2005). Investigación del currículo oculto en la educación superior: Alternativa para superar el sexismo en la escuela. *La ventana*, 3(21), 187–227. <https://bit.ly/3f4aRWf>
- Matus-Castillo, C., Cornejo-Améstica, M., & Castillo-Retamal, F. (2021). La perspectiva de género en la formación inicial docente en la Educación Física chilena (The gender perspective in initial teacher training in Chilean Physical Education). *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 40(40), 326–335. <https://bit.ly/3ulsACE>
- MIDESO. (2015). *Ley N°20.820 Crea el Ministerio de la Mujer y la Equidad de Género, y modifica normas legales que indica*. <https://bit.ly/3xWzKMc>
- MIDESO. (s.f.). *Encuesta Casen 2006-2017*. Data Social. <https://bit.ly/3tpehIk>
- MINDEP. (2018). *Encuesta Nacional de Hábitos de Actividad Física y Deporte 2018 en Población de 18 años y Más*. <https://www.mindep.cl/secciones/151>
- MINEDUC. (1990). *Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza N°18.962*. <https://bit.ly/3y5aDaf>
- MINEDUC. (2009). *Ley General de Educación N°20.370*. <https://bit.ly/3tBxMxy>
- MINEDUC. (2011). *Ley de Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su Fiscalización n° 20.529*. <https://bit.ly/3bcr7mK>
- MINEDUC. (2016a). *Ley N° 20.903 Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas*. <https://bit.ly/3hc9Qyc>
- MINEDUC. (2016b). *Lineamientos de Políticas Públicas para Formación Inicial Docente*. DIVESUP. <https://bit.ly/3vNsYqf>
- MINEDUC. (2017). *Educación para la igualdad de Género, Plan 2015-2018*. <https://bit.ly/33t0Oo8>
- MINEDUC. (2018). *Ley N° 21.091 Sobre Educación Superior*. <https://bit.ly/3esINh9>
- MINEDUC. (2019a). *Chile implementa metodología que mide la participación de mujeres en STEM*. Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica. <https://bit.ly/3ermxmW>

- MINEDUC. (2019b). *Comisión por una educación con equidad de género. Propuestas de acción*. <https://equidaddegenero.mineduc.cl/>
- MINEDUC. (2019c). *Fija nómina de instituciones de educación superior adscritas al financiamiento institucional de la gratuidad para el año académico 2020*. Subsecretaría de educación superior. <https://bit.ly/3uvuBIJ>
- MINEDUC. (2019d). *Informe matrícula 2019 en Educación Superior en Chile*. Servicio de información de educación superior. <https://bit.ly/3hj6zge>
- MINEDUC. (2020a). *Informe 2020 Matrícula en Educación Superior*. Servicio de información de educación superior. <https://bit.ly/3bdY1Ud>
- MINEDUC. (2020b). *Informe Brechas de género en educación superior 2019*. Servicio de información de educación superior. <https://bit.ly/3bamcCQ>
- MINEDUC. (2020c). *Informe Duración Real y Sobreduración de Carreras y/o Programas, Generación Titulados 2014-2018*. Servicio de información de educación superior. <https://bit.ly/3f5oUe6>
- MINEDUC. (s.f.). *Ingreso a Carreras de pedagogía*. Ayuda MINEDUC atención ciudadana. <https://bit.ly/3vP6VPU>
- Mingo, A., Moreno, H., Mingo, A., & Moreno, H. (2017). Sexismo en la universidad. *Estudios sociológicos*, 35(105), 571–595. <https://doi.org/10.24201/es.2017v35n105.1434>
- MinMujeryEG. (2018). *Ministerio de la Mujer y la Equidad de Género*. [Mensaje Presidencial]. <https://bit.ly/33u82Z4>
- MinMujeryEG. (s.f.). *Sobre MinmujeryEG*. <https://bit.ly/3f57AG1>
- Mizala, A. (2018). Género, cultura y desempeño en matemáticas. *Revista Anales*, 7(14), 125–150. <https://bit.ly/3xW8bCH>
- Mosteiro, M. J. (1997). El género como factor condicionante de la elección de carrera: Hacia una orientación para la igualdad de oportunidades entre los sexos. *Revista galego-portuguesa de psicología e educación*, 1(62), 305–315. <https://bit.ly/3uOzZGY>
- ONU. (1981). *Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer*. ACNUDH. <https://bit.ly/3erm7wO>
- ONU. (2015). *Igualdad de género: Por qué es importante*. Objetivos de desarrollo sostenible. <https://bit.ly/33tFjUd>
- ONU MUJERES. (s.f.). *Conferencias mundiales sobre la mujer*. ONU Mujeres. <https://bit.ly/3hfvcdQ>
- Oradini, N. B., Castillo, L. A., Duque, A. A., Jara, V. Y., Acle, X. G., & Orellana, C. C. (2020). Gratuidad de la Educación Superior en Chile. *Arandu-UTIC*, 7(1), 163–188. <https://bit.ly/2QUTFdT>
- Piedra, J. (2019). La perspectiva de género en sociología del deporte en España: Presente y futuro. *RES. Revista Española de Sociología*, 28(3), 489–500. <https://bit.ly/3bghK5J>
- Poblete, C., & Moreno, A. (2015). *La mirada del género femenino en la educación física. Génesis de una historia en Chile*. <https://bit.ly/3exrJ8Q>
- Porto, B. (2009). *Feminización y masculinización en los estudios de maestro y educación física en Galicia*. <https://bit.ly/3bbiRDN>
- Principios de Yogyakarta*. (2007). <https://bit.ly/3tAkRvE>

- Quintana, D., & Blazquez, N. (2017). *Equidad de género en educación superior y ciencias: Agendas para América Latina y el Caribe* (1era ed.). Universidad Nacional Autónoma de México; Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades. <https://bit.ly/2Q9f2HY>
- Ramos, C. (1997). El concepto de “Género” y su utilidad para el análisis histórico. *La Aljaba: Revista de estudios de la mujer.*, 2, 13–32. <https://bit.ly/3hg5kP5>
- Reyes, L. (2007). La teoría de acción Razonada: Implicaciones para el estudio de las actitudes. *Revista Investigación Educativa Duranguense (INED)*, 7, 66–77. <https://bit.ly/3f74O3g>
- Rodríguez, C., Padilla, G., & Valenzuela, M. (2019). La inactividad laboral como invisibilización del trabajo femenino: Aportes a la nueva cartografía del mercado laboral rural en Chile. *Cuadernos de Desarrollo Rural*, 16(83), Article 83. <https://bit.ly/3tIKqLf>
- Rodríguez-Rodríguez, F., Curilem, C., Berral, F., & Almagià, A. (2017). *Evaluación de la educación física escolar en enseñanza secundaria*. <https://bit.ly/3hICgWB>
- Ruiz-Gutiérrez, J. M., & Santana-Vega, L. E. (2018). Elección de carrera y género. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 19, 7–20. <https://doi.org/10.17561/reid.v0i19.3470>
- Sau, V. (2000). *Diccionario Ideológico Feminista* (3era ed., Vol. 1). Icaria, la mirada esférica. <https://bit.ly/3o3Dqae>
- Serra, P. (2016). *La Perspectiva de género en los estudios de ciencias de la actividad física y el deporte* [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona]. <https://bit.ly/2Q4mK62>
- Serra, P., Soler, S., Vilanova, A., & Hinojosa-Alcalde, I. (2019). *Masculinización en estudios de las ciencias de la actividad física y el deporte*. <https://bit.ly/3vPRU04>
- SIES. (2010). *Evolución matrícula educación superior de Chile. Periodo 1990-2009*. MINEDUC. <https://bit.ly/3o62iOB>
- Sistema de Crédito Estudios Superiores. (s.f.). *El Crédito—Características*. INGRESA. <https://portal.ingresa.cl/preguntas-frecuentes/>
- Sousa, V., Driessnack, M., & Mendes, I. (2007). Revisión de diseños de investigación resaltantes para enfermería. Parte 1: Diseños de investigación cuantitativa. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 15(3), 502–507. <https://bit.ly/33yRjDY>
- Stromquist, N. P. (2006). Una cartografía social del género en educación. *Educação & Sociedade*, 27(95), 361–383. <https://bit.ly/3f8bDI5>
- Subsecretaría de Educación Superior. (2020). *Instituciones de Educación Superior en Chile*. Mifuturo. <https://bit.ly/2Q9niaW>
- Subsecretaría de Educación Superior. (s.f.a). *Becas de Arancel*. Beneficios Estudiantiles Educación Superior. <https://bit.ly/3y0AaRK>
- Subsecretaría de Educación Superior. (s.f.b). *Información CFT Estatales*. Subsecretaría de Educación Superior. <https://bit.ly/33zea2p>
- Subsecretaría de educación superior. (s.f.). *Lo que debes saber*. Beneficios Estudiantiles Educación Superior. <https://bit.ly/3y2Lr3S>

- Tello, D. (2014). *Libro de texto para la investigación social en educación: Vol. 1.0*. Departamento MIE.
- UNESCO. (2019). *Educación en STEM con perspectiva de género: Empoderar a las niñas y las mujeres para los trabajos de hoy y de mañana*. <https://bit.ly/3hh4P7d>
- UNICEF. (2017). *Perspectiva Género Comunicación, infancia y adolescencia Guías para periodistas*. UNICEF. <http://www.codajic.org/node/2612>
- Universidad Andrés Bello. (2020). *Todo lo que debes saber al estudiar carreras vespertinas*. Explora UNAB. <https://explora.unab.cl/estudiar-vespertino/>
- Universidad Austral de Chile. (2016). *1er Diagnóstico de Género y Diversidad en la Universidad Austral de Chile* (Diagnóstico Etapa 1). Universidad Austral de Chile. <https://bit.ly/3ezb9W9>
- Valdebenito Durán, A. (2019). *Evaluación económica del Crédito con Aval del Estado: Rentabilidad y probabilidad de pago* [Tesis de magister, Universidad de Chile]. <https://bit.ly/3tAky3Y>

Anexos

Anexo 1 (Tabla 2): Matrícula Total (n) femenina y masculina en carreras de pedagogía en universidades chilenas. Años 2018 y 2019.

Carreras Pedagógicas	2018			2019		
	Total	Femenina (n)	Masculina (n)	Total	Femenina (n)	Masculina (n)
Pedagogía en Educación de Párvulo	9.251	9.236	15	9.614	9.599	15
Pedagogía en Educación Diferencial	13.450	12.894	556	13.489	12.893	596
Pedagogía en Educación Básica y Similares	8.249	6.983	1.266	8.176	6.879	1.297
Pedagogía en Lenguaje, Comunicación y/ Castellano y Similares	3.647	2.490	1.157	3.891	2.666	1.225
Pedagogía en Artes Visuales y Similares	1.078	706	372	1.056	694	362
Pedagogía en Idiomas y Similares	8.027	5.245	2.782	7.855	5.220	2.635
Pedagogía en Ciencias y Similares	3.025	1.738	1.287	3.159	1.790	1.369
Pedagogía en Música y Similares	1.970	649	1.321	1.917	634	1.283
Pedagogía en Educación Física	11.466	3.434	8.032	10.695	3.245	7.450

Anexo 2 (Gráfico 6): Porcentajes de Matrícula Total y brechas en PEF para ambos sexos. Años 2005 a 2019.

Año	% Mujer	% Hombre	% Brecha
2005	35,6	64,4	28,7
2006	34,2	65,8	31,5
2007	33,5	66,5	33,0
2008	32,8	67,2	34,4
2009	32,7	67,3	34,7
2010	31,6	68,4	36,8
2011	29,6	70,4	40,8
2012	28,8	71,2	42,5
2013	28,5	71,5	43,0
2014	28,7	71,3	42,7
2015	29,4	70,6	41,2
2016	29,4	70,6	41,2
2017	30,3	69,7	39,4
2018	30,1	69,9	39,8
2019	32,3	67,7	35,5
Promedio	31,2	68,8	37,7

Anexo 3 (Gráfico 7): Porcentajes de Matrícula Total femenina en universidades (UES), IES, Pedagogías (PED) y PEF. Años 2005 a 2019.

Año	% PEF	% PED	% UES	% IES
2005	35,6	68,9	50,1	47,9
2006	34,2	66,9	49,9	48,1
2007	33,5	66,2	50,1	48,6
2008	32,8	65,9	50,6	49,3
2009	32,7	65,3	51,1	50,1
2010	31,6	65,0	51,4	50,6
2011	29,6	64,3	51,9	51,1
2012	28,8	64,3	52,3	51,4
2013	28,5	64,6	52,0	51,3
2014	28,7	65,2	52,2	51,5
2015	29,4	65,6	52,5	51,5
2016	29,4	68,5	53,3	51,9
2017	30,3	70,7	53,7	52,4
2018	30,1	71,6	54,1	52,8
2019	32,3	70,8	54,2	52,9
Promedio	31,2	66,9	52,0	50,8

Anexo 4 (Gráfico 8): Matrícula de Primer año (n) femenina y masculina en PEF. Años 2005 a 2019.

Año	Mujer (n)	Hombre (n)	Total
2005	1.253	2.761	4.014
2006	1.411	2.945	4.356
2007	1.409	3.006	4.415
2008	1.387	3.177	4.564
2009	1.453	3.448	4.901
2010	1.400	3.494	4.894
2011	1.315	3.549	4.864
2012	1.100	3.082	4.182
2013	927	2.551	3.478
2014	831	2.089	2.920
2015	894	2.048	2.942
2016	919	2.177	3.096
2017	615	1.320	1.935
2018	621	1.453	2.074
2019	589	1.369	1.958

Anexo 5 (Gráfico 10): Matrícula Total (n) femenina y masculina de PEF, en universidades CRUCH y Privadas. Años 2005 a 2019.

Año	Universidad	Mujer (n)	Hombre (n)	Total
2019	CRUCH	1.791	3.087	4.878
	Privada	1.597	4.028	5.625
2018	CRUCH	1.584	3.219	4.803
	Privada	1.817	4.679	6.496
2017	CRUCH	1.489	2.995	4.484
	Privada	2.141	5.365	7.506
2016	CRUCH	1.445	2.955	4.400
	Privada	2.715	7.046	9.761
2015	CRUCH	1.422	2.916	4.338
	Privada	3.045	7.799	10.844
2014	CRUCH	1.445	2.816	4.261
	Privada	3.208	8.759	11.967
2013	CRUCH	1.534	2.860	4.394
	Privada	3.497	9.769	13.266
2012	CRUCH	1.462	2.552	4.014
	Privada	4.064	11.136	15.200
2011	CRUCH	1.748	2.860	4.608
	Privada	4.164	11.215	15.379
2010	CRUCH	1.858	2.816	4.674
	Privada	4.188	10.258	14.446
2009	CRUCH	1.949	2.711	4.660
	Privada	4.087	9.728	13.815
2008	CRUCH	1.749	2.502	4.251
	Privada	3.831	8.931	12.762
2007	CRUCH	1.645	2.287	3.932
	Privada	3.679	8.275	11.954
2006	CRUCH	1.649	2.302	3.951
	Privada	3.384	7.361	10.745
2005	CRUCH	1.699	2.026	3.725
	Privada	2.738	5.985	8.723
Total		72.624	161.238	233.862

Anexo 6 (Gráfico 11): Matrícula de Primer año (n) femenina y masculina en PEF, para universidades CRUCH y Privadas. Años 2012 a 2019.

Año	Universidad	Mujer (n)	Hombre (n)	Total
2019	CRUCH	336	716	1.052
	Privada	253	653	906
2018	CRUCH	356	744	1.100
	Privada	265	709	974
2017	CRUCH	332	659	991
	Privada	283	661	944
2016	CRUCH	340	710	1.050
	Privada	579	1.467	2.046
2015	CRUCH	289	619	908
	Privada	605	1.429	2.034
2014	CRUCH	279	536	815
	Privada	552	1.553	2.105
2013	CRUCH	293	656	949
	Privada	634	1.895	2.529
2012	CRUCH	275	575	850
	Privada	825	2.507	3.332
Total		6.496	16.089	22.585

Anexo 7 (Gráfico 12): Matrícula de Primer año (n) femenina y masculina en PEF, para universidades con y sin gratuidad. Años 2016 a 2019.

Año	Gratuidad			Sin gratuidad		
	Mujer (n)	Hombre (n)	Total	Mujer (n)	Hombre (n)	Total
2016	455	948	1.403	464	1.229	1.693
2017	401	810	1.211	214	510	724
2018	433	952	1.385	188	501	689
2019	425	933	1.358	164	436	600

Anexo 8 (Gráfico 14): Matrícula Total (n) femenina y masculina en PEF para todas las universidades, comparativa entre régimen vespertino y diurno. Años 2005 a 2019.

Año	Vespertino			Diurno		
	Mujer (n)	Hombre (n)	Total	Mujer (n)	Hombre (n)	Total
2005	128	435	563	4.309	7.576	11.885
2006	190	559	749	4.843	9.104	13.947
2007	280	556	836	5.044	10.006	15.050
2008	276	763	1.039	5.304	10.670	15.974
2009	353	1.019	1.372	5.683	11.420	17.103
2010	364	1.121	1.485	5.682	11.953	17.635
2011	390	1.218	1.608	5.522	12.857	18.379
2012	372	1.283	1.655	5.154	12.405	17.559
2013	356	1.187	1.543	4.675	11.442	16.117
2014	329	1.136	1.465	4.324	10.439	14.763
2015	311	998	1.309	4.116	9.657	13.773
2016	289	875	1.164	3.871	9.126	12.997
2017	201	550	751	3.429	7.810	11.239
2018	134	417	551	3.267	7.481	10.748
2019	93	268	361	3.295	6.847	10.142



PAUTA PARA EVALUAR SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN

NOMBRE DEL EVALUADOR	Dr. Felipe Poblete Valderrama
TÍTULO DEL SEMINARIO EVALUADO:	Estado y evolución de la matrícula femenina en la carrera de Pedagogía en Educación Física en Chile. Un análisis desde la perspectiva de género.
ESTUDIANTE (S) AUTOR (ES) DEL SEMINARIO	Belen Morel Salamanca. Paulina Pacheco Chamorro José Reyes Navarro. Ignacio Robles León. Macarena Sepulveda Carvajal Valentina Sotomayor Alarcón.
CARRERA	Pedagogía en Educación Física
PROFESOR GUÍA	Dr. Carlos Matus Castillo.

Nota: Evalúe de 1.0 a 7.0 cada uno de los indicadores que se presentan esta pauta.

A. De La Formulación del Problema (25%)

INDICADORES	Nota
1. Construcción del objeto de estudio a partir de la presentación de antecedentes empíricos, contextuales y teóricos.	7.0
2. Supuestos o hipótesis de trabajo en correspondencia con el objeto de estudio.	7.0
3. Objetivos formulados con claridad y coherentes con el problema y el objeto de estudio.	6.0
4. Relevancia del problema de investigación en el contexto de las disciplinas pedagógicas.	7.0
5. Adecuada identificación y/o definición operacional de variables y/o categorías de análisis.	7.0
6. Fundamentación y justificación del problema basado en antecedentes bibliográficos y de trabajos de investigación relevantes en el campo de estudio.	7.0
Promedio	6.8

B. DEL MARCO TEÓRICO REFERENCIAL (20%)

INDICADORES	Nota
1. Pertinencia y relevancia de la bibliografía (si corresponde a las disciplinas pedagógicas, actualizadas).	7.0
2. Uso del lenguaje técnico coherente con la temática estudiada.	7.0
3. Calidad y precisión del marco teórico/ Conceptual.	6.0
Promedio	6.7

C. Del Diseño Metodológico del Problema (20%)

INDICADORES	Nota
1. Precisión del enfoque o modelo de investigación.	7.0
2. Presentación del método de investigación y su diseño.	7.0
3. Coherencia entre el enfoque investigativo, las fuentes de recogida de datos y el problema estudiado.	7.0
4. Precisión en la descripción de la población objetivo o de los participantes, su rol y función que cumplen en la investigación.	7.0
5. Precisión de las estrategias y técnicas de recogida de datos.	7.0
6. Descripción del procedimiento investigativo y/o escenarios donde se realiza la investigación.	7.0
7. Control de validez y confiabilidad y/o de credibilidad y consistencia interna de la información.	7.0
8. Consistencia entre unidad de análisis, fuentes y técnicas de análisis de la información.	6.0
Promedio	6.9



D. DEL CONTENIDO TEMÁTICO Y LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN (25%)

INDICADORES	Nota
1. Procesamiento, análisis e interpretación pertinentes de los resultados o hallazgos de investigación .	7.0
2. Presentación de los hallazgos o resultados de forma clara y sintética.	7.0
3. Discusión de los resultados de la investigación.	6.0
4. Conclusiones sustentadas en los resultados o hallazgos.	6.0
5. Explicitación de las proyecciones y de las limitaciones del estudio.	7.0
6. Congruencia entre conclusiones, discusión y sugerencias que se realiza a partir de los resultados o hallazgos de la investigación.	6.0
Promedio	6.5

E. DE LOS ASPECTOS FORMALES (10%)

INDICADORES	Nota
1. Títulos pertinentes y sintéticos .	7.0
2. Estructura organizada de los contenidos atendiendo al enfoque y método investigativo.	7.0
3. Correcto uso de ortografía.	7.0
4. Coherencia en la redacción.	7.0
5. Sistematización en la formulación de citas y referencias bibliográficas.	7.0
6. Uso del sistema de citas bibliográficas, de acuerdo a normas APA.	7.0
Promedio	

2. RESUMEN DE LA EVALUACIÓN

Aspectos	Ponderación	Nota	Puntaje porcentual
A. De la Formulación del problema	25%	6.8	1.7
B. Del Marco Teórico referencial	20%	6.7	1.34
C. Del Diseño Metodológico de la investigación	20%	6.9	1.38
D. Del Contenido Temático y los Resultados	25%	6.5	1.63
E. De los aspectos formales	10%	7.0	0.7
Nota promedio final			6.8

3. OBSERVACIONES O COMENTARIO DE SÍNTESIS.

Resuma su opinión global en un comentario, que a su juicio, revele los aspectos más sobresalientes, tanto en lo referido a las fortalezas, como a las debilidades de este Seminario de Investigación, o indique las modificaciones que a su juicio deben realizarse a este trabajo para proceder a su calificación final.

La tesis evaluada en términos generales esta bien lograda y desarrollada, se estructura bajo un orden lógico y al momento de su lectura en líneas generales se puede seguir un orden en ella. Los capítulos están estructurados bajo normativa mínima exigida y se respetan apartados mínimos solicitados para una investigación de tipo revisión sistemática.

Puntos Altos para destacar del trabajo (Fortalezas):

- La tesis esta ordenada en cuanto a estructura.
- Temática interesante para procesos de FID en PEF.
- Hay un buen manejo de los aspectos formales y de orden en el documento.
- Se aprecia un correcto uso de ortografía teniendo aspectos mínimos de mejora en este ámbito.



Puntos bajos para considerar del trabajo (Debilidades):

- En el documento se aprecia una falta de cohesión entre apartados que se desarrollan usando autores (el uso de conectores entre párrafos es fundamental para mejorar aquello)
- La declaración de varias preguntas de investigación dificulta su respuesta final, ya que no dan cuenta de manera ordenada por cada una de ellas para hacer el cierre investigativo.

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'G. Reef'.

FIRMA PROF. EVALUADOR

Fecha: 25.05.2021



UNIVERSIDAD CATOLICA
DE LA SANTISIMA CONCEPCION
FACULTAD DE EDUCACION

PAUTA PARA EVALUAR SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN

(Profesores Informantes)

NOMBRE DEL EVALUADOR	Alex Garrido Méndez
TÍTULO DEL SEMINARIO EVALUADO:	ESTADO Y EVOLUCIÓN DE LA MATRÍCULA FEMENINA EN LA CARRERA DE PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN FÍSICA EN CHILE. UN ANÁLISIS DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO
ESTUDIANTE (S) AUTOR (ES) DEL SEMINARIO	Belén Morel Salamanca. Paulina Pacheco Chamorro. José Reyes Navarro. Ignacio Robles León. Macarena Sepúlveda Carvajal. Valentina Sotomayor Alarcón.
CARRERA	Pedagogía en Educación Física
PROFESOR GUÍA	Carlos Matus Castillo

Nota: Evalúe de 1.0 a 7.0 cada uno de los indicadores que se presentan esta pauta.

A. De La Formulación Del Problema (25%)

INDICADORES	Nota
1. Construcción del objeto de estudio a partir de la presentación de antecedentes empíricos, contextuales y teóricos.	7
2. Supuestos o hipótesis de trabajo en correspondencia con el objeto de estudio.	7
3. Objetivos formulados con claridad y coherentes con el problema y el objeto de estudio.	7
4. Relevancia del problema de investigación en el contexto de las disciplinas pedagógicas.	7
5. Adecuada identificación y/o definición operacional de variables y/o categorías de análisis.	7
6. Fundamentación y justificación del problema basado en antecedentes bibliográficos y de trabajos de investigación relevantes en el campo de estudio.	7
Promedio	7

B. DEL MARCO TEÓRICO REFERENCIAL (20%)

INDICADORES	Nota
1. Pertinencia y relevancia de la bibliografía (si corresponde a las disciplinas pedagógicas, actualizadas).	7
2. Uso del lenguaje técnico coherente con la temática estudiada.	7
3. Calidad y precisión del marco teórico/ Conceptual.	7
Promedio	7

C. Del Diseño Metodológico Del Problema (20%)

INDICADORES	Nota
1. Precisión del enfoque o modelo de investigación.	7
2. Presentación del método de investigación y su diseño.	7
3. Coherencia entre el enfoque investigativo, las fuentes de recogida de datos y el problema estudiado.	7
4. Precisión en la descripción de la población objetivo o de los participantes, su rol y función que cumplen en la investigación.	7
5. Precisión de las estrategias y técnicas de recogida de datos.	7
6. Descripción del procedimiento investigativo y/o escenarios donde se realiza la investigación.	7
7. Control de validez y confiabilidad y/o de credibilidad y consistencia interna de la información.	7
8. Consistencia entre unidad de análisis, fuentes y técnicas de análisis de la información.	7
Promedio	7

D. DEL CONTENIDO TEMÁTICO Y LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN (25%)

INDICADORES	Nota
1. Procesamiento, análisis e interpretación pertinentes de los resultados o hallazgos de investigación .	7
2. Presentación de los hallazgos o resultados de forma clara y sintética.	7
3. Discusión de los resultados de la investigación.	7
4. Conclusiones sustentadas en los resultados o hallazgos.	7
5. Explicitación de las proyecciones y de las limitaciones del estudio.	7
6. Congruencia entre conclusiones, discusión y sugerencias que se realiza a partir de los resultados o hallazgos de la investigación.	7
Promedio	7

E. DE LOS ASPECTOS FORMALES (10%)

INDICADORES	Nota
1. Títulos pertinentes y sintéticos.	7
2. Estructura organizada de los contenidos atendiendo al enfoque y método investigativo.	7
3. Correcto uso de ortografía.	7
4. Coherencia en la redacción.	7
5. Sistematización en la formulación de citas y referencias bibliográficas.	7
6. Uso del sistema de citas bibliográficas, de acuerdo a normas APA.	6
Promedio	6,8

2. RESUMEN DE LA EVALUACIÓN

Aspectos	Ponderación	Nota	Puntaje porcentual
A. De la Formulación del problema	25%	7	1,75
B. Del Marco Teórico referencial	20%	7	1,4
C. Del Diseño Metodológico de la investigación	20%	7	1,4
D. Del Contenido Temático y los Resultados	25%	7	1,75
E. De los aspectos formales	10%	6,8	0,68
Nota promedio final			7

3. OBSERVACIONES O COMENTARIO DE SÍNTESIS.

Resuma su opinión global en un comentario, que a su juicio, revele los aspectos más sobresalientes, tanto en lo referido a las fortalezas, como a las debilidades de este Seminario de Investigación, o indique las modificaciones que a su juicio deben realizarse a este trabajo para proceder a su calificación final.

Muy buena tesis. Se recomienda la publicación de los resultados.

Aprobada en Consejo de Facultad / abril de 2011



FIRMA PROFESOR EVALUADOR

Fecha: 23 de junio de 2021