

# Hacia una docencia ciberfeminista: percepciones sobre la inclusión de la perspectiva de género en carreras de grado en modalidad *online* en Chile

Paloma Sepúlveda-Parrini  
 Universitat Autònoma de Barcelona. España.  
 palomafernanda.sepulveda@autonoma.cat



Recibido: 28/4/2022  
 Aceptado: 4/11/2022  
 Publicado: 31/1/2023

## Resumen

En este trabajo diseñamos, validamos y aplicamos dos cuestionarios realizados a partir de una mirada ciberfeminista, cuyo objetivo fue conocer y analizar las percepciones de estudiantes y docentes de educación superior *online* sobre la importancia que tiene y que debería tener la perspectiva de género (PG) en esta modalidad. La muestra fue de 2.458 estudiantes y 653 docentes de carreras de grado en modalidad *online* de 14 instituciones de educación superior en Chile. Los hallazgos señalan que, respecto a la importancia actual de la PG, ambos perfiles coinciden en la importancia de las *interacciones*, el *diálogo* y el uso de *lenguajes inclusivos* en las plataformas y en los recursos educativos; mientras que, respecto a la importancia que debería tener la PG en el futuro, el alumnado valora aspectos vinculados al *acompañamiento*, la *mediación de conflictos* y la *participación estudiantil*, en cambio el profesorado pone el foco en las *redes docentes* de trabajo colaborativo y la *formación continua* sobre temas vinculados a la PG. Esta investigación contribuye a caracterizar los perfiles de estudiantes y docentes de educación superior *online* y aporta hallazgos inéditos en el contexto de análisis, de cara a la inclusión de la PG como eje transversal de la educación superior.

**Palabras clave:** educación *online*; educación superior; perspectiva de género; ciberfeminismo

**Resum.** *Cap a una docència ciberfeminista: percepcions sobre la inclusió de la perspectiva de gènere en carreres de grau en modalitat en línia a Xile*

En aquest treball dissenyem, validem i apliquem dos qüestionaris realitzats a partir d'una mirada ciberfeminista, l'objectiu de la qual va ser conèixer i analitzar les percepcions d'estudiants i docents d'educació superior en línia sobre la importància que té i que hauria de tenir la perspectiva de gènere (PG) en aquesta modalitat. La mostra va ser de 2.458 estudiants i 653 docents de carreres de grau en modalitat en línia de 14 institucions d'educació superior a Xile. Les troballes assenyalen que, respecte a la importància actual de la PG, tots dos perfils coincideixen a ressaltar la importància de les interaccions, el diàleg i l'ús de llenguatges inclusius en les plataformes i els recursos educatius; mentre que, respecte a la importància que hauria de tenir la PG en el futur, l'alumnat valora aspectes vinculats a l'acompanyament, la mediació de conflictes i la participació estudiantil, en canvi el professorat posa el focus en les xarxes docents de treball col·laboratiu i

la formació contínua sobre temes vinculats a la PG. Aquesta recerca contribueix a caracteritzar els perfils d'estudiants i docents d'educació superior en línia i aporta troballes inèdites en el context d'investigació, de cara a la inclusió de la PG com a eix transversal de l'educació superior.

**Paraules clau:** educació en línia; educació superior; perspectiva de gènere; ciberfeminisme

**Abstract.** *Towards cyberfeminist teaching: Perceptions of the inclusion of the gender perspective in online undergraduate degrees in Chile*

In this research we design, validate, and apply two questionnaires from a cyberfeminist perspective, the objective of which was to understand and analyse the perceptions of students and teachers of online higher education regarding the importance that the Gender Perspective (GP) has and should have in this modality. The sample consists of 2,458 students and 653 teachers of online degree programmes at 14 higher education institutions in Chile. The findings indicate that, regarding the GP, both groups agree on the importance of interaction, dialogue, and the use of inclusive language in educational platforms and resources. In turn, and regarding the importance that the GP should have in the future, students value aspects related to guidance, conflict mediation and student participation, while teachers focus on collaborative teaching networks and continuous training on issues related to the GP. This research helps to characterise the profiles of students and teachers in online higher education and provides unprecedented findings in the context of the study, with a view to the inclusion of the GP as a cross-cutting theme in higher education.

**Keywords:** online education; higher education; gender perspective; cyberfeminism

### Sumario

- |                 |                             |
|-----------------|-----------------------------|
| 1. Introducción | 4. Discusión y conclusiones |
| 2. Método       | Referencias bibliográficas  |
| 3. Resultados   |                             |

## 1. Introducción

### 1.1. Fundamentación

La tecnología es un producto sociocultural que sirve como herramienta física y simbólica para vincularse y comprender el mundo que nos rodea (Feenberg, 2005). Al tener historicidad, la tecnología debe ser analizada tanto por sus alcances técnicos como por su vínculo con los contextos donde se diseña, se crea y se utiliza. La tecnología no transforma el pensamiento de las personas de una sociedad, sino que es la transformación de las ideas de dichas personas el escenario que permite la aparición de nuevas tecnologías (Baricco, 2019). En la actualidad, las tecnologías virtuales y digitales *emergen* con gran fuerza y complejidad en los entornos de enseñanza y aprendizaje, interpelando no solo al contexto, sino, sobre todo, a las formas de aprender (Cabrera Lanzo et al., 2022; Guo et al., 2020).

En el presente artículo analizaremos a estas tecnologías desde un enfoque *ciberfeminista*. El ciberfeminismo es un movimiento estético, cultural y político que nace junto con la aparición de Internet (Bergermann, 1998). En sus inicios fue definido como una relación subversiva entre las mujeres y las tecnologías y como un *nuevo set* de estrategias y territorios para los feminismos tradicionales (Wilding y Critical Art Ensemble, 1998). En la actualidad los enfoques ciberfeministas en la literatura se expresan a través de los intentos por reapropiarse de las tecnologías en distintas latitudes (Benítez-Eyzaguirre, 2019), a través del activismo feminista en redes sociales (Valcarce de Veer y Valdivia-Vizarreta, 2021), las redes contra la *ciber-violencia* de género (Donoso Vázquez et al., 2017) o la democratización del conocimiento a través del acceso a Internet (Zafra, 2019). Adoptar un enfoque ciberfeminista es útil para superar la tendencia a percibir como *incorpórea* la presencia de las personas en los espacios digitales o virtuales, donde lo *virtual* es asociado a lo *irreal* (Knox, 2019), y pasar a considerar que los entornos virtuales son extensiones del mundo físico (Fernández, 2002) que están conectados íntimamente a las personas y a las instituciones: a sus jerarquías, clasificaciones y diferencias (Daniels, 2009). En este sentido, el *ciberespacio* es un lugar *generizado* en el cual se ejercen relaciones de poder y se evidencian las desigualdades y las brechas materiales del mundo análogo: *lo físico* y *lo virtual* son ámbitos políticos, contextuales y performativos (Gajjala y Mamidipudi, 1999). Así, por ejemplo, es posible cuestionar los ámbitos de imaginación y creación de la tecnología de *software* como un área que ha perpetuado los fundamentos heteropatriarcales del mundo análogo (Yoon, 2021), reproduciendo representaciones estereotipadas y convencionales del ideal masculino, occidental y blanco. El ciberfeminismo busca transformar estas representaciones por otras que sean más fluidas, multitextuales e híbridas (Wajcman, 2010).

El *género*, como una construcción social con cualidades *performativas* (Butler, 1999; Haraway, 1991), interpela al binarismo como responsable de modelar y definir, a través de cánones heterosexuales, dos géneros idealizados y deseados dentro del colectivo social. Es así como el género no es ni resultado causal del sexo ni tan aparentemente fijo como este: su artificialidad se puede cuestionar y sus significaciones se pueden deshacer (Butler y Bixio, 2015). En este contexto, la adopción de la perspectiva de género (PG) resulta un filtro útil para cuestionar la normatividad heterosexual y patriarcal que sustenta al sistema social, así como a sus principios de jerarquización de los espacios, los recursos, los valores y las subjetividades (Donoso-Vázquez y Velasco-Martínez, 2013). Cuando observamos a las tecnologías y su corporeidad a través del filtro de la *PG con foco ciberfeminista*, entendemos al género como una categoría analítica que nos permite problematizar el ciberespacio como un escenario en disputa.

Los debates entre el ciberfeminismo y la educación *online* combinan los pilares de las pedagogías feministas (hooks, 1994) y las propuestas de las pedagogías críticas (Giroux, 2014), con el fin de reflexionar específicamente sobre las prácticas educativas en esta modalidad. Diferentes autoras han explorado estos vínculos a través de propuestas pedagógicas *online*, políticas y situadas denomi-

nadas *pedagogías ciberfeministas* (Luxán y Biglia, 2011), o desde una *pedagogía antiopresiva* (Migueliz Valcarlos et al., 2020), basada en currículos sensibles a cuestionar los rasgos patriarcales y androcéntricos de los entornos virtuales que producen y reproducen desigualdades. En general, estos estudios ponen énfasis en *lo educativo* de la educación *online* a través de la problematización del diseño pedagógico y la docencia.

Sin embargo, creemos que una mirada ciberfeminista de la modalidad *online* debería apuntar también a otras aristas:

1. La no neutralidad de las decisiones políticas vinculadas a la adquisición o a las preferencias respecto a las plataformas tecnológicas de las instituciones (Williamson, 2019).
2. Las implicancias éticas del uso de los datos en las plataformas y su privacidad (Koseoglu, 2020).
3. La inclusión de perspectivas interseccionales (raza, clase, origen, etc.) sobre el género en los diseños pedagógicos y las plataformas (Koseoglu et al., 2020).
4. Las condiciones de precariedad en la labor docente y el endeudamiento estudiantil o los alcances de la gestión neoliberal en las instituciones de educación superior (Cielemecka y Revelles-Benavente, 2017; Hernández-Hernández y Sancho-Gil, 2017). No obstante, adoptar una PG en la educación *online* requiere, como lo señalan García y Arenas (2021), de una transformación profunda a nivel institucional, a la vez que nuevas interrogantes que enuncien nuevas miradas.

En este artículo utilizaremos la mirada de la PG con foco ciberfeminista, para intentar superar la consideración de que las tecnologías son una variable *neutral* en educación. Con ello, esperamos contribuir a visualizar las opresiones y los sesgos con los que el género y otras desigualdades se codifican a través de estas (Eynon, 2018; Herman y Kirkup, 2017). Adoptar esta perspectiva amplía la comprensión sobre los desafíos que supone la modalidad en la actualidad, a su vez que aumenta la calidad de la enseñanza y el aprendizaje (Agud et al., 2020; Benito y Verge, 2020).

## 1.2. Contexto

En Chile, la educación superior *online* (ESOL) es una modalidad planificada y diseñada por una institución de educación superior (IES) para ser cursada de forma mayoritariamente asincrónica mediante plataformas educativas alojadas en Internet a través de dispositivos tecnológicos. Combina el trabajo autónomo por parte de un o una estudiante que cumple con el perfil de *estudiante no tradicional* (Chung et al., 2017; Gilardi y Guglielmetti, 2011), y un sistema institucionalizado de acompañamiento y tutorización o andamiaje que media entre los contenidos y las actividades dispuestas en la plataforma (García Aretio, 2020; Richardson et al., 2022). La ESOL en Chile se enmarca en

un sistema educativo que venera a la calidad en tanto que rendición de cuentas y acreditación de estándares (Scharager, 2018), con modelos institucionales homogéneos cuyos focos principales son la escalabilidad, la estandarización y la eficiencia de las plataformas (Williamson et al., 2019).

En este contexto, la PG ha sido abordada en el sistema de educación superior en general como un nicho periférico y opcional, cuya incorporación no ha estado exenta de barreras institucionales y estructurales para integrarla (Morris et al., 2021). Hasta la fecha el acento se ha puesto en el acceso, la permanencia y la generación de datos desagregados por sexos sobre las brechas y las desigualdades en el interior del sistema (Unidad de Equidad de Género, 2015). Sin embargo, en la actualidad existe una mirada de la PG como eje transversal e integral a todo el sistema (Subsecretaría de Educación Superior, 2022), que aún debe ser puesta en práctica y evaluada.

No ajeno a este contexto, la PG en la ESOL ha sido abordada como equidad en el acceso, en particular para las estudiantes mujeres, con énfasis en la flexibilidad para la compatibilización de sus estudios con las actividades laborales —remuneradas o no— (Patterson, 2010). No obstante, en los últimos años la potencia del movimiento feminista estudiantil en Chile ha contribuido a incorporar otras dimensiones, como la visibilización del acoso sexual (Zerán, 2019), complejizando y ampliando los debates alrededor del género. A pesar de ello observamos una preocupante *ceguera* respecto a cómo el género, como categoría significativa (Ferrer-Pérez y Bosch-Fiol, 2019) se traduce a los entornos de ESOL.

### 1.3. Preguntas de investigación

Este estudio, que forma parte de una investigación en desarrollo<sup>1</sup>, persigue el objetivo de conocer las percepciones de estudiantes y docentes de carreras de grado de ESOL sobre la importancia que tiene y que debería tener la PG en sus estudios o asignaturas. Las preguntas específicas son:

- ¿Cuál es el nivel de importancia que el estudiantado y el profesorado perciben que tiene en la actualidad la PG en la ESOL?
- ¿Cuál es el nivel de importancia que debería tener?

## 2. Método

Este estudio se basa en un diseño cuantitativo de carácter descriptivo basado en los datos de dos cuestionarios. Este método ha superado la tradicional valoración negativa vinculada al positivismo, lo que ha suscitado gran interés en los enfoques metodológicos con perspectiva feminista, por su potencial de visibilizar cuantitativamente las desigualdades y difundir de forma gráfica y

1. Tesis doctoral desarrollada gracias al financiamiento del Programa de Becas Chile para estudios de doctorado en el extranjero (convocatoria 2019) – ANID, Chile.

directa temáticas complejas (Hesse-Biber, 2013). Nos situamos en el paradigma sociocrítico de la investigación educativa (Santamaría, 2013), porque entendemos que en los fenómenos educativos se ponen en juego las cuestiones ideológicas e históricas de su contexto y, por consiguiente, el conocimiento que pretendemos construir es situado y crítico con los discursos dominantes (Haraway, 1998; Harding, 1996).

### 2.1. Muestra

Invitamos a participar a las 28 instituciones de educación superior (IES) que, previo a la pandemia de COVID-19, tenían matrícula de carreras de grado en modalidad *online* en Chile (SIES, 2019), 14 de estas aceptaron participar: 3 centros de formación técnica (CFT), 6 institutos profesionales (IP) y 5 universidades (Ues). En estas, la muestra de estudiantes y docentes fue no probabilística: para estudiantes consideramos como criterio el haber cursado cualquier semestre de una carrera *online* durante el año 2021, mientras que la muestra de docentes tuvo como criterio el haber realizado enseñanza durante el año 2021 en alguna carrera *online* de la institución.

Según datos del SIES (2021), el universo de estudiantes de estas carreras durante el año 2021 fue de 79.369 (un 6,6% del total de matrículas en educación superior). Respecto a esta  $N$ , la muestra lograda fue del 3,1% ( $n = 2.458$ ). Para docentes, el SIES no señala la modalidad en que imparten las asignaturas; la muestra alcanzada fue de  $n = 653$ .

### 2.2. Instrumento

En este estudio presentamos los resultados de dos cuestionarios aplicados a estudiantes y docentes, en específico de la parte *Perspectiva de género (ciberfeminista) en la calidad*. Esta parte fue construida a partir de una revisión sistemática de literatura sobre pedagogías ciberfeministas (Sepúlveda-Parrini et al., 2022) y la adecuación al contexto *online* de elementos de otros modelos de calidad (Agud et al., 2020; AQU, 2019; García y Arenas, 2021; Khan, 2021).

La parte del cuestionario analizada se divide en 4 dimensiones y 15 ítems en el caso de estudiantes y 5 dimensiones y 13 ítems en el cuestionario para docentes (véase la tabla 1). Cada ítem fue valorado a partir de dos preguntas: «¿Cuál es el grado de importancia que actualmente tienen los siguientes temas en tu IES?» y «¿Cuál es el grado de importancia que deberían tener los siguientes temas en tu IES?». La escala de respuesta para cada opción fue una escala Likert de 5 puntos: 1 = ninguna, 2 = poca, 3 = bastante, 4 = mucha, 5 = no sé.

El instrumento fue validado por un panel de nueve personas expertas contactadas según los criterios siguientes: experiencia de al menos cinco años en áreas de gestión, calidad o diseño de cursos de ESOL en Chile ( $n = 4$ ), docente de ESOL ( $n = 1$ ), investigadora sobre ESOL ( $n = 1$ ), metodólogas cuantitativas ( $n = 2$ ) y experta en teoría feminista ( $n = 1$ ).

**Tabla 1.** Ítems del cuestionario para estudiantes y docentes

Dimensiones	Estudiantes	Docentes	
	Ítems		
Plataformas	a) Evitar los estereotipos o sesgos de géneros en la comunicación verbal y visual para fines publicitarios.		
	b) Evitar los estereotipos o sesgos de clase, raza u origen en la comunicación verbal y visual para fines publicitarios.		
	c) Evitar los estereotipos o sesgos de géneros en la comunicación verbal y visual de la Intranet.		
	d) Evitar los estereotipos o sesgos de clase, raza u origen en la comunicación verbal y visual de la Intranet.		
Diseño pedagógico	e) El equilibrio de géneros en el porcentaje de mujeres y hombres referenciados en la bibliografía de tus programas de estudios / de las asignaturas que impartes.		
	f) Evitar los estereotipos o sesgos de géneros en la comunicación verbal y visual en los recursos de aprendizaje.		
	g) Evitar los estereotipos o sesgos de clase, raza u origen en la comunicación verbal y visual en los recursos de aprendizaje.		
	h) Existencia de asignaturas que incluyan la PG en sus objetivos de aprendizaje.		
Interacciones	i) Los códigos de comportamiento para fomentar espacios de interacción <i>online</i> seguros.		
	j) Las instancias para que el estudiantado y el profesorado dialoguen sobre las actividades propuestas en las asignaturas.		
Acompañamiento	k) Las instancias institucionales destinadas al acompañamiento psicosocial del estudiando.	Formación continua	p) La formación continua sobre PG en la docencia <i>online</i> .
	l) Las instancias de apoyo desde la biblioteca para la búsqueda de información con <i>acceso abierto</i> o uso de softwares libres.		q) Los proyectos de innovación para el profesorado <i>online</i> que incluyan la PG.
	m) Las instancias destinadas a la mediación y resolución de conflictos <i>online</i> y/o <i>offline</i> (entre estudiantes, estudiantes/docentes, estudiantes/personas de la institución, etc.).	Redes docentes	r) Los espacios (físicos o virtuales) de trabajo colaborativo entre docentes <i>online</i> .
	n) Los protocolos institucionales sobre la violencia o el acoso <i>online</i> .		s) Las iniciativas para la organización sindical de docentes <i>online</i> .
	o) Los espacios <i>online</i> para la organización estudiantil (federación, asamblea, etc.).		

Fuente: elaboración propia.

### 2.3. Procedimientos

Los cuestionarios se enviaron a las IES a través de enlaces de la plataforma SurveyMonkey. Cada institución determinó la manera para difundirlos y hacer seguimiento (correos electrónicos masivos o anuncios en las plataformas educativas según asignaturas). El cuestionario filtró a quienes otorgaban su consentimiento de participación, aprobando que esta fuese anónima, voluntaria y que podía interrumpirse en cualquier momento. Los datos fueron recogidos entre noviembre de 2021 y enero de 2022, posteriormente fueron exportados y analizados mediante los softwares Excel y Jamovi a través de procedimientos de estadística descriptiva. Los procedimientos de la investigación cuentan con la aprobación de la Comisión de Ética en la Experimentación Animal y Humana de la Universidad Autónoma de Barcelona (n.º 5586).

## 3. Resultados

### 3.1. Situación del estudiantado y del profesorado de ESOL

En la tabla 2 se presentan los datos de la muestra del estudiantado de ESOL lograda en este estudio.

**Tabla 2.** Muestra de estudiantes según tipo de IES, género y edad

Tipo de IES	% total*	% género femenino*	% género masculino*	% género no binario*	Edad	
					M	SD
CFT	15,4	10,1	5,3	–	41,0	8
IP	66,5	32,9	33,4	0,1	38,5	9
Ues	18,1	6,2	11,8	–	37,6	8
Total		49,2	50,5	0,1	38,8	8

Nota. Un 0,2% ( $n = 4$ ) indicó la opción «prefiero no contestar» al señalar la identificación de género.

\* Respecto del total general ( $n = 2.458$ ).

Fuente: elaboración propia.

Resulta relevante destacar que la elevada media de edad confirma que las personas que siguen estudios *online* son adultas, aun siendo estudios de grado, y que las únicas dos personas que se identificaron con géneros no binarios señalan tener 20 años, muy por debajo de esta media. Otra característica relevante es el tipo de trabajo que se encuentran desarrollando en el momento de responder el cuestionario. La prevalencia es de la opción *trabajo con contrato indefinido*, lo que representa un 47,7% del total de la muestra y revela diferencias importantes entre mujeres y hombres<sup>2</sup>, puesto que esta población se

2. A fin de favorecer la fluidez de la lectura, hemos decidido nombrar como *mujeres* a las personas de la muestra que se identificaron con el género femenino, y como *hombres* a quienes se identificaron con el género masculino. Por otra parte, no consideramos en los análisis a las personas de la muestra identificadas como *no binarias* por razones metodoló-

divide en un 37,0% y un 62,7% respectivamente. Un dato interesante es que en la muestra de mujeres las opciones *trabajo en labores domésticas* y *trabajo en mi casa cuidando a otras personas* suman un 8,3% de las respuestas, siendo en su conjunto la segunda actividad laboral más señalada, mientras que en el caso de los hombres dichas opciones solo equivalen al 0,31%.

Por otra parte, en la tabla 3 presentamos una descripción de la muestra lograda de profesorado de ESOL.

**Tabla 3.** Muestra de docentes según tipo de IES, género y edad

Tipo de IES	% total*	% género femenino*	% género masculino*	Edad	
				M	SD
GFT	13,5	8,4	5,0	40,8	11
IP	41,8	21,1	20,7	45,4	10
Ues	44,7	19,8	25,0	46,7	11
Total		49,3	50,7	44,3	11

Nota. No existen menciones a opciones de géneros «no binarios» y «prefiero no contestar».

\* Respecto del total general ( $n = 653$ ).

Fuente: elaboración propia.

Respecto a otras características relevantes de esta muestra, destacamos que, a pesar de que existe una tendencia a la paridad en el nivel de formación: el 55,3% de mujeres señala como último nivel el *título profesional* en comparación con un 44,7% de los hombres, estos señalan en un 55,8% contar con el *doctorado*, versus un 44,2% de las mujeres. Respecto a la experiencia laboral realizando docencia *online*, la muestra se sitúa mayoritariamente entre 1 y 3 años, con un 60,9%, sin embargo, le sigue el rango de más de 10 años (un 11,6%), lo que denota un perfil con vasta experiencia en esta modalidad. Sobre las condiciones laborales, destaca que un 53,8% de las mujeres dicen tener una relación contractual flexible con la IES a través de *contratos por boleta de honorarios*, versus un 46,2% de hombres, mientras que estos gozan de más *contratos indefinidos* (un 59,1%), en detrimento de un 40,9% de las mujeres. Por último, respecto a la cantidad de IES en que trabajan, las mujeres señalan en un 57,3% la opción *1 IES*, mientras que los hombres mencionan en un 60,7% la opción *3 IES*.

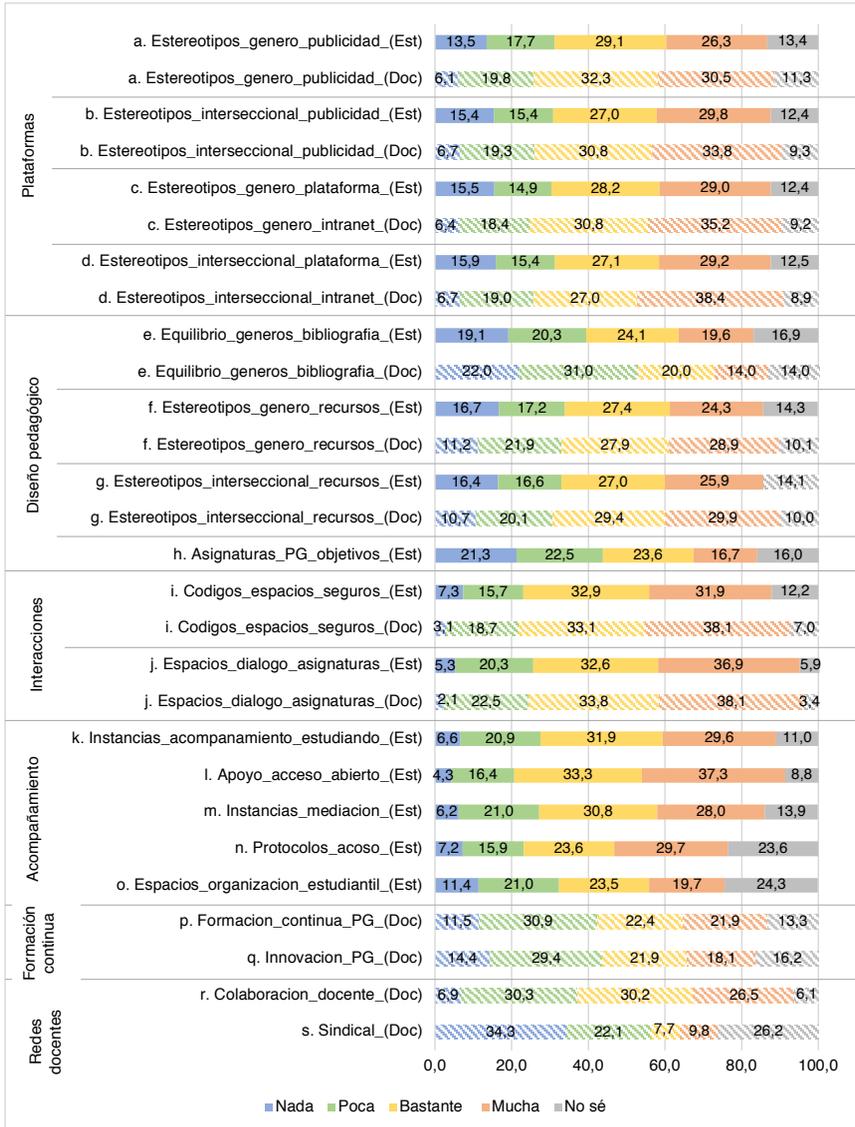
### 3.2. Percepciones sobre la importancia de la PG en las IES

En los gráficos 1 y 2 se presentan los porcentajes de medias de respuestas en cada uno de los ítems según estudiantes —tonos sólidos— y docentes —tonos entramados—. Las respuestas se presentan de forma agrupada: la suma de las

gicas. Somos conscientes de la responsabilidad tras estas decisiones y en ningún caso responden a un entendimiento reduccionista de los géneros o a un criterio de exclusión que busque la invisibilización de identidades sexo-genéricas que trasciendan al binarismo.

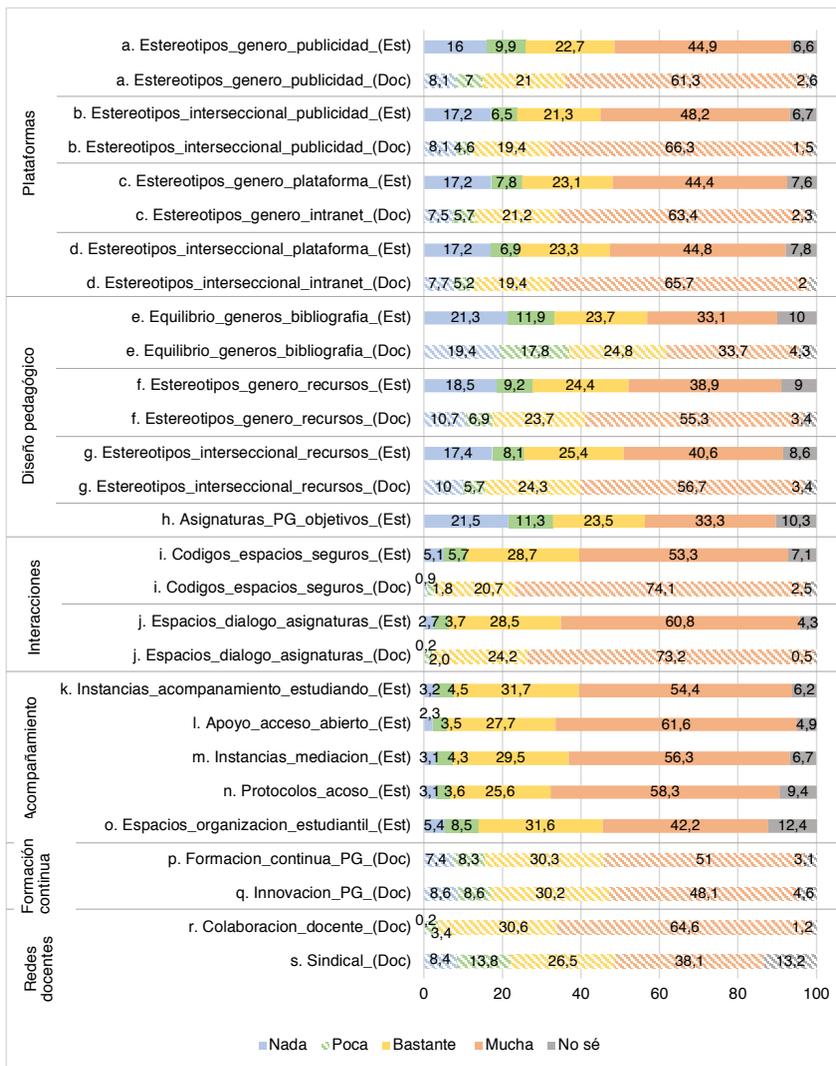
respuestas *nada* y *poco* como los ítems menos valorados y la suma de *bastante* y *mucho* como los ítems más valorados.

**Gráfico 1.** ¿Cuál es la importancia que tienen actualmente los siguientes temas en tu IES? Respuestas de estudiantes (n = 2.459) y de docentes (n = 653)



Fuente: elaboración propia.

**Gráfico 2.** ¿Cuál es la importancia que deberían tener los siguientes temas en tu IES? Respuestas de estudiantes (n = 2.459) y de docentes (n = 653)



Fuente: elaboración propia.

### 3.2.1. Percepciones sobre la importancia que tiene la PG

En la muestra de estudiantes, el ítem *l. Apoyo\_acceso\_abierto* tiene la valoración más alta, con un 70,6%. Le siguen ambos ítems de la dimensión *Interacciones*: *j. Espacios\_diálogo\_asignaturas* (un 69,5%) e *i. Códigos\_espacios\_seguros* (un 64,8%). Similar situación ocurre en la muestra de docentes, puesto que estos dos últimos ítems tienen las más altas valoraciones (un 71,9% y un 71,2% respectivamente). Las diferencias aparecen en las percepciones sobre el menor grado de importancia actual: la muestra de estudiantes señala a todos los ítems de la dimensión *Diseño pedagógico*: *h. Asignaturas\_PG\_objetivos* (un 43,8%), *e. Equilibrio\_géneros\_bibliografía* (un 39,4%), *f. Estereotipos\_géneros\_recursos* (un 33,9%) y *g. Estereotipos\_interseccional\_recursos* (un 33,0%) como las opciones menos valoradas por las IES, mientras que la muestra de docentes señalan los ítems: *s. Sindical* (un 56,4%) y *e. Equilibrio\_géneros\_bibliografía* (un 53,0%) y ambos ítems de la dimensión *Formación continua*: *q. Innovación\_PG* (un 43,8%) y *p. Formación\_continua\_PG* (un 42,4%).

### 3.2.2. Percepciones sobre la importancia que debería tener la PG

Por su parte, cuando las percepciones apuntan al futuro, se destaca que las percepciones de ambas muestras apuntan a temas muy distintos. En el caso del estudiantado, los ítems más valorados son los de la dimensión *Interacciones*: *j. Espacios\_diálogo\_asignaturas* (un 89,3%) e *i. Códigos\_espacios\_seguros* (un 82,0%), así como los cinco ítems de la dimensión *Acompañamiento*: *l. Apoyo\_acceso\_abierto* (un 89,3%), *k. Instancias\_acompañamiento\_estudiando* (un 86,1%), *m. Instancias\_mediación* (un 85,8%), *n. Protocolos\_acoso* (un 83,9%) y *o. Espacios\_organización\_estudiantil* (un 73,8%). En el caso del profesorado, la mayor importancia se centra en los ítems de la dimensión *Interacciones*: *j. Espacios\_diálogo\_asignaturas* (un 97,4%) e *i. Códigos\_espacios\_seguros* (un 94,8%). Destaca, por otro lado, que los ítems menos valorados en el caso del estudiantado corresponden a los cuatro ítems de la dimensión *Diseño pedagógico*: *e. Equilibrio\_géneros\_bibliografía* (un 33,2%), *h. Asignaturas\_PG\_objetivos* (un 32,8%), *f. Estereotipos\_géneros\_recursos* (un 27,7%) y *g. Estereotipos\_interseccional\_recursos* (un 25,5%). Mientras que en la muestra de docentes los ítems señalados con menos valoración son: *e. Equilibrio\_géneros\_bibliografía* (un 37,2%) y *s. Sindical* (un 22,2%).

## 4. Discusión y conclusiones

Las percepciones de estudiantes y de docentes respecto al grado de importancia de la PG en la ESOL se asemejan en distintos aspectos y se refuerzan mutuamente, tanto en la importancia actual como en la que debería tener. Esta situación podría explicarse, por un lado, debido a una característica de las muestras: estudiantes y docentes pertenecen a una misma generación etaria y, por otro lado, a una característica propia de la educación *online* en el contexto: la homogeneidad de sus modelos (Williamson et al., 2019). Sobre las similitudes, uno de los aspectos que destaca es la importancia que debería tener

la dimensión *Interacciones*, donde la existencia de *códigos para una interacción online segura* y las *instancias para dialogar* son las prioridades tanto de estudiantes como de docentes. Estos hallazgos están en sintonía con el énfasis actual respecto al género en educación superior en Chile, donde los protocolos contra el acoso y las violencias de géneros se sostienen en políticas integrales y participativas de sensibilización, capacitación, difusión e información (Subsecretaría de Educación Superior, 2022).

De igual modo, el estudio invita a indagar sobre el sentido que tiene la modalidad *online* para estudiantes y docentes, donde la *comunicación*, el *diálogo*, la *participación* y la *formación transversal* parecen no estar jugando el papel esperado, cuestión que podría estar vinculada a la excesiva instrumentalización de la modalidad y el excesivo foco en las características asíncronas de esta (Williamson et al., 2019). En este sentido, se aportan elementos interesantes para replantear el sentido profesionalizador e instrumental de la formación que tradicionalmente se ha vinculado a su perfil estudiantil. Lo mismo ocurre en la muestra de profesorado, en la que se destaca el *trabajo en red*, la *colaboración con otros y otras docentes* y la *formación continua* como los aspectos más valorados para su práctica como docente *online*. Es así como la PG con foco ciberfeminista es una herramienta útil para vislumbrar temas emergentes en la ESOL, y a partir de ellos generar nuevas interrogantes respecto al rol docente, las políticas institucionales sobre PG y los espacios participativos, entre otras.

Sobre las características de la muestra de estudiantes, se constata el perfil de estudiante y trabajador descrito en la literatura (Chung et al., 2017; Gilardi y Guglielmetti, 2011), a la vez que se aporta información interesante sobre su actividad laboral, la que refuerza la tradicional división sexual del mundo laboral: las mujeres que además de estudiar trabajan de forma no remunerada en sus hogares, mientras que quienes sí trabajan fuera del hogar lo hacen con menos estabilidad contractual que los hombres. Una situación similar se observa en la muestra del profesorado: las docentes tienen relaciones contractuales menos estables, sin embargo son los docentes los que tienen más movilidad entre instituciones. Sobre la experiencia laboral, destaca que la mayoría de la muestra está en el rango de menos de tres años de experiencia realizando docencia *online*, lo que suma evidencias al auge postpandemia de esta modalidad (Cabrera Lanzo et al., 2022). Estas características, entendidas desde una perspectiva ciberfeminista, nos invitan a reflexionar sobre los alcances de las desigualdades y las brechas de la vida *análoga* (Gajjala y Mamidipudi, 1999), en las experiencias y percepciones en los ciberespacios educativos a partir de perfiles aún poco explorados.

En cuanto al género, como variable de análisis, la casi nula mención a géneros no binarios plantea interrogantes respecto a la presencia o a la visibilidad de dichos colectivos en esta modalidad. Esta mirada podría interpelar a las perspectivas que han analizado al género en la modalidad *online* con énfasis solo en las experiencias de las *mujeres* (Patterson, 2010), a la vez que refuerzan la incorporación de una PG que trascienda el binarismo que sustenta estas miradas.

Los hallazgos de este estudio están en sintonía con una línea de investigaciones contemporáneas que argumentan la importancia de incorporar la PG con una mirada interseccional en la educación superior (Herman y Kirkup, 2017). Sin embargo, estos estudios se sitúan en contextos presenciales, por lo tanto, nuestros resultados contribuyen a cimentar una línea aún incipiente que fundamenta la incorporación de la PG en la educación superior *online* (García y Arenas, 2021). Nuestra propuesta de PG con foco ciberfeminista representa un aporte en este sentido, al traducir a un contexto de ESOL los modelos de PG en educación superior (Agud et al., 2020; AQU, 2019), y al dar importancia a los entornos virtuales de aprendizaje como tecnologías culturales y políticas, como espacios no neutrales y que tienen asociada una corporeidad en las experiencias tanto de estudiantes como de docentes. Además, nuestra propuesta traduce al contexto *online* los esfuerzos actuales vinculados a la utilización de un lenguaje inclusivo, no sexista y heteronormado en el currículum, los programas de estudio y la docencia (Vizcarra-García, 2021).

Concluimos que la PG con foco ciberfeminista cuestiona las lógicas heteropatriarcales de las instituciones (Morris et al., 2021), a la vez que amplía la visión que ha vinculado al género tradicionalmente con la igualdad en el acceso y la paridad en la educación superior en Chile, desde una mirada sobre todo universitaria y presencial. Además, aporta en el diseño y la validación de variables que podrían ser utilizadas como parte de los indicadores de calidad de las instituciones (Benito y Verge, 2020).

Finalmente, los resultados de este estudio se ven limitados por su carácter descriptivo, lo que podría ampliarse a través de la realización de análisis inferenciales que indaguen sobre diferencias significativas entre los perfiles desagregados por género y las variables de la muestra, así como también a través de una aproximación cualitativa que profundice y enriquezca los hallazgos obtenidos en esta primera mirada.

## Referencias bibliográficas

- AGUD, I.; AMAT, M.; BERTRAN, M.; CARAVACA, A.; CHAMORRO, C.; EMPAIN, J.; FLORES, C.; FORADADA, M.; GAVALDÀ, X.; LLOS, B.; LÓPEZ, S.; MACIÀ, S.; MARBÀ, A.; PRAT, M.; PUENTE, S.; RIFÀ, M. y SÁNCHEZ, A. (2020). *Perspectiva de gènere en l'educació: Marc conceptual*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- AQU (2019). *Marco general para la incorporación de la perspectiva de género en la docencia universitaria*. Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya.
- BARICCO, A. (2019). *The game*. Anagrama.
- BENÍTEZ-EYZAGUIRRE, L. (2019). Ciberfeminismo y apropiación tecnológica en América Latina. *Virtualis*, 10(18). <<https://www.revistavirtualis.mx/index.php/virtualis/article/view/264/296>>
- BENITO, E. y VERGE, T. (2020). Gendering higher education quality assurance: A matter of (e)quality. *Quality in Higher Education*, 26(3), 355-370. <<https://doi.org/10.1080/13538322.2020.1769268>>

- BERGERMANN, U. (1998). Pulse X (Manifiesto nº372). En R. ZAFRA y T. LÓPEZ-PELLISA (eds.). *Ciberfeminismo: De VNS Matrix a Laboria Cuboniks* (pp. 67-70). Holobonte Ediciones.
- BUTLER, J. (1999). *El género en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.
- BUTLER, J. y BIXIO, A. (2015). *Cuerpos que importan: Sobre los límites materiales y discursivos del «sexo»*. Paidós.
- CABRERA LANZO, N.; GUÀRDIA ORTIZ, L. y SANGRÀ, A. (2022). Desarrollo profesional de docentes universitarios en línea: Un análisis desde las ecologías de aprendizaje. *Educar*, 58(2), 321-336.  
<<https://doi.org/10.5565/rev/educar.1528>>
- CHUNG, E.; TURNBULL, D. y CHUR-HANSEN, A. (2017). Differences in resilience between 'traditional' and 'non-traditional' university students. *Active Learning in Higher Education*, 18(1), 77-87.  
<<https://doi.org/10.1177/1469787417693493>>
- CIELEMECKA, O. y REVELLES-BENAVENTE, B. (2017). Producción de conocimiento «knowmada» en tiempos de crisis. En B. REVELLES-BENAVENTE y M. GONZÁLEZ (eds.). *Género en la educación: Pedagogía y responsabilidad feministas en tiempos de crisis política* (pp. 49-90). Morata.
- DANIELS (2009). Rethinking Cyberfeminism(s): Race, Gender, and Embodiment. *WSQ: Women's Studies Quarterly*, 37(1-2), 101-124.  
<<https://doi.org/10.1353/wsqr.0.0158>>
- DONOSO VÁZQUEZ, T.; RUBIO HURTADO, M. J. y VILÀ BAÑOS, R. (2017). Los espectadores y espectadoras de la ciberviolencia de género. *Innovación Educativa*, 27, 107-119.  
<<https://doi.org/10.15304/ie.27.4324>>
- DONOSO-VÁZQUEZ, T. y VELASCO-MARTÍNEZ, A. (2013). ¿Por qué una propuesta de formación en perspectiva de género en el ámbito universitario? *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17(1), 71-88.
- EYNON, R. (2018). Feminist perspectives on learning, media and technology: Recognition and future contributions. *Learning, Media and Technology*, 43(1), 1-2.  
<<https://doi.org/10.1080/17439884.2018.1442848>>
- FEENBERG, A. (2005). Teoría crítica de la tecnología. *Revista CTS*, 2(5), 109-123.
- FERNÁNDEZ, M. (2002). Cyberfeminism, racism, embodiment. En M. FERNÁNDEZ, F. WILDING y M. WRIGHT (eds.). *Domain errors: Cyberfeminist practices!* (pp. 17-28). Autonomedia. <<http://refugia.net/domainerrors/>>
- FERRER-PÉREZ, V. A. y BOSCH-FIOL, E. (2019). El género en el análisis de la violencia contra las mujeres en la pareja: De la «ceguera» de género a la investigación específica del mismo. *Anuario de Psicología Jurídica*, 29(1), 69-76.  
<<https://doi.org/10.5093/apj2019a3>>
- FREIRE, P. (2005). *La pedagogía del oprimido* (15.ª ed.). Siglo XXI Editores.
- GAJJALA, R. y MAMIDIPUDI, A. (1999). Cyberfeminism, technology, and international «development». *Gender & Development*, 7(2), 8-16.  
<<https://doi.org/10.1080/741923122>>
- GARCÍA ARETIO, L. (2020). Bosque semántico: ¿Educación/enseñanza/aprendizaje a distancia, virtual, en línea, digital, eLearning...? *RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(1).  
<<https://doi.org/10.5944/ried.23.1.25495>>

- GARCÍA, I. y ARENAS, M. (2021). *Docència en línia amb perspectiva de gènere* (p. 116). Guies per a una docència universitària amb perspectiva de gènere. [Metodologia]. Xarxa Vives d'Universitats.
- GILARDI, S. y GUGLIEMETTI, C. (2011). University Life of Non-Traditional Students: Engagement Styles and Impact on Attrition. *The Journal of Higher Education*, 82(1), 33-53.  
<<https://doi.org/10.1353/jhe.2011.0005>>
- GIROUX, H. (2014). *La guerra del neoliberalismo contra la educación superior*. Herder.
- GUO, F.; HONG, X. y COATES, H. (2020). Accelerated transformation: Designing global online higher education. *Higher Education Research & Development*, 39(7), 1322-1326.  
<<https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1824209>>
- HARAWAY, D. (1991). *Ciencia, cyborgs y mujeres: La invención de la naturaleza*. Ediciones Cátedra.
- (1998). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575-599.
- HARDING, S. (1996). *Ciencia y feminismo* (5.ª ed.). Morata.
- HERMAN, C. y KIRKUP, G. (2017). Combining feminist pedagogy and transactional distance to create gender-sensitive technology-enhanced learning. *Gender and Education*, 29(6), 781-795.  
<<https://doi.org/10.1080/09540253.2016.1187263>>
- HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F. y SANCHO-GIL, J. (2017). El lugar del género como espacio para pensar las políticas universitarias y las relaciones pedagógicas. En B. REVELLES-BENAVENTE y M. GONZÁLEZ (eds.). *Género en la educación: Pedagogía y responsabilidad feministas en tiempos de crisis política* (pp. 91-100). Morata.
- HESSE-BIBER, Sh. (2013). *Feminist Research Practice*. SAGE Publications, Inc.
- HOOKE, B. (1994). *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. Routledge.
- KHAN, B. (2021). A global framework for e-learning. En B. KHAN, S. AFFOUNEH, S. HUSSEIN (eds.). *Challenges and Opportunities for the Global Implementation of E-Learning Frameworks* (pp. 1-14). Information Science Reference.
- KNOX, J. (2019). What Does the 'Postdigital' Mean for Education?: Three Critical Perspectives on the Digital, with Implications for Educational Research and Practice. *Postdigital Science and Education*, 1(2), 357-370.  
<<https://doi.org/10.1007/s42438-019-00045-y>>
- KOSEOGLU, S. (2020). Access as Pedagogy: A Case for Embracing Feminist Pedagogy in Open and Distance Learning. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 277-290.  
<<https://doi.org/10.5281/zenodo.3893260>>
- KOSEOGLU, S.; OZTURK, T.; UCAR, H.; KARAHAN, E. y BOZKURT, A. (2020). 30 Years of Gender Inequality and Implications on Curriculum Design in Open and Distance Learning. *Journal of Interactive Media in Education*, 1, 1-11.  
<<https://doi.org/10.5334/jime.553>>
- LUXÁN, M. y BIGLIA, B. (2011). Pedagogía cyberfeminista: Entre utopía y realidades. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 12(2), 149-183.  
<<https://doi.org/10.14201/eks.8277>>
- MIGUELIZ VALCARLOS, M.; WOLGEMUTH, J. R.; HARAF, S. y FISK, N. (2020). Anti-oppressive pedagogies in online learning: A critical review. *Distance Education*, 41(3), 345-360.  
<<https://doi.org/10.1080/01587919.2020.1763783>>

- MORRIS, C.; HINTON-SMITH, T.; MARVELL, R. y BRAYSON, K. (2021). Gender back on the agenda in higher education: Perspectives of academic staff in a contemporary UK case study. *Journal of Gender Studies*, 31(1), 101-113.  
<<https://doi.org/10.1080/09589236.2021.1952064>>
- PATTERSON, N. (2010). Distance Education: A Perspective from Women's Studies. *Thirdspace*, 9(1).
- RICHARDSON, J. C.; CASKURLU, S.; CASTELLANOS-REYES, D.; DUAN, S.; DUHA, M. S. U.; FIOCK, H. y LONG, Y. (2022). Instructors' conceptualization and implementation of scaffolding in online higher education courses. *Journal of Computing in Higher Education*, 34(1), 242-279.  
<<https://doi.org/10.1007/s12528-021-09300-3>>
- SANTAMARÍA, J. S. (2013). Paradigmas de investigación educativa: De las leyes subyacentes a la modernidad reflexiva. *Entelequia: Revista Interdisciplinar*, 16, 91-102.
- SCHARAGER, J. (2018). Quality in higher education: The view of quality assurance managers in Chile. *Quality in Higher Education*, 24(2), 102-116.  
<<https://doi.org/10.1080/13538322.2018.1488395>>
- SEPÚLVEDA-PARRINI, P.; VALDIVIA-VIZARRETA, P. y PINEDA-HERRERO, P. (2022). Enseñar y aprender en el ciberespacio: Aportes desde las pedagogías cyberfeministas a la educación virtual. Revisión sistemática de literatura. *Téknokultura: Revista de Cultura Digital y Movimientos Sociales*, 19(2), 123-135.  
<<https://doi.org/10.5209/tekn.77868>>
- SIES (2019). *Informe matrícula 2019 en educación superior en Chile*. Sistema de Información y Estadísticas. Ministerio de Educación
- (2021). *Informe 2021: Matrícula de pregrado en educación superior*. Sistema de Información y Estadísticas. Ministerio de Educación.
- SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN SUPERIOR (2022). *Orientaciones para los procesos de implementación de la Ley 21.369*. Ministerio de Educación.
- UNIDAD DE EQUIDAD DE GÉNERO (2015). *Plan para la igualdad de género: Plan 2015-2018*. Ministerio de Educación.
- VALCARCE DE VEER, V. y VALDIVIA-VIZARRETA, P. (2021). Approaching informal learning about #feminism on Twitter. *On the Horizon*, 29(4), 160-173.  
<<https://doi.org/10.1108/OTH-06-2020-0021>>
- VIZCARRA-GARCÍA, J. (2021). Teachers' Perceptions of Gender Inclusive Language in the Classroom. *International Journal of Linguistics, Literature and Translation*, 4(3), 110-116.  
<<https://doi.org/10.32996/ijllt.2021.4.3.12>>
- WAJCMAN, J. (2010). Feminist theories of technology. *Cambridge Journal of Economics*, 34(1), 143-152.  
<<https://doi.org/10.1093/cje/ben057>>
- WILDING, F. y CRITICAL ART ENSEMBLE (1998). Notes on the Political Condition of Cyberfeminism. *Art Journal*, 57(2), 47-60.  
<<https://doi.org/10.1080/00043249.1998.10791878>>
- WILLIAMSON, B. (2019). New power networks in educational technology. *Learning, Media and Technology*, 44(4), 395-398.  
<<https://doi.org/10.1080/17439884.2019.1672724>>
- WILLIAMSON, B.; POTTER, J. y EYNON, R. (2019). New research problems and agendas in learning, media and technology: The editors' wishlist. *Learning, Media and Technology*, 44(2), 87-91.  
<<https://doi.org/10.1080/17439884.2019.1614953>>

- YOON, H. (2021). Digital flesh: A feminist approach to the body in cyberspace. *Gender and Education*, 33(5), 578-593.  
<<https://doi.org/10.1080/09540253.2020.1802408>>
- ZAFRA, R. (2019). Tres décadas de alianza entre feminismo, tecnología y futuro. En R. ZAFRA y T. LÓPEZ-PELLISA (eds.). *Ciberfeminismo: De VNS Matrix a Laboria Cuboniks* (pp. 11-39). Holobonte Ediciones.
- ZERÁN, F. (2019). *Mayo feminista: La rebelión contra el patriarcado*. LOM Ediciones.