

# INJUSTICIA SOCIAL NATURALIZADA: EVALUACIÓN SESGO DE GÉNERO EN LA ESCUELA A PARTIR DE LA OBSERVACIÓN DE VIDEOS DE LA EVALUACIÓN DOCENTE

NATURALIZED SOCIAL INJUSTICE: EVALUATION OF GENDER BIAS IN  
SCHOOLS BASED ON THE OBSERVATION OF TEACHER EVALUATION VIDEOS

Ximena Azúa Ríos (\*)  
Pamela Saavedra Castro  
Daniela Lillo Muñoz  
*Universidad de Chile*

## Resumen

El artículo se enmarca en el proyecto “Elaboración de tipologías sobre sesgos y estereotipos de género en la práctica docente, y desarrollo de material que oriente la práctica docente al respecto”, solicitado por el MINEDUC y PNUD el 2017. Se exponen los análisis y resultados, surgidos a partir de los datos obtenidos a partir de la aplicación de pauta de caracterización de sesgos de género en la práctica docente a videos de clases de profesores y profesoras de todo el país, en el contexto de la evaluación docente. Tanto la pauta utilizada como el análisis ejecutado se sustentan en el “Modelo Azúa y Farías. Modelo teórico que identifica el sexismo y la discriminación de género en interacciones pedagógicas”. Se concluye que en la práctica docente prevalece la discriminación de género a niñas, jóvenes y diversidades sexuales, discriminación que se traduce en una injusticia principalmente desde la dimensión cultural.

**Palabras clave:** Sesgo de género; educación no sexista; evaluación docente; formación docente, práctica docente.

## Abstract

This article is part of the project “Elaboration of typologies on gender biases and stereotypes in the teaching practice, and development of material that guides the teaching practice in this respect”, requested by the Ministry of Education and UNDP in 2017. Analysis and results are presented, with the data obtained after the application of a characterization pattern of gender biases in teaching practice to videos of classes from teachers throughout the country in the context of teacher evaluation. Both the pattern used, and the analysis executed are based on the Azúa and Farías Model “Theoretical model that identifies sexism and gender discrimination in pedagogical interactions”. It is concluded that in the educational practice gender discrimination prevails towards girls, young people and sexual minorities, and these discriminations translate mainly into a cultural type of injustice.

**Keywords:** Gender bias; non-sexist education; teacher evaluation; teacher education, teaching practice.

---

**(\*) Autor para correspondencia:**

Ximena Azúa Ríos  
Universidad de Chile  
Facultad de Ciencias Sociales  
Departamento de Educación  
Ignacio Carrera Pinto 1045 (Santiago) -  
Chile.

©2010, Perspectiva Educacional  
[Http://www.perspectivaeducacional.cl](http://www.perspectivaeducacional.cl)

---

RECIBIDO: 05.03.2019  
ACEPTADO: 11.06.2019  
DOI: 10.4151/07189729-Vol.58-Iss.2-Art.916

## 1. Introducción

Este artículo surge a partir de la investigación realizada por un equipo de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile en el marco del proyecto SDP N° 031/2017 “Servicio: Elaboración de tipologías sobre sesgos y estereotipos de género en la práctica docente, y desarrollo de material que oriente la práctica docente al respecto”, solicitado por el Ministerio de Educación (MINEDUC), en conjunto con el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) durante el año 2017. Dentro de los objetivos del proyecto estuvo rediseñar y ajustar la pauta de identificación de sesgos de género en la práctica docente del MINEDUC, con el propósito de que contemplase dimensiones e indicadores cualitativos para ser utilizados en condiciones de corrección del Módulo 2 del proceso de Evaluación Docente; también, el rediseñar, ajustar y aplicar la pauta para la caracterización de sesgos de género en la práctica docente, para que contemplase dimensiones e indicadores cualitativos.

En el presente artículo se exponen los resultados del análisis descriptivo realizado a partir de los resultados obtenidos y del análisis multivariable realizado luego de la aplicación de la Pauta de Caracterización. Estos resultados son presentados en el marco de una reflexión sobre las prácticas docentes y los sesgos de género que se producen y reproducen en la Escuela.

## 2. Marco teórico

Con el advenimiento de la democracia –en los años 90– una de las tareas claves fue fortalecer el sistema de educación pública y particular subvencionada, modernizar el currículo y mejorar las condiciones del magisterio (Brunner, 1995). En ese momento, se materializa la noción de igualdad de oportunidades<sup>1</sup>, así se instaura el Plan de Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres, el cual se propuso “favorecer la participación equitativa de mujeres y hombres en los procesos educativos y de producción y transmisión del conocimiento” (Guerrero, Provoste & Valdés, 2006, p. 106).

Sin embargo, la instauración de las políticas de igualdad de oportunidades no ha logrado eliminar las brechas de género, sobre todo en lo que respecta a los resultados de aprendizaje. La Agencia

---

<sup>1</sup> Esto responde a las políticas del Banco Mundial con relación al tercer Objetivo de Desarrollo del Milenio (ODM): “Promover la igualdad entre los géneros y la autonomía de la mujer”, fijado en el año 2000 por las Naciones Unidas y en consonancia con el Acuerdo de Río 1992. (fuente: <http://www5.bancomundial.org/odm/>)

de Calidad de la Educación ha realizado una serie de estudios que así lo advierten<sup>2</sup>; en uno de ellos indica como conclusión “que es fundamental desarrollar prácticas explícitas de enseñanza para lograr la paridad de aprendizaje entre alumnos y alumnas. Es necesario reconocer esta disparidad como un desafío y abordarlo directamente desde el currículum y la práctica” (Agencia de Calidad, 2013b, p. 7).

En efecto, como indica Valdés (2013), los resultados revelan que el sistema escolar continúa reproduciendo el orden cultural patriarcal que privilegia ciertas habilidades para los hombres (la razón y el intelecto) y otras para las mujeres (los afectos y emociones), asociadas a estereotipos de género, y que los colegios no están dando a niñas y jóvenes una educación que asegure condiciones de igualdad, no cumpliendo con su objetivo de entregar herramientas necesarias para el pleno desarrollo de sus potencialidades como personas. Más aún, la heteronormatividad que la escuela transmite reproduce un orden cultural binario y androcéntrico, no dando posibilidades de expresión y legitimidad a identidades diversas.

El disciplinamiento heteronormativo y patriarcal se reproduce en la Escuela a través de las prácticas y del currículo –explícito, oculto y nulo– y, también, en las relaciones que al interior de ella se producen, y comprende a todos los miembros de la comunidad educativa que la componen: discursos y prácticas que reflejan las desigualdades y violencias que la sociedad evidencia cotidianamente (Azúa, 2016). De este modo, la escuela reproduce sin evidenciar y, a pesar de ella misma, relaciones jerárquicas fundadas en la injusticia. Respecto a ello, Fraser (2011) ha señalado:

Una de las características fundamentales de la injusticia de género es el androcentrismo: la construcción legitimada de normas que privilegian aspectos asociados a la masculinidad. Junto a ella va el sexismo cultural: la desvalorización y el desprecio generalizado por todo aquello que ha sido codificado como “femenino”, de manera paradigmática, aunque no solo, las mujeres. (p. 12)

Esta injusticia se da en la Escuela principalmente desde la dimensión cultural, puesto que se funda en la valoración de la masculinidad hegemónica que opera en el orden social, donde las niñas, mujeres y expresiones diversas de género poseen un prestigio y respeto menor (Fraser, 2008).

---

<sup>2</sup> “Brecha de género: Chile en la comparación internacional” (2013b) y “Esa Brecha...” (2013a), entre otros.

Numerosos estudios (Espínola, 2015; Morgade & Alonso, 2008; Subirats, 2010) han señalado que en la educación formal coexisten dos ámbitos de enseñanza-aprendizaje: el conocimiento estructurado y organizado de una determinada manera –que en Chile se denomina Bases Curriculares–, el currículo explícito; y el segundo, representado por los aprendizajes y conocimientos que no siempre están explicitados, pero que están presentes en los discursos y prácticas, el currículo oculto y currículo nulo.

El currículo explícito corresponde a una selección cultural con propósitos formativos (Cox, 2001), de este modo, este siempre implica una elección desde una operación de poder: “Privilegiar un tipo de conocimiento es una operación de poder. Destacar, entre múltiples posibilidades, una identidad o subjetividad como ideal es una operación de poder” (Da Silva, 2001, p. 17). Por ende, esta selección cultural es fundamental en el saber y en el conocimiento de los niños y niñas, y por ello es una acción clave como agravante o mejora en las brechas de género educacionales. En Chile existen diversos estudios que dan muestra del sexismo en el currículo explícito nacional, a pesar de la preocupación por la igualdad que se ha intentado instalar desde el Estado en estos últimos años (Catalán, 2017; Guerrero et al., 2006; Lillo, 2016; Palestro, 2016; Servicio Nacional de la Mujer [SERNAM], 2008, 2009).

Esta preocupación por el currículo explícito y la igualdad de oportunidades parece fundamental respecto de los sesgos de género en la educación, pues esta selección cultural es realizada por “expertos” en las disciplinas escolares, quienes no necesariamente poseen una formación en estudios de género o cierta sensibilidad a estos temas, por lo cual el tratamiento disciplinario puede ser pensado –y ha sido pensado– despojado de ciertas marcas que naturalizan un sexismo inoculado en nuestras prácticas, por ejemplo, la valorización de lo masculino por sobre lo femenino se manifiesta a través de la ausencia de mujeres en los programas de estudios ministeriales y las lógicas clasificatorias que sustentan dicha ausencia (Araya, 2016; Lillo, 2016; Palestro, 2016). En palabras de Marina Subirats: “El saber escolar sigue transmitiendo, básicamente, una cultura androcéntrica, que no se ha transformado suficientemente para dar cabida a las aportaciones, los valores y las prácticas culturales tradicionalmente femeninas” (2010, p. 156).

Por su parte, el currículo oculto se refiere a aquellas prácticas, discursos, relaciones y aprendizajes que no aparecen “declarados” en los proyectos curriculares oficiales (Torres, 1998). Altable (en Santos, 1996), analizando los procesos de construcción del género en la escuela, define así la noción de currículo oculto:

El conjunto de normas y valores inconscientes de conducta, aprendidas en la primera infancia y perpetuadas después en la escuela a través de los contenidos y sobre todo a través de los comportamientos, actitudes, gestos y expectativas diferentes del profesorado respecto a los alumnos y a las alumnas. (p. 5)

Para Atable, la noción de currículo oculto refiere no solo a la escuela sino a todos los ámbitos de la cultura y de la sociedad, es así como el currículo oculto incluye no solo lo que no “aparece”, sino también “cómo aparece”. Este opera en el marco de creencias de toda la comunidad escolar, de esta manera, antes de entrar al sistema escolar, los niños y niñas ya poseen estereotipos de género, la escuela se encarga de reforzarlos y el currículo oculto es una de sus principales herramientas (Azúa, 2016).

Respecto al currículo oculto, la acción docente dentro del aula es clave en la reproducción o no de sesgos de género. Uno de los aspectos más estudiados mundialmente es la interacción entre profesores/as y alumnas/os dentro de la sala de clases. Desde los años 50, las primeras investigaciones en Estados Unidos y Gran Bretaña, y más tarde otros países, han constatado reiteradamente que los docentes –hombres y mujeres– dedican más atención al comportamiento de los niños respecto de las niñas, les hacen más preguntas, les dan más indicaciones para trabajar y les llaman más la atención (Subirats, 1994); incluso la retroalimentación otorgada a niños y niñas es diferenciada y de mayor profundidad para los primeros (SERNAM, 2009).

En nuestro país, la mayoría de los estudios que indagan sobre las prácticas de aula son recientes y más bien generales; en gran parte han podido ser realizados gracias a la instauración de la evaluación docente en las escuelas públicas desde 2003 (Bonifaz, 2011). Estos coinciden en tres hallazgos: las clases en enseñanza básica y media tienden a ser altamente estructuradas y con uso del tiempo fuertemente centrado en actividades pedagógicas (Araya et al., 2008; Martinic, 2011; Martinic, Vergara & Huepe, 2013; Villalta, Martinic & Guzmán, 2011); en las clases suele haber “inicio, desarrollo y cierre”, y se suele ocupar el tiempo en actividades pedagógicas, independientemente de la calidad o desafío cognitivo que estas posean (Concha et al., 2010; Martinic & Vergara, 2007).

En el último tiempo, las diferencias de interacción según el género del alumnado han ido adquiriendo más relevancia y existen artículos y estudios que se han ocupado de las interacciones de aula y la perspectiva de género (Espinoza & Taut, 2016; Mizala, Martínez & Martínez, 2015; SERNAM, 2008). Del estudio del SERNAM (2009), se destaca una de sus conclusiones:

Muchas características de las aulas observadas dificultan el aprendizaje de las alumnas mujeres (menor interacción, más descalificaciones, más roles de servicio y menos de liderazgo), mientras que otras transmiten más creencias y visiones estereotípicas de los dos géneros (uso de ejemplos masculinos, ilustraciones masculinas, apelativos masculinos, ejemplos estereotípicos), las que pueden llegar a limitar la plena expresión del potencial de los/as alumnos/as de ambos sexos. Es decir, los y las docentes replican en las aulas prácticas que históricamente han sido cultural y socialmente aceptadas, manteniendo los estereotipos de género tanto a nivel de las interacciones como del discurso de los y las docentes. (p. 70)

Por otro lado, el estudio de Mizala et al. (2015) se enfocó en 208 profesores de enseñanza básica, en etapa de formación inicial de 17 universidades, a los que se les presentaron casos hipotéticos de alumnos y alumnas con bajo rendimiento en Matemáticas. Se encontró que los futuros docentes –hombres y mujeres– tendían a subestimar la capacidad matemática de las niñas, proyectando sus dificultades en matemáticas no solo a posteriores resultados en esta disciplina, sino a otras materias. Un fenómeno que no ocurría con los niños, aunque también experimentarían dificultades en este ramo. Para evaluar cuán robusto era este resultado, se repitió la metodología experimental en una nueva muestra de docentes en formación, pero se les presentaron casos hipotéticos que mostraron alumnos y alumnas con dificultades en Lenguaje. En este caso, no hubo efectos significativos del género de los alumnos en las expectativas de rendimiento general. En otras palabras, la extrapolación de los futuros profesores acerca de que el bajo desempeño actual está relacionado con problemas académicos en el futuro solo ocurre en Matemáticas y únicamente con las estudiantes mujeres.

A partir de los resultados de los estudios mencionados, es posible visualizar como un punto clave la formación inicial docente, a partir de lo cual cabe preguntarse por qué no se han incluido hasta el momento en ella los estudios de género como un eje transversal. En la actualidad, esto es un territorio de disputa respecto de las demandas que la sociedad espera del profesorado, las diversas propuestas formativas existentes en la educación superior y los marcos regulatorios que establece el sistema educacional. Ninguno de estos factores mencionados establece expresamente lo necesario que es hoy para la formación pedagógica el conocer y comprender la perspectiva de género para su ejercicio profesional.

Por otro lado, durante los últimos años los movimientos sociales, principalmente las nuevas generaciones, a través de diversos modos, expresiones y organizaciones, han tensionado el orden cultural binario reproducido por la Escuela, demandando, más que igualdad, el

reconocimiento a la diferencia; incluso, importantes sectores de ellos instalan la diversidad como eje identitario (Lara-Quinteros, 2016; Westendarp, 2016):

La articulación de la diversidad con las sociedades contemporáneas se expresa con la emergencia de distintos grupos identitarios que plantean reivindicaciones del presente con vista al futuro, el tema central está en el paso de la identidad colectiva a realidades individuales y privadas. (Aguilar, 2013, p. 54)

Así, por ejemplo, encontramos a las organizaciones de pueblos originarios que demandan reconocimiento por la transmisión de los saberes de su propia cultura, o a las organizaciones de diversidad sexual que demandan el reconocimiento a su diferencia. Son los/las jóvenes quienes están exigiendo cambios en su entorno y comunidad escolar, muchas veces por medio de la acción directa, para por un lado disponer de espacios de reflexión y, por otro, presionar a la autoridad (Duarte, 2011; Westendarp, 2016).

Lo anteriormente planteado obliga a repensar cómo acontece la socialización de género en el proceso educativo, en el marco de la justicia cultural o simbólica (Fraser, 2008), y el papel que juega la Escuela en la construcción de dicha justicia y, en particular, el profesorado.

En este contexto, para el estudio realizado se han revisado las categorías de la taxonomía del dominio afectivo de Krathwohl (Krathwohl y Bloom, 1968)<sup>3</sup>, y se han adaptado desde una perspectiva de género. La taxonomía original incluye objetivos que describen proposiciones de resultados de aprendizajes en las manifestaciones conductuales de los estudiantes que consideran intereses, emociones, actitudes, valores, juicios y formas de adaptación personal y social. En el modelo Azúa y Farías se presenta como un instrumento concreto para develar las prácticas pedagógicas, con el objetivo de favorecer una cultura escolar más inclusiva, que sea capaz de contener, valorar e integrar las diferencias que la perspectiva de género promueve. En este sentido, la taxonomía propone una lógica clasificatoria para las interacciones realizadas predominantemente por el profesor hacia el estudiante y se constituye en una herramienta para el diagnóstico del profesorado respecto de conductas que contribuyen o dificultan una educación no sexista.

---

<sup>3</sup> Dicha taxonomía parte desde el recibir al conformar un sistema valórico, pasando por reconocer, valorar y organizar. El recibir corresponde a la competencia del estudiante para atender a una situación particular.

Para ello se parte desde la base de la invisibilización a la transformación, con lo cual se postula que la discriminación de género es predominantemente invisibilizada y, cuando se hace explícita, en general o se rechaza o naturaliza, y lo que la comunidad escolar debe propender es a modificar para finalmente transformar las prácticas discriminatoras y sexistas al interior de ella. Estas acciones se representan en la figura siguiente:



*Figura 1.* Modelo Azúa y Farías. Modelo teórico que identifica el sexismo y la discriminación de género en interacciones pedagógicas.

**Fuente:** Modelo Azúa y Farías, propiedad intelectual N°A-283074

A continuación, se detalla lo que se entiende por cada una de las categorías establecidas en la pirámide:

#### **a) Invisibilizar**

La invisibilización es “no ver”, no reconocer la discriminación de género, es decir, ni siquiera percibir que hay diferencias que se traducen en discriminación y violencia, ya sea física, psicológica o simbólica. Discursivamente se asegura que se trata a todos y todas por igual, pero se ignora o anula a aquello que se considera distinto. En definitiva, es vetar, marginar, ocultar las expresiones o formas de conocimiento que no cumplan con cánones hegemónicos de masculinidad y femineidad.

#### **b) Rechazar**

El rechazo opera en un segundo nivel, se identifica la diferencia, pero se violenta y rechaza. Esta posición hace imposible siquiera la oportunidad para reconocer el problema y menos aún para avanzar hacia estrategias que propendan a su desarticulación. Se puede resumir como denigrar

o atacar expresiones o formas de conocimiento que no cumplan con cánones hegemónicos de masculinidad y femineidad.

### **c) Naturalizar**

Corresponde a la naturalización de los estereotipos de género y su esencialización, es decir, estos constructos culturales entran en el orden de lo obvio, lo familiar y cotidiano. De esta forma no se cuestionan, muy por el contrario, se legitiman haciendo irrealizable la posibilidad de cambio y la transformación. En definitiva, es contribuir a la reproducción de los estereotipos hegemónicos de masculinidad y femineidad.

### **d) Modificar**

Se encuentra en los niveles superiores, porque considera, primero, no solo identificación de la existencia de sesgo y discriminación de género, sino que avanza hacia su desarticulación a partir de su identificación y cuestionamiento explícito. Se puede definir como un nivel de transición entre un orden actual que se discute y un nuevo orden civilizatorio cultural. A modo de resumen, es proponer o desarrollar instancias acotadas de reflexión y/o crítica hacia los cánones hegemónicos de masculinidad y femineidad.

### **e) Transformar**

Se ubica en la cima de la pirámide, se establece como una ruptura del orden actual, para avanzar hacia un cambio civilizatorio-cultural que establecería nuevas formas de relación e interrelación entre los miembros de una comunidad en las que la discriminación y el sesgo de género no serían posibles. Es decir, es desarrollar e incentivar acciones y contenidos que contribuyan a cuestionar y transformar los cánones hegemónicos de masculinidad y femineidad.

La taxonomía presentada es útil para develar las interacciones pedagógicas en el aula desde una perspectiva de género en un nivel más fino, y puede ser utilizada como base para la generación de perfiles del profesorado, pero por sobre todo para establecer evidencia empírica de las diferencias de trato a niños y niñas en las aulas de nuestro país.

## **3. Metodología**

El objetivo del estudio fue rediseñar y ajustar la pauta para la identificación de sesgos de género en la práctica docente que manejaba el Ministerio de Educación, con el propósito de que contemplase dimensiones e indicadores cualitativos que sean factibles de ser utilizados en condiciones de corrección de portafolios del proceso regular de la evaluación docente. De manera similar, también se abordaron los objetivos de rediseñar, ajustar y aplicar la pauta para la caracterización de sesgos de género en la práctica docente, para que contemplase dimensiones e indicadores cualitativos y, con esto, generar perfiles de los y las docentes.

En una primera etapa del estudio, el equipo se propuso rediseñar las pautas de identificación y caracterización de sesgo de género para el Módulo 2 de la Evaluación Docente, esta etapa consideraba:

(i) la observación de una muestra de videos marcados con sesgo de género (30 videos) –por parte del equipo central– del Módulo 2 de la Evaluación Docente 2016, con el fin de realizar un análisis de la aplicabilidad y contenidos (dimensiones e indicadores) que abordaba la pauta original.

(ii) una revisión detallada tanto de la literatura actualizada sobre la problemática como del acercamiento a experiencias nacionales e internacionales, desde la que surgen los Criterios a considerar en la pauta, a saber:

- Criterio 1: Uso del lenguaje. Este criterio se refiere al uso del lenguaje por medio de instrucciones, denominaciones estereotípicas que promueven o dificultan una educación no sexista.
- Criterio 2: Diseño pedagógico. Considera un diseño, el uso de los contenidos y la forma de evaluar que promueve o dificulta una educación no sexista.
- Criterio 3: Corporalidad e interacciones que promuevan una educación no sexista. Se refiere a las acciones que promueve el docente en favor de reconocer las diversas formas de relacionarse basados en una educación que promueve una educación no sexista.

(iii) Proceso de Validación con 3 jueces expertos, la cual tuvo por objetivos:

- Valorar la pertinencia de los criterios en la observación de un desempeño que promueva/niega una práctica no sexista.

- Valorar la coherencia interna de los criterios, dimensiones y descriptores.
- Valorar la claridad en la formulación de cada criterio, dimensiones y descriptores.
- Seleccionar una dimensión por cada criterio.

Una segunda etapa correspondió al pilotaje de las Pautas con una submuestra proporcional al universo docente proporcionada por el Ministerio de Educación de 146 videos de clase de establecimientos educacionales dependientes del Estado, correspondientes al Módulo 2 de la Evaluación Docente, los que fueron observados por un total de 16 correctoras/es. El pilotaje fue aplicado a videos correspondientes a Educación Parvularia, NB1, NB2, Educación Media, Educación Diferencial y Educación de Adultos. Posteriormente, se propuso una doble revisión del 20% de los videos con el fin de calcular la fiabilidad de las rúbricas por correlación test - retest.

Una tercera etapa del estudio correspondió a la aplicación solamente de la Pauta de Caracterización, con el fin de generar perfiles de los docentes. En esta etapa 16 correctoras/es revisaron 596 videos correspondientes al Módulo 2 de la Evaluación Docente. El presente artículo contiene los resultados de esta etapa de la investigación.

### 3.1 Muestra

La muestra fue aleatoria a nivel nacional, con una representatividad del universo docente correspondiente a diversas regiones del país, zonas rurales y urbanas. De esta manera, la muestra quedó representada por 596 videos distribuidos de la siguiente forma:

**Tabla 1**

*Muestra total*

		Menores de 30	31-39	40-50	Sobre 51	Total
<b>Párvulo</b>	Masculino	0	0	0	0	<b>70</b>
	Femenino	6	13	25	26	
<b>NB1</b>	Masculino	0	1	5	1	<b>100</b>
	Femenino	19	27	26	21	
<b>NB2</b>	Masculino	15	26	19	28	<b>192</b>
	Femenino	20	36	23	25	
<b>Media</b>	Masculino	12	21	7	24	<b>131</b>
	Femenino	18	12	14	23	
<b>Educación Especial</b>	Masculino	2	0	0	0	<b>77</b>
	Femenino	29	26	17	3	
<b>Educación Adultos</b>	Masculino	7	4	2	1	<b>26</b>
	Femenino	4	3	1	4	
<b>Total</b>		<b>132</b>	<b>169</b>	<b>139</b>	<b>156</b>	<b>596</b>

Fuente: Elaboración propia.

### 3.2. Instrumentos

Se creó una propuesta de pauta de caracterización coherente con los objetivos del estudio, la cual mantiene tres criterios con dos dimensiones cada uno, pero incorpora tanto la taxonomía teórica (*Modificar-Transformar; Naturalizar; Rechazar-Invisibilizar*) como cuatro categorías de respuesta para clasificar el comportamiento analizado en cada dimensión:

- Siempre / La mayor parte de las veces (4)
  
- Frecuentemente (3)
  
- Ocasionalmente (2)
  
- Nunca / Rara vez (1)
  
- No aplica (0)

Así, las subdimensiones corresponden a la suma de los valores obtenidos en las distintas preguntas de la Pauta de Caracterización (ver anexo 1). En el caso de las preguntas P1, P4, P7, P10, P13 y P16, correspondientes al tramo modificar/transformar de la pauta, se recodificaron los valores para que coincidieran con el sentido de las otras preguntas de la subdimensión, en tanto dichas preguntas implican que, por ejemplo, si se respondiese “Siempre / La mayor parte de las veces”, correspondería a la conducta sin sesgo, mientras que si se responde la misma categoría en las otras dos preguntas de la subdimensión, correspondería a sesgo. De esta manera, al recodificar los valores de las variables se hace posible la suma de ellas en la subdimensión, sin que se altere el resultado.

### 3.3. Tipo de análisis

Para la revisión de la información se realizó un análisis descriptivo de los resultados obtenidos en la etapa tres de la investigación. Cabe destacar que debido a la naturaleza de las variables en análisis (tanto el nivel educativo como las categorías de respuestas de cada indicador corresponden a variables categóricas), se decidió informar los resultados generando Tablas de Frecuencia por sobre el cálculo de estadísticos como la media o la desviación estándar. Estos últimos necesitan que los fenómenos en estudio se encuentren –al menos– en un nivel intervalar de medición, lo que no es posible de asumir en este caso, ya que no se trabaja con puntajes, sino

que con categorías de respuesta. Finalmente, y con el objetivo de alcanzar respuesta a las preguntas de investigación de tipo relacional, se realizó un análisis multivariable, en específico, un análisis de correspondencias múltiples con el fin de generar mapas perceptuales que representen gráficamente las relaciones que se encuentren entre variables, para facilitar la creación de perfiles.

## 4. Resultados

A continuación, se presentan los principales resultados obtenidos en el análisis descriptivo de la aplicación de la Pauta de Caracterización.

### 4.1. Criterio 1: Uso del Lenguaje

**Subdimensión 1:** Asignación de responsabilidades o instrucciones hacia los/las estudiantes

Al comparar por niveles los resultados de esta subcategoría, destaca que en Educación Parvularia y Educación Especial prima el nivel modificar/transformar (62,9% y 63,6%, respectivamente), seguido de NB1 que obtiene un 62% en el nivel. Es posible observar, entonces, que son los niveles que trabajan con niños/as menores quienes asignan responsabilidades más equitativamente, esto cambia a medida que los/las estudiantes crecen, por ejemplo, en NB2 esta categoría solamente obtiene 33,3% en modificar/transformar y en Educación Media el 44,6% es observado con conductas que naturalizan. Por su parte, NB2 obtiene el mayor porcentaje en rechazar/invisibilizar (10,4%) en comparación con los resultados de los otros niveles; asimismo, obtiene mayor número de casos “No aplica”, es decir, no se estarían asignando responsabilidades con frecuencia. En cuanto a Educación de Adultos, el mayor porcentaje se observa en naturalizar (46,2%) y se destaca que se obtienen cero observaciones a rechazar/invisibilizar.

**Subdimensión 2:** Cómo se nombra a los/las estudiantes

Llama la atención que, del total de casos, el 61,9% naturaliza al momento de dirigirse a los/las estudiantes, seguido de modificar/transformar (19,6%) y muy de cerca rechazar/invisibilizar (18%). Destaca cómo en esta subdimensión aumenta el porcentaje de observaciones de conductas que rechazan/invisibilizan en el plano del uso del lenguaje. Esto tiene relación con el uso del genérico masculino universal (correspondiente a naturalizar). A continuación, nos interesa presentar el comportamiento de la pregunta P5 (tabla 2):

**Tabla 2**

*Criterio 1. Uso del lenguaje [P5. El/la profesor/a se refiere a los/las estudiantes con lenguaje genérico masculino]*

Pauta caracterización	Frecuencia	%
No aplica	12	2,0
Nunca/Rara vez	71	11,9
Ocasionalmente	132	22,1
Frecuentemente	154	25,8
Siempre/La mayor parte de las veces	227	38,1
Total	596	100,0

**Fuente:** Elaboración propia.

Como se observa en la tabla 2, los porcentajes más altos corresponden a siempre/la mayor parte de las veces y frecuentemente, obteniendo un 63,9% de los casos. Teniendo en cuenta que se ha naturalizado el uso del genérico masculino como genérico universal, es importante destacar que este fenómeno se reproduce en las observaciones en aula.

Al desagregar por sexo, son los hombres quienes presentan mayor porcentaje de casos que naturalizan (67,4%), seguido por rechazar/invisibilizar (18,9%). Las mujeres, por su parte, mantienen la tendencia de la mayoría que naturaliza (59,6%), pero es seguido por modificar/transformar (22,3%).

Por su parte, al desagregar por nivel, llama la atención lo que ocurre en Educación Parvularia, donde naturalizar y rechazar/invisibilizar están prácticamente a la par (45,7% y 42,9%, respectivamente); así, si bien se observa que en la Subdimensión 1, Criterio 1 este nivel es el que muestra mayor equidad al tratarse de otorgamiento de responsabilidades, al referirse a sus estudiantes estaría reproduciendo órdenes sesgadas que van en perjuicio de un género en relación con el otro.

## 4.2. Criterio 2: Diseño Pedagógico

### Subdimensión 3: Ejemplos de clase

De acuerdo con los resultados totales, los niveles concentran las observaciones en la categoría naturalizar, superando el 55% en dichos casos, llama especialmente la atención el caso de Educación Media y Educación Especial, que alcanzan el 71% y el 67,5% de las observaciones, respectivamente. Por su parte, contra la tendencia presentada, Educación Parvularia se distingue

ya que el 42,9% de las observaciones se ubican en modificar/transformar. Esto tiene que ver con que en Educación de Párvulos se estaría focalizando el sesgo en la interacción con los/las estudiantes, en tanto ente normativo, pero se presentaría un esfuerzo en el diseño pedagógico, sobre todo entre las educadoras más jóvenes, por entregar elementos diferentes a la hora de transmitir el contenido de la clase.

#### **Subdimensión 4: Material pedagógico**

Tal como en la Subdimensión 3, naturalizar continúa siendo la tendencia, llamando la atención especialmente Educación Especial, que manifiesta un 88% de los casos en esta categoría y muy pocos en otras (5,2% en modificar/transformar y rechazar/invisibilizar). Lo mismo sucede con Educación de Adultos, que mantiene la tendencia de naturalizar (76,9%), pero presenta cero casos en modificar/transformar, siguiendo con la tendencia planteada en la Subdimensión 3; se constata entonces que el área con más sesgo de este nivel corresponde al diseño pedagógico. Por el otro lado, hay que destacar que Educación Parvularia presenta el mayor porcentaje en modificar/transformar (22,9%), confirmando que en cuanto a diseño pedagógico son quienes presentan menos sesgo. En cuanto a la categoría “No aplica”, se observa que en los primeros niveles no se estaría utilizando material docente (Educación Parvularia 18,6%, NB1 20% y NB2 12,5%).

### **4.3. Criterio 3: Corporalidad e interacciones que promuevan una educación no sexista**

#### **Subdimensión 5: Interacción entre el/la docente y su estudiante o grupo de estudiantes**

Tal como se muestra en la tabla 3, llama la atención que Educación Especial obtiene un muy alto porcentaje en modificar/transformar (81,8%) y 0% en rechazar/invisibilizar. Otros niveles obtienen altos porcentajes en modificar/transformar, en orden: NB1 (79%), NB2 (68,3%) y Educación Parvularia (62,9%). En su gran mayoría los/las docentes no presentan sesgo en cuanto a interacción docente-estudiante(s).

**Tabla 3**

*Interacción Docente-estudiante/grupo de estudiantes \* Nivel educacional*

		Nivel educacional						Total
		Párvulo	NT1	NT2	Media	Ed. Especial	Ed. Adultos	
No aplica	Fi	1	0	4	1	0	5	11
	%	1,4	0,0	2,1	0,8	0,0	19,2	1,8
Modificar/ Transformar	Fi	44	79	132	64	63	1	383
	%	<b>62,9</b>	<b>79,0</b>	<b>68,8</b>	48,9	<b>81,8</b>	3,8	<b>64,3</b>
Naturalizar	Fi	20	20	48	65	14	19	186
	%	28,6	20,0	25,0	<b>49,6</b>	18,2	<b>73,1</b>	31,2
Rechazar/ Invisibilizar	Fi	5	1	8	1	0	1	16
	%	7,1	1,0	4,2	0,8	0,0	3,8	2,7
Total	Fi	70	100	192	131	77	26	596
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

**Fuente:** Elaboración propia.

Llama la atención el caso de Educación de Adultos y Enseñanza Media, en los que su primera mayoría corresponde a la categoría naturalizar (73,1% Educación de Adultos y 49,6% Enseñanza Media). Por su parte, es importante destacar que en Educación Parvularia se encuentra el mayor porcentaje de la categoría rechazar/invisibilizar (7,1%).

#### **Subdimensión 6:** Interacción entre estudiantes

Esta subdimensión refiere a identificar cómo el/la docente reacciona y actúa frente a interacciones entre estudiantes de carácter sexista. Es posible observar que en la mayoría de los niveles naturalizar es el mayor porcentaje (Enseñanza Media 69,5%, Educación de Adultos 57,7%, Educación de Párvulos 51,4% y Educación Especial 44,2%), por su parte en NB1 y NB2 la mayoría de las observaciones se encuentra en la categoría “No aplica” (56% y 53,1%, respectivamente), es decir, no existen situaciones de interacción entre estudiantes. Llama la atención los casos de Educación Especial y NB1, en los que existen altos porcentajes en la categoría modificar/transformar (36,4% y 32%, respectivamente), esto respondería a intervenciones por parte de los/las docentes en el orden de cuestionar estereotipos y corregir relaciones asimétricas entre estudiantes. Por otro lado, Educación Parvularia obtiene el mayor porcentaje comparado con los otros niveles en la categoría rechazar/invisibilizar (8,6%), manteniendo la tendencia de este nivel referente a interacciones normativas, fomentando la asimetría entre sexos.

#### 4.4. Análisis de Correspondencia Múltiple

El modelo considera un total de 8 variables que se describen a continuación:

**Tabla 4**

*Variables ACM*

Variable	Categorías	Tipo variable	Peso
<b>Sexo</b>	Hombre	Nominal	1
	Mujer		
<b>Nivel</b>	Párvulo	Nominal	1
	NB1		
	NB2		
	Media		
	Ed. Adultos		
	Ed. Especial		
<b>Área de conocimiento</b>	Científico	Nominal	1
	Humanista		
	Artes		
	Religión		
	Ed. Física		
	Ed. Parvularia		
<b>Edad</b>	Menores de 30	Nominal	1
	31-39		
	40-50		
	Sobre 51		

<b>Trayectoria docente</b>	Tramo Inicial	Nominal	1
	Tramo Temprano		
	Tramo Avanzado		
<b>Índice Criterio 1</b>	Modificar/transformar	Ordinal	1
	Naturalizar		
	Rechazar/invisibilizar		
<b>Índice Criterio 2</b>	Modificar/transformar	Ordinal	1
	Naturalizar		
	Rechazar/invisibilizar		
<b>Índice Criterio 3</b>	Modificar/transformar	Ordinal	1
	Naturalizar		
	Rechazar/invisibilizar		

**Fuente:** Elaboración propia.

El tratamiento de perdidos responde a la exclusión de ellos solamente en los índices, mientras que en las otras variables los casos perdidos no afectan el modelo. De esta manera, se consideran 54 casos excluidos, utilizados en el análisis 542 casos.

A continuación, se presenta el gráfico del mapa perceptual obtenido del ACM:

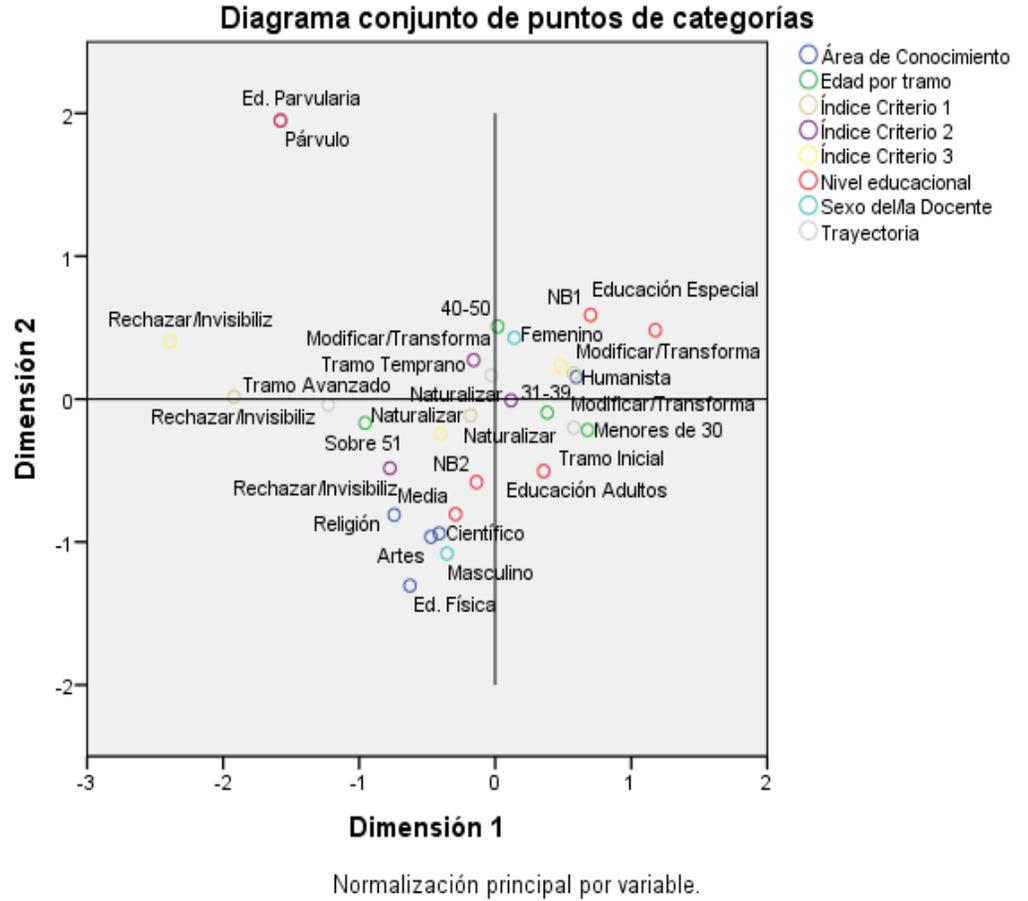


Figura 2. Diagrama conjunto de puntos de categorías (ACM).

Fuente: Elaboración propia

Como se observa en el modelo, es posible observar que existen dos grupos diferenciados:

El primero y más pequeño, ubicado en la parte superior izquierda del gráfico, muestra la asociación entre las categorías rechazar/invisibilizar del Índice del Criterio 3, correspondiente a la interacción pedagógica, y rechazar/invisibilizar del Índice del Criterio 1, que refiere al uso del lenguaje por parte de el/la docente. Estos dos criterios se unen al nivel de Educación Parvularia y al Tramo Avanzado en la categoría Trayectorias Docentes, diferenciándose de los demás casos del modelo. Este sería el grupo en el que se deben enfocar los esfuerzos e intervenciones con el fin de eliminar acciones sesgadas en el aula.

Por su parte, encontramos un gran grupo en el que las categorías naturalizar y modificar/transformar no se diferencian de modo significativo, generando un gran grupo de “naturalizadores”. Sin embargo, es posible observar que dentro de este gran grupo se observan

tres subgrupos que denominaremos “tendencias”. De esta manera, en la parte superior derecha se encuentran quienes forman parte de los naturalizadores con tendencia a la modificación, esto se compone por todas las categorías modificar/transformar de los tres criterios; en cuanto a los niveles, tanto Educación Especial como NB1 forman parte de la tendencia a la modificación. En cuanto a área de conocimiento, solamente la categoría Humanista forma parte de esta tendencia. Y los/las docentes menores de 30 años, que están en el Tramo Inicial de su trayectoria docente.

Un segundo subgrupo corresponde a la categoría naturalizar en todos los criterios, se encuentran acá quienes responden netamente a la naturalización de las relaciones de género. Se conforma por docentes entre 30 y 50 años y quienes están en el Tramo Temprano; no se observa alguna área de conocimiento en particular, pero destaca que en este grupo el único nivel es Educación de Adultos. Las docentes de sexo femenino se ubican en ambos subgrupos, en el mapa están ubicadas en la intersección de ellos.

El tercer subgrupo corresponde a quienes tienen tendencia al rechazo y la invisibilización dentro de la naturalización, acá se encuentran los docentes hombres, los niveles de Enseñanza Media y NB2 y las áreas Científico, Artes, Religión y Educación Física, siendo esta última la que presenta un nivel más extremo en el modelo. En cuanto a las edades, acá se ubican los/las docentes sobre 51 años.

## 5. Discusión y conclusiones

A partir de los resultados, es posible concluir que el “naturalizar” es una conducta transversal en las prácticas docentes y, en el lenguaje, se encarna principalmente en el uso del genérico masculino. Los/las docentes no diferencian por género a sus estudiantes al referirse a ellos/ellas y, en reiteradas ocasiones, en cursos mixtos existe el tratamiento de “alumnos”, “niños” al estudiantado, incluso en extremos cuando solamente existe un estudiante hombre en aula y varias mujeres. Esto se considera relevante, pues es fundamental para entender cómo la reproducción y la cristalización del androcentrismo permea el uso del lenguaje y se comprende como la formalidad o naturalidad del trato, normalizando la invisibilización del universo de mujeres y diversidades sexuales presentes en el aula, como ya lo indicó Valdés (2013).

Por otra parte, se observa que este androcentrismo arraigado en la forma de comunicación es coherente con la forma con la que se interactúa. En este sentido, el estudio indicó que existía

una diferencia entre hombres y mujeres, donde los primeros presentaban mayor porcentaje de prácticas de “rechazar/invisibilizar” y las segundas de “modificar/transformar”. Así, se concluye que son las mujeres quienes estarían intentando ser más inclusivas en su trato, producto de un reconocimiento desde la otredad, y desde ahí hacer intentos de deconstrucción, mientras que los hombres tienden a mantener la norma y a usar los vocativos como modo de conservar el orden adulto y androcéntrico en el aula.

Similar a esta situación es lo que sucede con Educación Especial; en este aspecto, es posible concluir que la tendencia presentada en los resultados hacia el “modificar/transformar” en este nivel educacional se explica debido a que, al tratarse de estudiantes en situación de discapacidad, los/las docentes encuentran formas de relacionarse que salen de lo estereotipado y sesgado, y se abren a ejecutar acciones que van en la línea de interacciones menos normativas y más diversas.

En términos generales se concluye que, en relación a los estudios citados en el marco teórico (SERNAM, 2008, 2009), no existen grandes diferencias respecto a las prácticas docentes, donde predominan aquellas que invisibilizan, rechazan y/o naturalizan las diferencias de género en el aula. Esto devela que la Escuela cambia lentamente respecto a la perspectiva de género, lo cual contrasta con una sociedad que se percibe cada vez más atenta y sensible respecto de los sesgos de género y que se manifiesta descontenta con la injusticia cultural, exigiendo cambios en pos de las diversidades e inclusión en la escuela.

De este modo, se hace necesario que las políticas públicas se hagan cargo de dicho contraste, a través de medidas que aborden la realidad escolar desde un enfoque de género, donde se involucre y dialogue con toda la comunidad escolar. Es imperativo, como ha dicho Fraser (2011), superar el entendimiento de calidad educativa como justicia distributiva que se centra en aspectos materiales, enfocando la “vulnerabilidad” en términos de índice socioeconómico, y acercarnos a una noción de justicia social a través de la educación que incluya otras aristas como lo no sexista, la racialización y el adultocentrismo, entre otros.

Con relación a esto, en el estudio se evidencia un discurso y prácticas heterosexistas, es decir, el binarismo sexual continúa siendo el orden y se replica en el aula, anulando la existencia de identidades diversas. Este orden se sustenta en el panorama adultocéntrico y academicista observado en las dinámicas de aula a través de los videos, el cual impide un diálogo entre los participantes, docentes y estudiantes en el que puedan tensionarse y visibilizarse otras identidades. Esta situación es relevante, debido a que permite alertar que los sesgos de género que operan en el aula son multidimensionales, lo que significa que la mirada a las prácticas

sexistas y la justicia simbólica no debe limitarse a las brechas entre hombres y mujeres, sino también involucrar una perspectiva que revele la ausencia e invisibilización de las diversidades sexuales.

Por último, el presente estudio permitió evidenciar que es en el nivel de Educación Parvularia donde más se presenta un perfil docente que opera de forma reiterativa con prácticas sesgadas por género, principalmente aquellas que se vinculan a la invisibilización y rechazo. En contrapartida, el nivel que presenta una mayor conciencia en sus prácticas es la Educación Diferencial. Por otra parte, el nivel de segundo ciclo básico es el que presenta mayores prácticas de aspecto academicista. A partir de lo anterior, es posible concluir que, al igual que lo planteado en Mizala et al. (2015), debe incorporarse con mayor énfasis y prioridad la formación docente con enfoque de género, sobre todo en los niveles señalados. En la formación inicial del profesorado los estudios de género no ocupan un espacio significativo y se encuentran más bien ausentes; del mismo modo, en la formación continua, si bien se ha trabajado desde las políticas públicas para ofrecer una oferta de cursos que abordan las temáticas de género y diversidades, al no estar el tema propuesto desde la formación inicial, el interés por ellos obedece principalmente a motivaciones personales de los docentes y no a una formación transversal de la profesión en enfoque de género.

## 6. Reflexiones finales

Actualmente en nuestro país existen estándares (pedagógicos y disciplinarios) orientadores para egresados de las carreras de Pedagogía, estos fueron formulados el 2011 y no hay mención específica a la inclusión de la perspectiva de género en ellos. En el año 2017 se consideró reformular estos estándares y para ello se realizó una jornada con expertos en temáticas de género y los equipos académicos y profesionales que estaban a cargo de su elaboración, sin embargo, estos aún están en etapa de formulación, por lo cual se desconoce cómo ha sido incorporada esta perspectiva. No obstante lo anterior, y a la luz de toda la evidencia presentada en este artículo y en varios otros, es fundamental incluir decididamente la perspectiva de género en los estándares disciplinares y pedagógicos.

Por último, los resultados obtenidos reafirman la idea de que la desigualdad reproducida en la escuela se traduce en una injusticia social y cultural para aquellos sujetos que la padecen, puesto que reproduce y reafirma relaciones jerárquicas. La invisibilización de sus formas no hegemónicas de identidad, la violencia contra esta en prácticas y discursos institucionales, y la

naturalización forzosa de estereotipos binarios y genéricos ya obsoletos no permiten que los y las estudiantes puedan tener una experiencia escolar formativa donde sus identidades y diferencias tengan un reconocimiento y legitimación social. Es necesario que la Escuela se transforme y posicione paradigmáticamente desde la valoración de las diversidades, solo así podrá haber educación igualitaria, solo así podrá situarse como un aparato social para la justicia.

## 7. Referencias Bibliográficas

- Agencia de Calidad de la Educación. (2013a). Esa Brecha... *Apuntes sobre la calidad de la educación*, 1(2), 1-18. Recuperado desde <http://www.agenciaeducacion.cl/estudios/biblioteca-digital/apuntes-sobre-la-calidad-de-la-educacion/>
- Agencia de Calidad de la Educación. (2013b). Brecha de género: Chile en la comparación internacional. *Apuntes sobre la calidad de la educación*, 1(3), 1-14. Recuperado desde <http://www.agenciaeducacion.cl/estudios/biblioteca-digital/apuntes-sobre-la-calidad-de-la-educacion/>
- Aguilar, M. (2013). Educación, diversidad e inclusión la educación intercultural en perspectiva. *Ra Ximhai*, 9(1), 49-59.
- Araya, K. (2016). *Prospección de identidades de género desde el marco curricular y textos escolares de Historia, Geografía y Ciencias Sociales* (Tesis de Magíster). Recuperado desde <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/145898>
- Araya, R., Dartnell, P., Aguirre, C., Tiedemann, E., Contreras, M. J., Araya, M., & Calfucura, P. (2008). *Saber Pedagógico y Conocimiento de la Disciplina Matemática en Profesores de Educación General Básica* (Informe final). Proyecto FONIDE N°: 212 2006, Ministerio de Educación de Chile. Recuperado desde <https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/07/2006-UChile-Araya-1.pdf>
- Azúa, X. (2016). Aprender a ser mujer, aprender a ser hombre. La escuela como reproductora de estereotipos. En S. Del Valle (Ed.). *Educación No Sexista. Hacia una Real Transformación* (pp. 25-35). Santiago, Chile: Red Chilena contra la Violencia hacia las Mujeres.
- Bonifaz, R. (2011). Origen de la Evaluación Docente y su conexión con las políticas públicas en educación. En J. Manzi, R. González, & Y. Sun (Eds.). *La Evaluación Docente en Chile* (pp. 13-34). Santiago, Chile: MIDE UC.

- Brunner, J. (1995). *Los desafíos de de la educación chilena*. Santiago, Chile: Editorial Universitaria.
- Catalán, M. (2017). *Narrativas de resistencias y apropiaciones a la matriz heteronormativa escolar en profesores homosexuales/lesbianas y sus impactos en las prácticas pedagógicas* (Tesis de Magíster). Recuperado desde <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/146862>
- Concha, S., Treviño, E., Varela, C., Romo, F., Arratia, A., Garrido, M., & Arias, R. (2010). *Evaluación de estrategias de desarrollo profesional LEM y ECBI*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación de Chile.
- Cox, C. (2001). El currículum escolar del futuro. *Revista Perspectivas*, 4(2), 213-232.
- Duarte, K. (2011). Varones jóvenes de sectores empobrecidos y privilegios: ¿Por qué cambiar? En F. Aguayo, & M. Sadler (Eds.). *Masculinidades y Políticas públicas. Involucrando hombres en la equidad de género* (pp. 152-165). Santiago, Chile: Universidad de Chile/CulturaSalud/EME.
- Espínola, P. (2015). Sexismo en textos escolares. En C. Durán (Ed.). *El continuo de violencia hacia las mujeres y la creación de nuevos imaginarios* (pp. 45-56). Santiago, Chile: Red Chilena contra la Violencia hacia las Mujeres.
- Espinoza, A. M., & Taut, S. (2016). El Rol del Género en las Interacciones Pedagógicas de Aulas de Matemática Chilenas. *Psyche (Santiago)*, 25(2), 1-18.
- Fraser, N. (2008). La justicia social en la era de la de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación. *Revista de Trabajo*, (6), 83-99.
- Fraser, N. (2011). ¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas de la justicia en una era “postsocialista”. En N. Fraser, M. Carbonero, & J. Valdivielso (Coords.). *Dilemas de la justicia en el siglo XXI: género y globalización* (pp. 217-254). España: Ediciones UIB.
- Guerrero, E., Provoste, P., & Valdés, A. (2006). *Equidad de género y reformas educativas: Argentina, Chile, Colombia, Perú*. Santiago, Chile: Hexagrama Consultoras.
- Krathwohl, D., & Bloom, B. (1968). *Taxonomía de los objetivos educacionales*. Santiago. Chile: Ministerio de Educación, Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas.

- Lara-Quinteros, R. (2016). Construcción de masculinidades en varones jóvenes no heterosexuales: Reflexiones en torno a su itinerario vital y a su posicionamiento desde el activismo sexopolítico. En K. Duarte, & C. Álvarez (Eds.). *Juventudes en Chile. Miradas de jóvenes que investigan* (pp. 120-137). Santiago, Chile: Edición de la Facultad de Ciencias Sociales Universidad de Chile.
- Lillo, D. (2016). Patriarcado, educación, literatura. El discurso femenino omitido en los Programas de Estudio de Lenguaje y Comunicación de enseñanza media. En S. Del Valle (Ed.), *Educación No Sexista. Hacia una Real Transformación* (pp. 25-35). Santiago, Chile: Red Chilena contra la Violencia hacia las Mujeres.
- Martinic, S. (2011). Uso del tiempo e interacciones profesores-alumnos en la sala de clases. En J. Manzi, R. González, & Y. Sun (Eds.). *La evaluación docente en Chile* (pp. 204-208). Santiago, Chile: MIDE UC.
- Martinic, S., & Vergara, C. (2007). Gestión del tiempo e interacción del profesor-alumno en la sala de clases de establecimientos de Jornada Escolar Completa en Chile. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5), 3-20.
- Martinic, S., Vergara, C., & Huepe, D. (2013). Uso del tiempo e interacciones en la sala de clases: un estudio de casos en Chile. *Pro-Posições*, 24(1), 123-135.
- Mizala, A., Martínez, F., & Martínez, S. (2015). Pre-service elementary school teachers' expectations about student performance: How their beliefs are affected by their mathematics anxiety and student's gender. *Teaching and Teacher Education*, 50, 70-78.
- Morgade, G., & Alonso, G. (Comps.). (2008). *Cuerpos y sexualidades en la escuela: De la "normalidad" a la disidencia*. Argentina: Ediciones Paidós.
- Palestro, S. (2016). Androcentrismo en los textos escolares. En S. Del Valle (Ed.). *Educación No Sexista. Hacia una Real Transformación* (pp. 15-23). Santiago, Chile: Red Chilena contra la Violencia hacia las Mujeres.
- Santos, M. (1996) Currículum oculto y construcción del género en la escuela. *Kikiriki. Cooperación educativa*, (42-43), 14-27.

- Servicio Nacional de la Mujer. (2008). *Documento de trabajo N°101 Incorporación de la perspectiva de género en los textos escolares*. Recuperado desde [https://estudios.sernam.cl/documentos/?eODg2MjQ4-Incorporaci%C3%B3n\\_de\\_la\\_Perspectiva\\_de\\_Genero\\_en\\_Textos\\_Ecolares](https://estudios.sernam.cl/documentos/?eODg2MjQ4-Incorporaci%C3%B3n_de_la_Perspectiva_de_Genero_en_Textos_Ecolares).
- Servicio Nacional de la Mujer. (2009). *Análisis de Género en el Aula. Documento de Trabajo N° 117*. Recuperado desde [http://estudios.sernam.cl/documentos/?eMTE0NDczNw==An%C3%A1lisis\\_de\\_Genero\\_en\\_el\\_Aula](http://estudios.sernam.cl/documentos/?eMTE0NDczNw==An%C3%A1lisis_de_Genero_en_el_Aula)
- Silva da, T. (2001). *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el currículum*. Barcelona, España: Editorial Octaendro.
- Subirats, M. (1994). Conquistar la igualdad. La coeducación hoy. *Revista Iberoamericana de Educación*, (6), 49-78.
- Subirats, M. (2010). ¿Coeducación o escuela segregada? Un viejo y persistente debate. *Revista Asociación Sociológica de la Educación*, 3(1), 143-158.
- Torres, J. (1998). *El currículum Oculto*. Madrid, España: Morata.
- Valdés, T. (2013). Género en la escuela, o la porfiada desigualdad. *Revista Docencia*, 49, 46-61. Recuperado desde <http://www.revistadocencia.cl/pdf/20130626215807.pdf>
- Villalta, M., Martinic, S., & Guzmán, M. (2011). Elementos de la interacción didáctica en la sala de clase que contribuyen al aprendizaje en contexto social vulnerable. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(51), 1137-1158.
- Westendarp, P. (2016). Juventudes en movimiento: Construcción de vínculos comunitarios en tomas de liceos, en la movilización estudiantil chilena del 2011. En K. Duarte, & C. Álvarez (Eds.). *Juventudes en Chile. Miradas de jóvenes que investigan* (pp. 233-250). Santiago, Chile: Edición de la Facultad de Ciencias Sociales Universidad de Chile.

## 8. Anexos

### Anexo 1

Criterios	Dimensiones	Desempeños Observables	Siempre/ La mayor parte de las veces	Frecuentem ente	Ocasionalm ente	Nunca / Rara Vez
Criterios 1 Uso del lenguaje	Instrucciones/ asignación de responsabilidades: refiere a la manera en que el/la docente asigna responsabilidades dentro del aula promoviendo o no una educación no sexista.	El/la profesor/a asigna responsabilidades indistintamente el género del/la estudiante y/o cuestiona el hecho de asignar responsabilidades de acuerdo al género del/la estudiante. El/la profesor/a asigna responsabilidades de acuerdo a los estereotipos de género. El/la profesor/a solamente asigna responsabilidades a los hombres y/o niega la participación a mujeres.				
	Lenguaje con el que nombra a sus estudiantes: refiere a cómo el/la docente se refiere a los/as estudiantes promoviendo o no una educación no sexista.	El/la profesor/a se refiere a los/as estudiantes de acuerdo a su género, utilizando lenguaje inclusivo y/o prioriza llamar a cada uno/a por su nombre. El/la profesor/a se refiere a los/as estudiantes con lenguaje genérico masculino El/la profesor/a se refiere a los/as estudiantes de manera distinta de acuerdo a su género, generando asimetría en el trato.				
Criterio 2 Diseño pedagógico	Ejemplos de clase: Se refiere al uso y contenido de ejemplos de clase y cómo estos promueven o no una educación no sexista.	El/la profesor/a realiza ejemplos o hace alusión a personajes de ambos sexos sin estereotipar o indica contraestereotipos de género. El/la profesor/a realiza ejemplos o hace alusión a personajes de ambos sexos resaltando características estereotipadas de acuerdo a su género. El/la profesor/a realiza ejemplos sexistas o hace alusión a personajes solamente tomando en cuenta características masculinas.				
	Material Pedagógico: Refiere al uso, entrega o valoración de material que promueva o no una educación no sexista.	El/la profesor/a hace uso del material pedagógico en el cual cuestiona/problematiza estereotipos de género. El/la profesor/a hace uso de material pedagógico estereotipado por género. El/la profesor/a corrige el uso de material pedagógico en función de estereotipos de género, promoviendo un uso sexista.				
Criterio 3 Corporalidad e interacciones que promuevan una educación no sexista	Interacción Docente – estudiante/grupo de estudiantes: Refiere a acciones directas realizadas por el/la docente hacia un/a estudiante o un grupo de estudiantes, que promuevan una educación no sexista.	El/la profesor/a promueve acciones que fomentan el respeto y/o la participación sin distinción de género. El/la profesor/a promueve acciones que tienden a forzar el encasillamiento de un grupo específico en función de su género. El/la profesora promueve acciones que discriminan a un grupo de estudiantes, y/o denigra a un grupo específico en función de su género, identidad u orientación sexual.				
	Interacción entre estudiantes: Refiere a identificar cómo el/la docente reacciona y actúa frente a interacciones entre estudiantes de carácter sexista.	El/la profesor/a advierte relaciones de género asimétricas entre estudiantes y las corrige/problematiza. El/la profesor/a se percata de que existen relaciones de género asimétricas entre estudiantes, pero no se involucra para resolverlas. El/la profesor/a promueve relaciones asimétricas entre estudiantes por razones de género.				