

Departamento de Estudios y Capacitación

Documento de Trabajo N° 117
“Análisis de Género en el Aula”

Santiago, Febrero de 2009

El presente estudio fue realizado por encargo del Departamento de Estudios y Capacitación del Servicio Nacional de la Mujer, por el Centro de Medición MIDE UC de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

“Análisis de Género en el Aula”

Santiago, Chile
2008

© Servicio Nacional de la Mujer

Edición: María Paz Causa Vera.

ÍNDICE

I. INTRODUCCIÓN	5
II. ANTECEDENTES TEÓRICOS	6
2.1. ¿Qué vamos a Entender por Género?	6
2.2. Articulación del Género	7
2.3. Estereotipos de Género	8
2.4. Género y Educación	10
2.5. Marco de la Buena Enseñanza y Currículum en Chile	23
III. METODOLOGÍA	26
3.1. Muestra	26
3.2. Instrumentos	31
3.3. Procedimiento de observación de los videos	35
3.4. Confiabilidad Intercodificador y Categorías Finales	36
3.5. Categorías finales obtenidas del registro de verbalizaciones y recursos pedagógicos	39
IV. RESULTADOS	44
4.1. Análisis de Interacciones	44
4.2. Análisis de Ejemplos y Apelativos	54
4.3. Análisis de Verbalizaciones y Recursos Pedagógicos	57
V. DISCUSIÓN: CONCLUSIONES Y PROPUESTAS	67
5.1. Conclusiones	67
5.2. Propuestas para una Educación en Equidad de Género	71

VI. REFERENCIAS

75

VII. ANEXOS

77

I. INTRODUCCIÓN

En Chile y en el mundo existen diferencias notorias en los resultados e intereses educativos de hombres y mujeres. Las mujeres típicamente tienen menor rendimiento en ciencias y matemáticas, y mayor en lenguaje, y tienen menor probabilidad de elegir carreras científicas y tecnológicas que los varones. Aunque el origen de estas diferencias aún no está totalmente esclarecido, es razonable pensar -y existen numerosas hipótesis en esta línea- que al menos parte de ellas son consecuencia de procesos que ocurren en los contextos educativos mismos. Esta hipótesis recibe apoyo de numerosos estudios internacionales que muestran que hombres y mujeres en el aula de educación regular efectivamente reciben diferentes estímulos, son expuestos a distintas oportunidades de aprendizaje, y son objeto de distintos mensajes acerca de sus habilidades y de su potencial participación en diferentes ámbitos de la vida social y profesional (CEPAL, 1994; Einarsson y Granstrom, 2002; Evans, 1998; Gray y Leith, 2004; Rosetti, 1988 y 1992, entre otros/as).

En Chile este tema adquiere particular importancia dados ciertos datos que muestran que los problemas de equidad educativa de género podrían ser aún más marcados que en sociedades similares. Los recientes resultados de la prueba PISA (OECD, 2007), que posicionaron a Chile como el país con mejores resultados en lectura y ciencia de los seis países latinoamericanos que rindieron la prueba, también mostraron un patrón de diferencias de género atípico y preocupante con respecto a nuestros vecinos. En efecto, Chile mostró las diferencias más grandes a favor de los estudiantes masculinos en ciencia y matemáticas, y la más pequeña a favor de las mujeres en lectura. Aunque no podemos atribuir estas diferencias exclusivamente al contexto educativo, no cabe duda que este es uno de los espacios más importantes para que niños y niñas desarrollen sus creencias acerca de su potencial intelectual, sus actitudes hacia diversas áreas del conocimiento y las estrategias de aprendizaje que les permitirán desenvolverse en la era de la información. Es por esto que es urgente examinar los factores del contexto educativo que pueden estar influyendo en las notorias diferencias de resultados y actitudes de estudiantes chilenos hombres y mujeres.

El contexto educativo relevante para la formación de actitudes de aprendizaje y roles de género es por cierto muy amplio, e incluye no solo el aula, sino la escuela en su conjunto y el grupo de pares, entre otros. Sin embargo, el aula en sí es de gran relevancia, pues allí es donde ocurren los procesos más directos relacionados con el conocimiento y el aprendizaje, y por ende es indispensable estudiar este aspecto. Por consiguiente, este estudio se centra en identificar, describir y también explicar algunos procesos que ocurren en el aula chilena de educación regular, que pueden influir sobre los roles de género de alumnos y

alumnas chilenas, así como sus creencias, actitudes e intereses en relación con el aprendizaje y el conocimiento.

II. ANTECEDENTES TEÓRICOS

2.1. ¿Qué vamos a Entender por Género?

Antes de revisar la bibliografía existente en torno a la temática de Género y Educación, es importante definir qué se va a entender por Género y qué posturas teóricas estarán en la base de esta revisión.

Si bien la noción de “Género” ha existido desde hace cientos de años, ella surge de manera formal a fines de la década de los cincuenta, cuando los investigadores Robert Stoller y John Money proponen una distinción conceptual entre Sexo y Género. Mientras el primero se refiere a los rasgos biológicos y fisiológicos que distinguen a hombres y mujeres; el segundo da cuenta de la construcción social de comportamientos y roles esperados de la diferenciación sexual. De esta manera, el sexo sería innato y hereditario mientras que el Género –y las nociones de femenino y masculino- se adquiere a medida que la persona se desarrolla en una cultura y ambiente determinado (CIEG, 2007).

A grandes rasgos, el sexo engloba lo biológico, innato e inmutable, mientras que el Género abarca lo cultural, lo aprendido socialmente y lo variable. Bajo este supuesto, no es posible hablar de una noción única y universal de “lo femenino” o “lo masculino”.

Por otro lado, el concepto de Género no solo da cuenta de las diferencias entre lo femenino y lo masculino, sino que también hace visible las relaciones entre hombres y mujeres. Al analizar desde una perspectiva de género, se hace imprescindible estudiar las igualdades y desigualdades presentes en esta relación.

Asimismo, debido a su carácter social y cultural, el Género no puede ser entendido de manera independiente de las otras categorías en que simultáneamente viven los sujetos de una cultura y sociedad determinada. Esto es, etnia, edad, situación económica, entre otros.

Por último, no se puede dejar de lado el contexto en que se dan las relaciones de género. En sociedades complejas como la nuestra, la posición jerárquica y los roles que cumplen hombres y mujeres depende esencialmente del contexto particular en que se encuentran. De esta manera, la posición tampoco es

estática, varía en función de los/as sujetos en cuestión y la relación que se establece entre ellas/os en un contexto determinado.

Scotts (1986, en Hawkesworth 1997) intenta aunar estas características al definir género como un elemento constituyente de nuestras relaciones sociales, basándose en las diferencias percibidas entre los sexos y que es, a la vez, una manera primordial de definir y significar relaciones de poder. De acuerdo con la autora, el concepto de género surge como una importante y útil categoría de análisis ya que nos provee de una forma de decodificar e interpretar significados y de entender las complejas conexiones entre múltiples formas de interacción humana.

En el presente estudio, el concepto de género será la principal categoría de análisis que se utilizará. Según Harding, el género se constituye como un heurístico positivo al iluminar un área de cuestionamiento, al proponer un marco para establecer preguntas de investigación. El género, como herramienta metodológica, nos ayuda a identificar problemáticas que necesitan ser exploradas o clarificadas, a la vez que nos provee de conceptos, definiciones e hipótesis para guiar la investigación.

2.2. Articulación del Género

Según Lamas (1986), el género surge como una categoría en la que se articulan tres instancias básicas:

- 1. Asignación de género:** es la primera de las tres instancias, ya que se realizaría en el momento en que nace la persona, al observar la apariencia externa de los genitales.
- 2. Identidad de género:** la identidad de género de cada ser humano se establecería cuando el niño o niña adquiere el lenguaje y ocurre antes de tener un conocimiento de la diferencia anatómica entre los sexos. Es a partir de esta identidad que se comienza a estructurar la experiencia vital del niño o niña. Una vez que se establece la identidad de género, el niño es consciente de que pertenece al grupo de lo masculino y la niña sabe que es parte de lo femenino. Según Lamas, cuando se asume la identidad de género, es casi imposible cambiarla.
- 3. Rol de género:** se construye a partir de las normas y prescripciones sociales. A pesar de existir diferencias entre culturas y sub-culturas que se forman dentro de ésta, se piensa que existe una división básica para definir la división sexual del trabajo: la capacidad de las mujeres de tener hijos/as. Por ello se desprende que lo femenino es típicamente definido como maternal, doméstico y privado, mientras que lo masculino se tiende a identificar con lo público.

De acuerdo con la autora, “la existencia de distinciones socialmente aceptadas entre hombres y mujeres es justamente lo que le da fuerza y coherencia a la identidad de género” (p. 98). De esta manera se entiende que el género pase a ser una categoría profundamente arraigada culturalmente. Lamas advierte, sin embargo, que “hay que tener en cuenta que el hecho de que el género sea una distinción significativa en gran cantidad de situaciones es un hecho social, no biológico” (p. 8).

En conclusión, el género se entenderá como la construcción social y cultural de las diferencias sexuales biológicas. Es un término que permite profundizar en las relaciones que se establecen entre hombres y mujeres en nuestra sociedad, y los cambios que se han experimentado históricamente en esta relación. Por último, se asume al género como un concepto flexible, que cambia a través de las culturas y que evoluciona con el tiempo.

2.3. Estereotipos de Género

Los estereotipos son generalizaciones que se hacen sobre un grupo de personas que distinguen a ese grupo de otros. Los estereotipos tienden a ser sobre-generalizados, errados y resistentes a nueva información. Mientras el concepto de estereotipo se refiere a creencias de un grupo de personas, el prejuicio refiere a actitudes. Los estereotipos pueden avalar los prejuicios, de hecho, de los estereotipos presentes en la sociedad emergen prejuicios específicos hacia ciertos grupos y las conductas discriminatorias hacia éstos (Myers, 1990).

Snyder (citado en Myers, 1990) sugiere que el motivo por el cual los estereotipos persisten de manera tan obstinada, es que al creer en sus propios estereotipos las personas tienden a tratar a otras/os en modos que suscitan los comportamientos que esperan. Al mismo tiempo, cuando dudan de sus estereotipos, las personas intentan probarlos al agrupar evidencia de manera selectiva. Por lo tanto, independiente de si son correctos o incorrectos, los estereotipos tienen el poder de crear y sostener su propia realidad.

2.3.1. La dicotomía masculino - femenino

La distinción entre lo masculino y lo femenino descansa en una dicotomía diferenciadora, denominada por algunos como complementaria y por otros como opuesta. En esta última línea se distingue a Badinter (en Altamirano, 1993 citado en Guerrero, 2006) que plantea la existencia de “La lógica de los contrarios”, es decir, lo masculino y lo femenino se asociarían a estereotipos constituidos por posiciones muy disímiles. En este sentido, ambos estereotipos consideran los mismos ámbitos: estabilidad emocional, capacidades intelectuales, niveles de

actividad, agresividad, autoestima, autonomía y sexualidad; pero cada uno de ellos se movería en polos contrarios entre sí.

2.3.2. Características de cada estereotipo

Cuadro N° 1
Características de los Estereotipos

	Estereotipos masculinos	Estereotipos femeninos
Estabilidad emocional	Firme, decidido, tranquilo, ponderado, equilibrado.	Emotiva, sensible, temerosa, cambiante.
Capacidades intelectuales	Inteligente, creativo, objetivo, lúcido, mente científica, matemática, capacidad para teorizar y razonar.	Intuitiva.
Niveles de actividad	Activo.	Pasivo.
Agresividad	Combativo, luchador, competitivo.	Astuta, manipuladora.
Autoestima	Necesidad de poder, éxito, prestigio, celebridad, necesidad de realizarse, de autoestimarse.	Débil, insegura.
Autonomía	Independiente, aventurero, patriota, luchador, valiente, gusto por el riesgo. Ser para sí.	Dependiente, sumisa, necesitada de apoyo, de agradar. Ser para otros/as.
Sexualidad	Centrado en el sexo	Tierna, dulce, púdica, necesitada de amor, necesitada de ser madre.

(En Altamirano, 1993, citado en Guerrero, 2006)

2.4. Género y Educación

Los estudios que abordan los sesgos de género en ambientes educativos han ido aumentando en las últimas décadas. Si bien no existe una bibliografía exhaustiva de esta temática en nuestro país, para efectos del presente estudio, se revisarán estudios hechos tanto en Chile como en el extranjero con el fin de delimitar las variables en juego a la hora de observar a docentes y estudiantes en la sala de clases.

2.4.1. Políticas Educativas y Género en América Latina

Si bien la mayoría de los estudios de género y educación han sido elaborados en los países anglosajones, en América Latina se han realizado algunas investigaciones y reflexiones en torno a las políticas educativas y género. Es así como se destaca la publicación que da cuenta de un estado del arte en esta temática en los países de Argentina, Chile, Colombia y Perú (2006) en la década de los noventa.

Guerreo, Provoste y Valdés (2006) reconocen en Chile (situación también compartida por los otros países) que las principales reformas educativas en este período estuvieron focalizadas en la ampliación de la cobertura, la reforma curricular a través de la elaboración de nuevos planes y programas, y, por último el perfeccionamiento docente. Sin embargo ellas señalan una debilidad importante en la descentralización curricular.

Para conocer datos sobre la situación de la cobertura desde la perspectiva de género, es posible considerar los estudios de la UNESCO (2001) en cuanto a la realidad educativa de América Latina y la igualdad de género. Este estudio concluye que si bien en términos genéricos, la brecha educativa entre hombres y mujeres se ha disminuido; al agregar otras dimensiones, como por ejemplo el nivel socioeconómico, esta diferencia aumenta. En Chile, si se realiza una comparación entre el primer y quinto quintil, en la edad entre 13 y 19 años, se observa que en el primer quintil la asistencia al sistema escolar de las mujeres es del 77,6 % y el de los hombres del 75,3 %; en cambio, en el quinto quintil el porcentaje corresponde al 90,4 % y el 91,0 % respectivamente.

En esta misma línea es posible también encontrar otros estudios, como por ejemplo, Bonder (1994), quien reconoce que, con la salvedad de la diferencia de acceso entre los distintos niveles socioeconómicos, “la expansión del sistema educacional formal benefició particularmente a las mujeres”.

En este contexto y marco de reformas, Guerreo, Provoste y Valdés (2006) señalan que es posible encontrar importantes iniciativas de la incorporación de la

perspectiva de género en la educación chilena, sin embargo, también reconocen ciertos contextos que limitan esta incorporación.

Primero, el lugar secundario que ocupan en la estructura del Estado los organismos de género, lo que limita su capacidad de influir en las políticas sectoriales. Segundo, el predominio de un paradigma de política social que solo identifica la pobreza como desigualdad significativa. Tercero, la influencia de las jerarquías católicas y los sectores más conservadores de la sociedad – consignada en los informes de Argentina, Chile y Perú–, la que parece haber frenado en todos los países la aplicación de los acuerdos logrados en los espacios internacionales (Guerreo, Provoste, Valdés, 2006, p. 20).

En este sentido, las conclusiones de estas autoras van por la línea de que si bien en el ámbito de la cobertura educativa efectivamente se han visto avances importantes, donde el porcentaje de mujeres ha aumentado significativamente, al momento de analizar la situación educativa desde una perspectiva de género, esta variable no puede ser considerada como la única.

Estimamos que los problemas centrales de género que tocan a las políticas educativas se refieren al proceso de aprendizaje y su papel en la reproducción de estereotipos y prejuicios sobre ambos sexos, la enseñanza de la distribución y valoración diferencial de roles sociales de mujeres y hombres y la legitimación de desigualdades en los distintos ámbitos de la vida social (Guerreo, Provoste, Valdés, 2006, p. 11).

De este planteamiento se desprende que una segunda mirada sobre las políticas educativas desde el enfoque de género supone entender este espacio como uno socializador para las/os estudiantes. Esta mirada implicaría que el análisis de género no solo considere el acceso paritario entre hombres y mujeres al sistema educativo, sino que también un análisis del currículo, los planes y programas, textos escolares y las prácticas educativas que se dan tanto al interior como al exterior del aula.

2.4.2. Rol de la Escuela

Tal como hombres y mujeres tienden a cumplir roles diferentes en la sociedad, debido entre otras cosas a la socialización, niños y niñas tienden a cumplir roles diferentes en la sala de clase. Según Williams (citado en Gray y Leith, 2004), las diferencias se deben justamente a socializaciones distintas. Mientras los niños son socializados para esperar más atención y para exigirla cuando no la reciben de manera oportuna, las niñas esperan, exigen y obtienen, en la práctica, mucha menos atención.

Goetz y Grant (1988) afirman que instituciones educacionales como las escuelas cumplen un rol fundamental en transmitir y legitimar roles y el estatus de esos roles entre las diferentes generaciones. Estos acuerdos sociales se adscribirían a criterios como el género. Según las autoras, las escuelas tienden a exponer sus resultados como consecuencia del mérito y no del privilegio, a pesar de que estos resultados tienden a ser consistentes con el dominio continuo de ciertos grupos socialmente poderosos.

Al realizar una mirada sobre los establecimientos educativos, considerando incluso que la mayoría de las/os docentes son mujeres, algunos autores los han denominado como instituciones femeninas donde se “guarda en el imaginario de los/as niños/as relaciones de continuidad con los espacios domésticos” (UNESCO, 2001, p. 21). La escuela se entendería como el segundo hogar, un ejemplo de ello sería en Chile la nominación que se realiza a las educadoras de párvulos, la “tía”. Esto implicaría que la escuela realizaría la reproducción de posibles modelos de desigualdad de género que se dan en contextos habituales de encuentro, como son los hogares.

Según Gray y Leith (2004), los/as educadores/as y la escuela podrían, sin saberlo, estar reflejando los estereotipos presentes en la sociedad. Sadker y Sadker (citado en Gray y Leith, 2004) van más lejos y describen a la escuela como una institución que sistemáticamente produce y reproduce las inequidades de género.

Meece, Glienke y Burg (2005) sostienen que en la escuela, los niños y niñas comienzan a conectarse con el mundo social externo al hogar. En este ambiente protegido, se les presenta la posibilidad de observar el mundo adulto y de aprender de este mundo. Según Ruble y Martin (citado en Meece, Glienke y Burg, 2005), las imágenes adultas a las que se exponen los niños y niñas en la escuela, muchas veces pueden ser más rígidas y polarizadas que aquellas que funcionan en el mundo social más extenso. Ejemplos de ello son los cargos que ocupan hombres y mujeres en la Escuela. Mientras las mujeres tienden a tener cargos relacionados con el cuidado de las/os niñas/os o la preparación de alimentos, los hombres tienden a trabajar en cargos más directivos y administrativos. Además, las/os niñas/os pueden empezar a percibir ciertos estereotipos para los cargos educacionales, por ejemplo, la percepción de la docencia, en particular de la enseñanza básica, como una ocupación femenina, ya que la mayor parte del profesorado son mujeres.

Algo similar sucede cuando se observan las diferencias de género según el subsector de enseñanza. Generalmente, las mujeres se concentran en las áreas de lenguaje, idiomas y humanidades y disminuyen en las áreas científicas. Según Fleming (2000), los niños y niñas también aprenden roles de género a través de libros de texto, videos y softwares computacionales en las escuelas.

Existen también otros aspectos de la escuela que potencian roles estereotipados de género. Típicamente, se hace diferenciación entre niños y niñas desde el momento en que entran a la escuela, al hacerlos formarse en filas distintas o teniendo acceso a distintos lugares en el patio. Los niños tienden a tener más espacio asignado para ellos de manera tácita en el patio, como por ejemplo, canchas deportivas. Evans (1998) compila estudios que sugieren que los niños no solo son más dominantes y activos dentro del aula, sino también fuera de ésta. Los estudios muestran que al salir a recreo, las niñas tienden a tener menos acceso a espacios más grandes de juego o a juguetes más activos. Según Evans (1998), los niños tienden a demandar más atención incluso aunque esta atención sea negativa. Sadker y Sadker (citado en Evans, 1998) afirman que las niñas, por el contrario, son participantes más bien inactivas en todos los aspectos de la vida escolar. Se postula que estos mensajes tienden a ser efectivos en silenciar a las niñas tanto dentro como fuera del aula. Las niñas aprenden así a cumplir un rol más bien pasivo y cauteloso.

Varios estudios señalan que a medida que las/os alumnos/as crecen, y pasan de la escuela básica primaria a secundaria, el ambiente escolar se vuelve más impersonal, estructurado y controlado por profesores/as. Algunos autores sugieren que este ambiente más competitivo puede ser experimentado de manera más negativa por las niñas que por los niños. Otros estudios muestran que las niñas inician un mayor número de interacciones con sus profesores y tienen mayores expectativas de logro cuando las condiciones del ambiente de aprendizaje son más cooperativas e individualizadas (Meece, Glienke y Burg, 2005).

Sin embargo, existe cierta controversia sobre el rol que cumple la escuela como medio para perpetuar o combatir estereotipos de género. Muchos creen que es tarea de la familia definir el rol que deben cumplir sus hijos/as, o que es el medio social el que en mayor medida define los estereotipos de género, por lo que la escuela debiera mantenerse neutral (Gray y Leith, 2004).

Algunos/as autores/as sostienen que las/os profesoras/es se sienten incómodos/as al tener que hablar sobre temas relacionados con género o sexismo dentro del aula, en particular con la noción de desafiar los roles de género tradicionales. Según los estudios, existe temor entre el profesorado de reforzar ciertos estereotipos al intervenir, pero también de respaldar estereotipos de manera implícita al no intervenir (Gray y Leith, 2004).

2.4.3. Currículum Oculto

Se entiende por currículum oculto el conjunto de prácticas, normas y valores presentes en toda institución educativa que no se encuentra en forma explícita en los planes y programas, ni en documentación oficial. Este ocurre en otro ámbito educativo, pero que impacta de igual modo o más que los contenidos formales y explícitos que se imparten en la sala de clases. Una posible definición la realiza Lovering y Sierra (s/f) entendiéndola como un “conjunto interiorizado y no visible, oculto para el nivel conciente, de construcciones de pensamiento, valoraciones, significados y creencias que estructuran, construyen y determinan las relaciones y las prácticas sociales entre hombres y mujeres” (citando en Guerrero, Hurtado, Azúa y Provoste, s/f, p. 46).

En el marco conceptual del currículum oculto, se ha desarrollado otro concepto que permite entender de mejor manera las dinámicas de éste desde el enfoque de género. Se refiere a los dispositivos pedagógicos de género, entendidos como los “aprendizajes que hacen individuos e individuos a través de diversos mecanismos sociales de los distintos componentes de género de su subjetividad” (Guerrero, Hurtado, Azua y Provoste, s/f, p. 46). Este concepto fue acuñado fuertemente por García (2004) en investigaciones realizadas en Colombia. Los dispositivos de género implican valores socialmente aceptados que se ponen en juego en forma conjunta con el aprendizaje de ciertos contenidos formales. Estos aprendizajes no se dan solo en contextos formales de enseñanza, sino también ambientes culturales cotidianos.

En el caso de los espacios formales de aprendizaje, como son las escuelas, los dispositivos permitirían dilucidar los prejuicios y estereotipos que se construirían desde la perspectiva de género en las distintas prácticas dadas en estos contextos.

García, desde su investigación en Colombia arrojó que algunos de los dispositivos encontrados se relacionaban fuertemente con los imaginarios de género, reglas de la interacción, roles y formatos de la participación, narrativas personales, juegos del lenguaje y construcción del cuerpo.

En la recopilación de estudios realizados sobre Argentina, Chile, Colombia y Perú, se describe la existencia de investigaciones en esta temática, pero correspondientes mayoritariamente a la década de los ochenta e inicios de los noventa. Como una mirada general, las autoras señalan que los estudios:

“Indican que en las prácticas docentes de aula, en las relaciones entre escolares, en el uso de los espacios recreativos y en diversos elementos de la organización escolar, incluidas las pautas de disciplina, persisten prácticas sexistas, se transmiten estereotipos de género y hay promoción de jerarquías y desigualdades en la relación entre niños y niñas (p. 36)”.

En particular en Chile, los estudios dan cuenta de que este modelo se repite tanto al interior como al exterior de la sala de clases.

Es desde este ámbito educativo donde se desprenden las creencias de los/as docentes y una parte importante de las interacciones y prácticas que se dan tanto al interior como al exterior del aula.

2.4.4. Creencias Estereotipadas presentes en las/os Profesores

Las investigaciones que han abordado las temáticas de género y educación han demostrado que, pese a los esfuerzos que tienden hacia la igualdad de oportunidades y equidad entre mujeres y hombres, los/as educadores/as siguen tratando a sus alumnas/os de manera distinta según su género.

El profesorado posee creencias, probablemente arraigadas culturalmente, que determinan las percepciones que tienen acerca de sus alumnos y alumnas. Los estudios muestran que las percepciones, creencias y comportamientos de los/as profesores/as en relación con esas percepciones y creencias tienen una fuerte base en los estereotipos de género presentes en la cultura. Esto tiene consecuencias directas sobre la experiencia que tienen las/os alumnas/os en la escuela. Según Nelly Tournaki (2003), hombres y mujeres tienden a tener experiencias educativas diferentes dependiendo de lo que sus profesoras/es consideran un comportamiento apropiado para su género.

Younger y Warrington (citado en Gray y Leith, 2004) afirman que la mayoría de los/as profesores/as creen tratar a hombres y mujeres de manera equitativa, pero que esto rara vez ocurre en la práctica.

Según Guerrero, Valdés y Provoste (2006), los alumnos y alumnas que participaron en su estudio afirman que el profesorado sigue teniendo visiones estereotipadas y sexistas. Tanto niños como niñas tienden a señalar que muchos/as de las/os docentes aún tienen miradas “declaradamente machistas”. Los alumnos y alumnas alegaron que en algunos casos, estos estereotipos dejaban de ser implícitos y aparecían de manera explícita en el discurso de los/as profesores/as en la sala de clase.

Los estudios de Derman-Sparks (citado en Evans, 1998) sugieren que las/os profesoras/es tienden a recompensar más a las niñas por su apariencia, su nivel de cooperación y su obediencia, a la vez que recompensan a los niños por sus logros. Otros/as autores/as han sugerido que tanto niños como niñas son recompensadas/os por participar en actividades estereotipadas por género (por ejemplo, que los niños jueguen fútbol y que las niñas jueguen “al papá y a la mamá”), lo cual da cuenta del refuerzo social existente que potencia los estereotipos de género.

Por otro lado, dada la labor de socialización de los roles de género, algunas/os autoras/es creen que las niñas tienden a adaptarse mejor al ambiente escolar que los niños, al ser más cooperativas y obedientes (Kedar-Voivodas, citado en Meece, Glienke y Burg, 2005). De hecho, en contraste con los niños, las niñas tienden a ser percibidas por sus profesores/as como más motivadas, mejor comportadas y menos demandantes. Sin embargo, de acuerdo a varias/os autoras/es, algunos/as profesores/as tienden a despreciar esta actitud diligente y “conformista” de las niñas. Más aún, la no conformidad de los niños es percibida por muchos profesores como “más interesante” que la preocupación de las niñas por “hacer lo correcto” (Gray y Leith, 2004).

Según Good (citado en Tatar y Emmanuel, 2001), el peligro de estas percepciones radica en que las expectativas del profesorado tiende a tener consecuencias en sus alumnas/os. De hecho, el llamado “efecto expectativa” ocurre debido a las acciones que toman los/as profesores/as como respuesta a sus propias expectativas. Los estudios de Palardy (citado en Tournaki, 2003) muestran que cuando las/os profesoras/es creían que los niños iban a tener resultados similares a las niñas en ciertas evaluaciones académicas, sus puntajes fueron muy similares. Así, cuando los/as docentes creían que a los niños les iba a ir peor, éstos tuvieron puntajes considerablemente menores a los de las niñas en la prueba.

Las expectativas diferenciadas de las/os docentes se exacerban cuando se trata de materias más comúnmente descritas como “femeninas” o “masculinas”. Según Eccles (citada en Tatar y Emmanuel, 2001), los estereotipos sociales más prevalentes tienen que ver con la creencia de que las mujeres son relativamente incompetentes en áreas como las matemáticas o tecnología. En otras palabras, existe una creencia generalizada de que las mujeres tienen bajas posibilidades de ser hábiles en matemáticas o de tener competencias tecnológicas.

Según Bennett y Bennett (citado en Tournaki, 2003), los/as profesores/as tienden a afirmar que las niñas son mejores para las áreas de contenido, mientras que los niños son más exitosos en áreas más tradicionalmente relacionadas con su género como la metalurgia o la carpintería. Tiedemann (citado en Gray y Leith, 2004), por su parte, afirma que a pesar de no existir diferencias en los puntajes de niños y niñas en matemáticas, las/os profesoras/es perciben que los niños son significativamente más hábiles que las niñas en esta materia. Un estudio llevado a cabo en nuestro país por docentes del Colegio de Profesores (citado en Guerrero, Valdés y Provoste, 2006), señala que al preguntarle al profesorado por la habilidad matemática de las niñas, el 42% afirmó que las mujeres tienen menor habilidad que los hombres en esta materia.

La percepción de los/as docentes acerca de las habilidades específicas de sus alumnos/as, por tanto, también difiere según el género de éstas/os. Madon et al. (citado en Meece, Glienke y Burg, 2006) sostienen que los/as docentes tienden a

sobreestimar el esfuerzo que las niñas requieren para rendir bien en matemáticas, lo cual puede generar una creencia entre las niñas de que su rendimiento depende más de su esfuerzo que de su habilidad.

La investigación (Resnick, 1999) muestra que el éxito académico depende de dos aspectos (en proporciones equivalentes): Habilidades y Esfuerzo. ¿Por qué es importante considerar el esfuerzo?; porque ignorarlo se asocia a mensajes educacionales equívocos. Porque el esfuerzo crea habilidad, como lo demuestra la investigación en el campo del aprendizaje. Porque orienta el rol del/la profesor/a como promotor del desarrollo de habilidades.

Otra línea de evidencia, que refuerza la conclusión previa, se origina en los estudios sobre experticia (Chi, Feltovich & Glaser, 1981). Esta nos demuestra el rol fundamental de los conocimientos específicos en la experticia y la importancia de la práctica deliberada (esfuerzo).

Además, los estudios muestran que los patrones diferenciados de interacción profesor/a - alumno/a basados en el género de las/os alumnas/os (mencionados anteriormente) parecen ser más pronunciados en aquellas materias definidas como masculinas, como por ejemplo, las matemáticas y las ciencias.

Los estudios llevados a cabo por Eccles et al. (citado en Meece, Glienke, Burg, 2005) muestran que tanto los padres como las/os profesoras/es contribuyen a las diferencias de género en cuanto a expectativas y motivación de sus alumnos/as al: 1) modelar comportamientos tipificados por sexo; 2) comunicar diferentes expectativas y metas para hombres y mujeres; 3) reforzar y alentar diferentes actividades y habilidades.

2.4.5. Interacción en el aula

Uno de los aspectos más estudiados mundialmente ha sido la interacción entre profesores/as y alumnas/os dentro de la sala de clases. Muchos de estos estudios han sido realizados de manera genérica; sin embargo, en el último tiempo, las diferencias de interacción según el género del alumnado ha ido adquiriendo más relevancia.

En términos generales, los estudios muestran que los/as profesores/as tienden a ser más cálidos/as y afectuosos/as con las/os alumnas/os de los que tienen expectativas más altas. Como consecuencia, estos/as alumnos/as recibirían mucha más atención y tendrían mayores posibilidades de demostrar sus habilidades en un área determinada. Al mismo tiempo, dada esta situación, estas/os alumnas/os recibirían más retroalimentación que aquellas/os de los/as que se espera menos (Brophy y Good, citados en Meece, Glienke, Burg, 2005). Otros estudios como los de Rosetti en Chile (1988 y 1992) y Rico en Ecuador

(1994) (CEPAL, 1994, citado en UNESCO, 2001) concluyen que el grupo más estimulado al interior de las salas de clases corresponde a los niños, y por su parte, la percepción de los/as profesores/as sobre las niñas es que ellas poseen una baja creatividad y les asignan tareas relacionadas con “su sexo”.

Al analizar esto desde una perspectiva de género, se ha visto que el tipo de interacción entre profesoras/es y alumnos/as varía en función al género de los/as estudiantes. Sadker, Sadker y Klein (citado en Tiedemann, 2002) han encontrado dos tipos de sesgo de género en esta interacción de manera consistente en sus estudios:

A. Los alumnos reciben más atención por parte de los/as profesores/as y se les da más tiempo para hablar en la sala que las alumnas.

B. Los alumnos reciben un mayor número de halagos, retroalimentación y correcciones que las alumnas.

En 1992, en reporte entregado por la Asociación de Mujeres Universitarias de Estados Unidos (AAUW) señaló que en la escuela primaria, las niñas reciben significativamente menos atención de sus profesoras/es que los niños (Evans, 1998). Según Einarsson y Granstrom (2002), los/as educadores/as tienden a prestar más atención a sus alumnos que a sus alumnas, ya sea para recompensarlos o criticarlos. En general, los estudios muestran que los/as profesores/as interactúan más con los niños, independientemente de si la interacción implica un premio o un castigo. Más específicamente, las/os profesoras/es tienden a castigar más, contestar más preguntas, profundizar más los comentarios y ayudar más en las tareas cuando sus alumnos son de género masculino (Reporte AAUW citado en Evans, 1998).

En este sentido, María Antonieta Mendoza, del Programa Coeducación, Género y Cultura de Paz, da cuenta de una investigación de CIDE-SERNAM realizado en el año 1999 en el nivel pre-escolar de la educación. A través de observaciones de aula, este estudio señala diferencias sustantivas en la interacción que las educadoras de párvulos sostienen entre los niños y las niñas. Los niños son reconocidos, estimulados y se les promueve su participación activa; por el contrario, el estudio arroja datos que señalan que la tendencia de las educadoras de párvulos en relación con las niñas es más bien a ignorarlas. Como resultado, en las salas de clases se ve a los niños con una alta participación y las niñas más bien retraídas y sin iniciativa.

Incluso fuera del aula los/as profesores/as tienden a interactuar más con los niños que con las niñas. Guerrero, Valdés y Provoste (2006) señalan que cuando hay actividades recreativas dirigidas en los patios de la escuela, las/os docentes se dedican a los alumnos y las alumnas se mantienen mirando lo que sus compañeros hacen.

Estudios conducidos en nuestro país en la década de los ochenta tienen resultados similares. Guerrero, Valdés y Provoste (2006) afirman que el lenguaje es uno de los mecanismos centrales para perpetuar la desigualdad entre los sexos en la sala de clases. Según las autoras, nuestro lenguaje tiende a la omisión de lo femenino al utilizar el genérico masculino para referirse tanto a los niños como a las niñas. Esta generalización desde lo masculino se sigue utilizando para dar instrucciones, y en la mayor parte de los discursos en el aula.

Por su parte, estudios realizados a partir del sistema Brophy-Good (citado en Meece, Glienke, Burg, 2005) muestran que se exige más a los niños que a las niñas a responder preguntas de tipo procedural, abstractas y complejas. Los mismos estudios afirman que, comparados con las niñas, los niños reciben también más reconocimiento, aprobación, crítica, ánimo y retroalimentación correctiva como consecuencia de sus respuestas a estas preguntas. Los estudios llevados a cabo por Guerrero, Valdés y Provoste (2006) también afirman que no existe una participación igualitaria de niños y niñas en el aula. De hecho, afirman que los/as profesores/as tienden a sacar a los niños primero que a las niñas al pizarrón y que se les refuerza más lo aprendido; más aún, cuando se trata de materias típicamente asociadas a lo masculino como las matemáticas. Se piensa que con acciones como ésta los/as docentes pueden estar comunicando, de manera implícita, diferentes expectativas de aprendizaje para niños y niñas. Los estudios de Marshal y Smith (citado en Gray y Leith, 2004) muestran que mientras los trabajos de las niñas son marcados solo como correctos o incorrectos, los de los niños reciben más instrucciones explícitas acerca de cómo mejorarlo, es decir, una mejor retroalimentación, paso clave en todo proceso educativo.

Estudios realizados en Perú (Tovar, citado en Ruiz-Bravo, Muñoz y Rosales, 2006) muestran que a través de diversos mecanismos informales, como por ejemplo, bromas, división de tareas y espacios por género y las imágenes presentadas de lo femenino, se asigna una barrera invisible (el llamado “techo de cristal”) a las aspiraciones de las niñas en el ámbito escolar. Según Ruiz-Bravo, Muñoz y Rosales (2006), a través de factores como la atención privilegiada a los niños por sobre las niñas, el estímulo dado a sus logros y la invisibilización de las niñas en el aula, los/as profesoras/es tienden a reproducir de manera relativamente inconsciente, las relaciones jerarquizadas entre los sexos. Por su parte, Guerrero, Valdés y Provoste (2006) postulan que las/os docentes enseñan de manera diferenciada el comportamiento social. El profesorado se dirigiría a alumnos y alumnas con discursos diferentes. Mientras se insiste en el “buen comportamiento” de las niñas, a los niños se los inhibe menos y se les tiende a otorgar mayor libertad.

Otro ejemplo de ello es la investigación realizada en México (Cortés, Che y Sosa, s/f), donde a través de un acercamiento etnográfico durante seis meses a niveles de segundo y sexto grado de una escuela pública, se encontraron datos

importantes que dan cuenta de las interacciones que establecen los/as docentes. Dentro de las categorizaciones de las observaciones realizadas surgen las conductas deseables. Aquí aparecen interacciones entre los/as profesores/as y los niños y niñas donde visiblemente surgen los estereotipos de género. Por ejemplo, las autoras señalan que reiteradamente la profesora de segundo nivel realizaba afirmaciones del tipo: “las niñas no pueden jugar juegos bruscos” o “los niños no deben llorar”; por su parte, el profesor de educación física de sexto nivel, en los momentos en que las niñas mostraban motivación por alguna actividad, realizaba comentarios como por ejemplo: “no interesa quién llegue primero, sino que hagan lo que les digo”, y al grupo de niñas que no mostraba interés, no las incentivaba a participar.

Otra categorización corresponde al lenguaje, en este sentido se ha encontrado que los/as docentes utilizaban permanentemente un lenguaje androcéntrico, tanto para referirse al grupo de estudiantes como en las historias relatadas donde los/as actores/as principales de, por ejemplo, transformaciones sociales, correspondían a figuras masculinas. En cambio, el lenguaje femenino era ocupado al momento de plantear aspectos despectivos, como por ejemplo: “las personas que no estudian solo llegan a ser lavanderas, cuidadoras de niñas/os, planchadoras, cocineras...”.

Cabe mencionar que, a pesar de que la evidencia muestra que los/as profesores/as tienden a dar más atención y retroalimentación a los niños que a las niñas, según Shroshpire (citado en Grey y Leith, 2004), las niñas tienden a ignorar el trato diferencial, y generalmente creen que las/os profesoras/es tratan a sus alumnos/as equitativamente. Los niños, por su parte, creen lo contrario.

Este patrón de interacción, sin embargo, no es unilateral. No solo las/os docentes inician un mayor número de interacciones con sus alumnos que con sus alumnas, sino que los niños tienden a iniciar más interacciones con ellos/as que las niñas. Según el reporte entregado por la AAUW (citado en Evans, 1998), los niños tienden a controlar las conversaciones dentro de la sala de clases, hacer más preguntas y recibir más halagos y correcciones por sus errores. Algunos autores (Altermann et al. y Eccles & Blumenfeld, citados en Meece, Glienke, Burg, 2005) sugieren que las diferencias presentes en las interacciones dentro del aula pueden deberse al hecho de que los niños inician mayor número de interacciones con sus profesores/as que las niñas. Según Meece, Glienke y Burg (2005), estos patrones de interacción tienden a reforzar roles estereotipados de género en cuanto a la competencia y autoridad masculina por sobre la femenina.

Es importante señalar que no solo el género de las/os alumnas/os influye en los patrones de interacción. El género de los/as profesores/as también produce tipos de interacción diferentes con sus alumnos. Einarsson y Granstrom (2002) señalan que las profesoras tienden a interactuar más con los niños que con las niñas. Los profesores, por su parte, tienden a iniciar interacciones en mayor

medida con los niños, antes de la adolescencia. Después de la adolescencia, sin embargo, esta tendencia cambia y se vuelve equivalente para niños y niñas. Esto es un indicador de que los profesores prestan mayor atención a sus alumnas en la medida en que éstas maduran. En conclusión, estos estudios mostraron que las profesoras interactúan más con los niños que con las niñas y que el género del profesor es una variable influyente en la interacción.

2.4.6. Efectos de la interacción diferencial con niños y niñas en el aula

Según Eccles et. al. (citado en Meece, Glienke, Burg, 2005), niños y niñas comienzan la etapa escolar con diferentes perspectivas en cuanto a sus aptitudes e intereses. Los niños comienzan con una percepción más alta de sus habilidades matemáticas, mientras que las niñas comienzan con una percepción más alta de sus habilidades lingüísticas y artísticas.

Sin embargo, los patrones de interacción diferenciados por género, los estereotipos presentes en el aula y las percepciones de los/as docentes con respecto a sus alumnas y alumnos tienen consecuencias directas e indirectas sobre las creencias de los alumnos y alumnas. Todo lo que ocurre en el aula puede afectar, de alguna manera, la autoestima, la autoeficacia, y hasta el rendimiento de los niños y niñas.

Wigfeld et al. (citado en Gray y Leith, 2004) afirma que cuando las bajas expectativas en cuanto a habilidad son transmitidas de manera directa a través de la interacción profesor/a – alumno/a, o indirecta a través de la interacción padre-hijo/a (a través de las evaluaciones que hacen las/os profesoras/es de sus alumnos/as), se puede disminuir la autoeficacia (creencia en las propias habilidades en un dominio determinado) y autovalía (el valor que cada persona se otorga a sí misma) de las niñas y niños.

Estudios realizados sobre “patrones o esquemas atribucionales” indicaron que las mujeres tendían a desplegar lo que se ha llamado “patrones atribucionales de baja expectativa” y que sus comportamientos y rendimientos han sufrido las consecuencias. Específicamente, los hombres atribuirían su éxito a causas estables e internas (habilidad), mientras que las mujeres atribuirían sus fracasos, y no sus éxitos a causas como éstas (Bar Tal; Crandall, Katkowsky & Crandall; Frieze; McMahan, citados en Meece, Glienke, Burg, 2005).

Estos resultados parecen ser más fuertes cuando se trata de dominios tipificados como masculinos o femeninos. En matemáticas por ejemplo, las niñas tienen una menor tendencia que los niños a atribuir su éxito a habilidad. En lugar de esto, las niñas atribuyen sus éxitos al esfuerzo y al trabajo duro. Lo cual puede disminuir sus expectativas de éxito a medida que la dificultad en matemáticas

aumenta. Diferencias similares se han encontrado para las ciencias (Meece, Glienke, Burg, 2005).

El concepto de autoeficacia, propuesto por Bandura (citado en Meece, Glienke, Burg, 2005), se refiere al juicio que hace una persona de la confianza que tiene en sí misma para aprender, realizar tareas académicas o ser exitosa en estas tareas. Estudios han sido consistentes en mostrar que la autoeficacia es un mediador importante para todo tipo de comportamiento asociado al rendimiento, como el esfuerzo y persistencia en la tarea, estrategias autorreguladoras, y decisión de carrera.

Según Tiedemann (citado en Gray y Leith, 2004), los/as profesores/as cumplen un rol fundamental en la percepción de autoeficacia que desarrollan sus alumnas/os. De hecho, de acuerdo con sus estudios, los/as profesores/as tienden a aceptar y reforzar la baja autoconfianza de las niñas. Barber (citado en Gray y Leith, 2004), por su parte, señala que las niñas tienden a subestimar y los niños a sobreestimar su inteligencia y habilidad.

Las diferencias de género percibidas en autoeficacia tienden a aumentar a medida que los/as alumnos/as van creciendo. Esto suele atribuirse a la preocupación creciente de las/os adolescentes por pertenecer a ciertos roles de género que tienden a ser estereotipados (Wigfield et al., citado en Meece, Glienke y Burg, 2005). Las diferencias tienden a hacerse más patentes a medida que los/as alumnos/as van entrando a la adolescencia y se acentúan en las áreas más típicamente asignadas a lo femenino o masculino (como por ejemplo, matemáticas, computación, ciencias, arte y lenguaje). El rendimiento sin embargo, tiende a ser equitativo para alumnos y alumnas.

Otros estudios han mostrado que la percepción de competencia (de ser competente en un área) en niños y adolescentes es un importante predictor de rendimiento académico en diferentes áreas. En la escuela básica temprana, los niños creen ser más competentes en áreas matemáticas y deportivas que las niñas y las niñas creen ser más competentes en áreas musicales que los niños. (Eccles et al. Citado en Meece, Glienke, Burg, 2005). Esto a pesar de no existir diferencias significativas en su rendimiento.

El rol más activo que cumplen los niños dentro del aula también tiene consecuencias sobre la percepción de competencia y autoeficacia de las niñas. Los estudios muestran que al dominar las actividades prácticas en materias tecnológicas y científicas, los niños se perciben a sí mismos como más hábiles y expertos en estas áreas que las niñas. Esto hace que las niñas se marginen aún más de estos temas y reduzcan el interés en ellos. (Howe, Jacobi, citado en Gray y Leith, 2004).

Otros estudios muestran que los niños tienden a dominar ciertas materias al monopolizar los materiales de ciencias y acaparar las tareas de computación cuando toman el control del teclado y el mouse. Las niñas consecuentemente ocupan más tiempo en escuchar y mirar, y menos tiempo en involucrarse en actividades de la clase. Muchos/as autores/as concuerdan en que esta falta de participación lleva a las niñas a adoptar más actitudes negativas hacia materias como ciencias, matemáticas o computación que los niños. Además, los niños tienden a disfrutar más de estas actividades que las niñas (Grey y Leith, 2004).

2.5. Marco de la Buena Enseñanza y Currículum en Chile

Al examinar las prácticas docentes y los estímulos y oportunidades a que están expuestos hombres y mujeres en el aula, se hace necesario contar con un marco de referencia para establecer la adecuación de dichas prácticas, en relación con criterios de equidad y de igualdad de oportunidades de aprendizaje para estudiantes de ambos sexos. El Ministerio de Educación de nuestro país resume los criterios por los que debe juzgarse la enseñanza en el “Marco para la Buena Enseñanza” y en el Marco Curricular. Por ello, es posible utilizar estos documentos para establecer algunos estándares con los cuales contrastar las oportunidades de aprendizaje a que están siendo expuestos niños y niñas en el aula.

Documentos centrales a considerar en el análisis de género en el aula son los referentes a los estándares de desempeño profesional y las prescripciones oficiales a nivel curricular. El Marco de la Buena Enseñanza y el Marco curricular establecen, tanto para el/la profesor/a como para la institución educacional, lo que se considera adecuado y común a todo el sistema, en relación con las conductas y hábitos profesionales del/la profesor/a (MBE) y con los Objetivos Fundamentales Transversales y los Contenidos Mínimos Obligatorios del sistema educacional chileno. Ambos documentos cumplen una función similar, al estipular por escrito el estándar esperado acerca de lo que debiera ocurrir en el aula: cómo debiera desempeñarse profesionalmente un/a docente y qué contenidos debiera abordar en sus clases.

A) Marco de la Buena Enseñanza

El Marco de la Buena Enseñanza (MBE) establece cuatro dominios en los que se espera que la/el docente se desempeñe profesionalmente. Cada dominio se especifica en criterios y cada criterio en una serie de descriptores que indican las conductas adecuadas de cada dominio. Los dominios son los siguientes:

1. Dominio A: Preparación para la enseñanza.
2. Dominio B: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje.

3. Dominio C: Enseñanza para el aprendizaje de todos/as los/as estudiantes.
4. Dominio D: Responsabilidades profesionales.

➤ **Análisis del dominio B: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje**

Se refiere al ambiente y clima que genera el/la docente, donde las expectativas respecto de sus alumnas/os son centrales. Destaca el carácter de las interacciones que ocurren en el aula y enfatiza que el clima que favorece el aprendizaje es uno de confianza, aceptación, equidad y respeto entre las personas. Asimismo se establece que se espera del/la docente la creación de un ambiente estimulante y un profundo compromiso con los aprendizajes y el desarrollo de sus estudiantes.

Es en este dominio donde se explicita como conducta esperada del/la profesor/a una educación en equidad dentro de un clima de respeto por la diferencia en que se especifica el género. En relación con las expectativas que tienen las/os docentes de sus alumnos/as, se sabe que ellas inciden positivamente en sus aprendizajes. Por ello, es especialmente relevante observar este aspecto en relación con el género: expectativas sobre los alumnos y expectativas sobre las alumnas.

B) Marco curricular chileno y Objetivos Fundamentales Transversales

Los Objetivos Fundamentales Transversales definen finalidades generales de la educación referidas al desarrollo personal y la formación ética e intelectual de los alumnos y alumnas. En la enunciación de estos objetivos, destaca el siguiente relacionado con la formación ética:

- Reconocer, respetar y defender la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción de sexo, edad, condición física, etnia, religión o situación económica.

Los OFT pueden verse operacionalizados implícita o explícitamente en los contenidos de los subsectores de aprendizaje; en los criterios que emplean los/as profesores/as en su labor docente; en el clima organizacional de la escuela; en las actividades extracurriculares; en el sistema disciplinario de la escuela; en el ejemplo cotidiano ofrecido por las/os docentes y personal propio del establecimiento educacional.

Por otra parte, la evaluación del grado de logro de los OFT se reconoce como un proceso complejo y de orden más bien cualitativo y diferente de los empleados para la evaluación de los aprendizajes cognoscitivos. Se explicita que los

resultados de la evaluación deben servir para afirmar o modificar prácticas pedagógicas del establecimiento, pero en ningún caso deben constituir elementos de juicio para reprobación a una alumna o alumno.

Como puede observarse en la descripción anterior, se propone la igualdad de derechos esenciales sin distinción de sexo, entre otras, como un objetivo fundamental de la educación y, por tanto, una experiencia de aprendizaje que el sistema debe procurar. Se establece claramente en el marco curricular que en la formulación de sus propósitos y estrategias de aplicación, el Proyecto Educativo de cada establecimiento debe considerar de forma explícita los Objetivos Fundamentales Transversales, pudiendo darle especial relevancia a alguno de ellos más que a otros.

La lectura atenta de los dos documentos centrales que rigen y explicitan la adecuación de la labor docente en nuestro país, permite afirmar, tanto en el Marco de la Buena Enseñanza como en el Marco Curricular, que el sistema educacional de Chile debe educar en la equidad de género, tanto por las experiencias de aprendizaje explícitas que ofrece la escuela, como por las tareas cotidianas del/la docente en relación con sus alumnos/as. Esto quiere decir, que se plantea este desafío en una doble vertiente: como un contenido explícito en los logros de aprendizaje y como un estándar de desempeño en la labor de las/os profesoras/es.

Según estas definiciones, es pertinente plantearse una revisión de las prácticas docentes en relación con los dos ámbitos mencionados:

1. ¿Cómo se incluye la formación ética en relación con la equidad de género en el aula como logro de aprendizaje?;
2. ¿Cuáles son las prácticas docentes más habituales en Chile?;
3. ¿Qué prácticas contribuyen o dificultan la formación de los/as alumnos/as en la equidad de género?.

III. METODOLOGÍA

3.1. Muestra

El estudio de género en el aula se basó en la observación de videos de clase del Sistema de Evaluación Docente (Docentemás). Este es un programa de carácter nacional que evalúa el desempeño docente de acuerdo con las competencias profesionales que se espera que demuestre un profesor o profesora y que están consignadas en el Marco para la Buena Enseñanza, y dentro del currículum chileno vigente. El Marco de la Buena Enseñanza y el Marco curricular establecen, tanto para el/la profesor/a como para la institución educacional, lo que se considera adecuado y común a todo el sistema, en relación con las conductas y hábitos profesionales del/la profesor/a (MBE) y con los Objetivos Fundamentales y los Contenidos Mínimos Obligatorios del sistema educacional de Chile.

En el Sistema de Evaluación Docente (Docentemás) se solicita a los profesores y profesoras, entre otros productos, un video de clase de una hora pedagógica (entre 40 y 45 minutos). Para la grabación de dicho video, se exigen ciertas condiciones técnicas, como instalar una cámara fija en la sala que no entorpezca el normal funcionamiento de la clase; impartir una clase de las consideradas en la unidad que está siendo evaluada en el portafolio del/la profesor/a; exponer frente al curso al menos diez minutos corridos, entre otras.

Para efectos del estudio de género en el aula, estas condiciones tuvieron incidencia en varios aspectos:

- Dado que se solicita un video con las mismas características para todos/as las/os profesores/as, éstos pueden ser observados y analizados bajo las mismas variables, salvo en aquellos casos en que las dificultades técnicas inhiben la emisión de un juicio (se escucha mal, no se observa a quién le habla al/la profesor/a o quién le respondió, por ejemplo).
- Dado que se trata de un programa de carácter nacional, es posible configurar una muestra variada en relación con el subsector de aprendizaje, la zona de desempeño (rural o urbana) y el género del/la profesor o profesora.
- Dado que el objetivo del video es la evaluación de las competencias pedagógicas del/la profesor/a, es necesario contextualizar sus intervenciones antes de evaluarlas como sexistas o no (hablar de los egipcios, por ejemplo, puede o no considerarse sexista).

En los archivos del proyecto Docente Más de MIDE UC se cuenta con 14.248 clases grabadas correspondientes al año 2006 y 10.706 del año 2005, lo que constituye un total de 24.954.

De este universo se seleccionaron aquellos casos de segundo ciclo (5° a 8° básico) en que el/la docente hubiera autorizado mediante su firma la utilización de dicho material con fines investigativos, correspondientes a los subsectores de Lenguaje, Educación Matemática, Estudio y Comprensión de la Sociedad y Comprensión del Medio. Estos casos son 1.919 para el año 2005 y 6.757 para el año 2006. Lo anterior da un total de 8.676.

La distribución de la población por género, de acuerdo con los cuatro subsectores y según la localización geográfica se muestra en la Tabla N° 1.

Tabla N° 1
Distribución poblacional por género del/la docente, subsector y ubicación geográfica

		Masculino		Femenino	
		Recuento	% de la fila	Recuento	% de la fila
Comprensión del medio	rural	224	2,6%	249	2,9%
	urbana	287	3,4%	810	9,6%
Sociedad	rural	300	3,5%	232	2,7%
	urbana	482	5,7%	638	7,5%
Lenguaje	rural	315	3,7%	608	7,2%
	urbana	282	3,3%	1400	16,5%
Matemática	rural	555	6,6%	321	3,8%
	urbana	757	8,9%	1006	11,9%
TOTAL¹		3202	37,8%	5264	32,2%

Se planteó un diseño muestral con afijación proporcional para los subsectores, pero con afijación fija (de igual tamaño) para ambos sexos y ambas localizaciones geográficas, de manera de asegurar un número de casos suficientes por subestrato.

Este tamaño muestral, permite estimar una proporción, considerando máxima varianza y el 95% de confianza, con un error de 5,56%². Empleando factores de ponderación, se recompone la relación proporcional entre los distintos estratos existente en la población de la cual fueron extraídos los videos (es decir, a todos los videos con autorización para ser usados en investigación). La tabla N° 2 muestra la distribución de los videos en la muestra final.

¹ Las diferencias observadas respecto al tamaño total de la muestra se deben a valores perdidos en alguna de las variables consideradas para la estratificación.

² Supone más.

Tabla N° 2
Distribución de la muestra de videos por género del/la docente, subsector y ubicación geográfica

		Masculino		Femenino		Total
		Recuento	% del total	Recuento	% del total	
Comprensión del medio	Rural	14	4.7%	14	4.7%	28
	Urbana	14	4.7%	14	4.7%	28
Sociedad	Rural	15	5.0%	15	5.0%	30
	Urbana	15	5.0%	15	5.0%	30
Lenguaje	Rural	23	7.7%	23	7.7%	46
	Urbana	23	7.7%	23	7.7%	46
Matemática	Rural	23	7.7%	23	7.7%	46
	Urbana	23	7.7%	23	7.7%	46
Total		150	50%	150	50%	300

Por otra parte, la tabla N° 3 muestra la distribución de las interacciones por género del/la docente, subsector y ubicación geográfica.

Tabla N° 3
Distribución de interacciones totales por sexo del/la docente, subsector y ubicación geográfica

		Masculino		Femenino		Total
		Recuento	% del total	Recuento	% del total	
Comprensión del medio	Rural	2778	3,71%	3055	4,08%	5833
	Urbano	2808	3,75%	4143	5,53%	6951
Sociedad	Rural	3003	4,01%	4074	5,44%	7077
	Urbano	3175	4,24%	4012	5,36%	7187
Lenguaje	Rural	5626	7,52%	5596	7,48%	11222
	Urbano	5508	7,36%	5530	7,39%	11038
Matemática	Rural	5891	7,87%	6632	8,86%	12523
	Urbano	6432	8,59%	6591	8,81%	13023
Total		17298	47,05%	19357	52,95%	74854

Del total de interacciones registradas, aproximadamente la mitad involucraban a un alumno o alumna específicos, y son en consecuencia, el objeto de análisis de este estudio.

La tabla N° 4 muestra la distribución de las interacciones que involucran a alumnos/as específicos/as.

Tabla N° 4
Distribución de interacciones específicamente dirigidas a hombres o mujeres, por género del/la docente, subsector y ubicación geográfica

		Masculino		Femenino		Total
		Recuento	% del total	Recuento	% del total	
Comprensión del medio	Rural	1131	3,09%	1541	4,21%	2672
	Urbano	1217	3,32%	2070	5,65%	3287
Sociedad	Rural	1330	3,63%	1967	5,37%	3297
	Urbano	1580	4,31%	1923	5,25%	3503
Lenguaje	Rural	2873	7,84%	2897	7,91%	5770
	Urbano	2817	7,69%	2977	8,12%	5794
Matemática	Rural	2942	8,03%	3359	9,17%	6301
	Urbano	3121	8,52%	2901	7,92%	6022
Total		17011	46,42%	19635	53,58%	36646

Al comparar los porcentajes de las tablas N° 3 y 4 se puede apreciar que los subsectores de Lenguaje y Matemáticas reúnen más interacciones de las esperadas de acuerdo con la cantidad de videos en cada subsector, mientras que lo contrario ocurre con los subsectores de Comprensión del medio y Sociedad.

3.1.1. Ponderación de los casos

Debido a que no se realizó un método de extracción de la muestra autoponderado, se consideró adecuado ponderar los casos para que los resultados mantuvieran la relación proporcional existente en la población (en atención a que la población consiste en los/as profesores/as que dieron su consentimiento para que sus videos fueran usados en investigación). Considerando la distribución poblacional (tabla N° 1) y la distribución muestral (tabla N° 2), se calculó un factor de ponderación para cada caso, el que fue utilizado en todos los análisis en los cuales la unidad fue el video. En los análisis

que utilizaron la interacción como unidad, no se ponderó los casos, ya que la distribución de las interacciones en la población es desconocida.

3.2. Instrumentos

Los videos fueron observados y codificados sobre la base de tres instrumentos: una pauta de codificación de interacciones, una pauta de ejemplos y apelativos, y una hoja de registro de verbalizaciones relacionadas con género. En la sección Anexos de este informe, se encontrará copia de cada una de las pautas y su correspondiente hoja de registro; a continuación se reseñará el contenido de cada una de ellas.

Un cuarto instrumento que se aplicó, consistió en una rúbrica de equidad, que no logró una consistencia aceptable en su aplicación y por ello se desestimó su empleo durante el proceso de revisión de los videos.

3.2.1. Pauta Contador de ejemplos y apelativos sexuados

Este instrumento tiene por finalidad registrar la frecuencia de ocurrencia de dos eventos muy específicos en el habla del profesor o profesora.

a) Ejemplos con personajes sexuados: se considera ejemplo con personaje sexuado cada vez que el profesor o profesora utilice un ejemplo que refiera a un personaje con un sexo determinado, indicando el sexo del personaje. Esto se debe registrar aunque el contenido del ejemplo en sí sea neutro en cuanto al género. Por ejemplo “Un chofer de camión maneja 300 kilómetros”; “Un doctor atiende a una señora por un dolor de cabeza”; “Una dueña de casa va al supermercado”.

b) Apelativos sexuados: se considera apelativo sexuado cada vez que la profesora o el profesor se dirige a la clase con un apelativo no-neutro en cuanto al género, indicando el género utilizado (“Niños”, “alumnos”, “chiquillos”, etc.). También considera las ocasiones en que el profesor o profesora utiliza al mismo tiempo el apelativo femenino y masculino (“alumnos y alumnas”).

3.2.2. Pauta de codificación de interacciones entre profesores/as y estudiantes

Este instrumento tiene por objetivo registrar y clasificar las interacciones claramente audibles e identificables en los videos observados. Cada interacción es tipificada en dos grandes categorías o tipos (desde el profesor o profesora

hacia los/as estudiantes como tipo A; y de las/os estudiantes hacia la profesora o el profesor, como tipo B). Cada tipo tiene a su vez subtipos.

Para cada interacción, se registró el género del alumno/alumna o alumnos/alumnas involucrados en ella (masculino, femenino, curso completo, grupo pequeño masculino, grupo pequeño femenino, grupo mixto o imposible de determinar). A continuación se clasificaron las interacciones que involucraban alumnos o alumnas individuales cuyo género fuera claramente distinguible en pantalla. Estas fueron clasificadas en 26 categorías (21 del/la profesor/a y 5 del alumno o alumna) (tabla N° 5). Para el resto de las interacciones, se consignó su ocurrencia con el fin de obtener una idea general del número de interacciones existentes en la clase, pero no se codificó el tipo de interacción de la cual se trataba.

Tabla N° 5
Lista original de códigos de interacciones

Intervenciones de la profesora o profesor
A1. Control o Información
A2. Implementación, Aplicación o Elaboración.
A3. Retroalimentación Monosílabo.
A4. Repetición.
A5. Reformulación.
A6.a. Evaluación positiva-orientada a la persona.
A6.b. Evaluación negativa-orientada a la persona.
A6.c. Evaluación positiva-orientada a la tarea.
A6.d. Evaluación negativa-orientada a la tarea.
A6.e. Evaluación positiva neutra.
A6.f. Evaluación negativa neutra.
A7. Asignación de tareas.
A8. Explicación de tarea.

A9. Organización de los alumnos o alumnas.
A10. Inhibir conducta.
A11. Sonrisa.
A12. Contacto físico positivo (abrazo, etc.).
A13. Contacto físico negativo.
A14. Gestos.
A15. Ignorar.
A16. Solicita ayuda material.
Intervenciones del alumno o alumna
B1. Da Información o contesta con monosílabo.
B2. Comentario de contenido.
B3. Pregunta de contenido.
B4. Solicitud de Instrucciones.
B5. Otras intervenciones.

3.2.3. Registro de verbalizaciones y recursos pedagógicos

Con el objetivo de profundizar un poco más en lo que ocurría en la sala de clases con respecto a los estereotipos de género, se les pidió a los/as correctores/as que, además de aplicar la pauta de observación y rúbrica, transcribieran cualquier interacción iniciada por la profesora o profesor que aludiera de alguna manera al género del/la estudiante.

Por **interacción de género** se definió a “cualquier verbalización (espontánea o reactiva), recurso pedagógico (una estrategia, actividad o material) que toque directa o indirectamente el tema del género, incluyendo, pero no limitado a: comentarios, preguntas o respuestas acerca de la sexualidad, comentarios sobre los roles sociales y actividades que corresponden a hombres y mujeres, comentarios acerca de otros temas donde se representa una actividad estereotípica de uno de los sexos, comentarios sobre las características propias de los sexos (habilidades, talentos, personalidad, características físicas, conductas), calificativos o juicios de valor acerca de alumnos o alumnas del curso, fotos o dibujos de hombres o mujeres, historias sobre hombres o mujeres, actividades o juegos que requieran separar a las/os estudiantes por sexo, o que hagan explícito el sexo de otra manera”.

Los/as correctores/as contaban con una hoja de registro aparte para transcribir comentarios, peticiones e interacciones ocurridas en el aula que pudieran ser analizadas desde una perspectiva de género. Asimismo, se les pidió que describieran el contenido visual del material didáctico utilizado por las/os docentes durante las clases cuando ello era posible.

3.2.4. Rúbrica de equidad de género

A modo experimental, se diseñó un instrumento cuyo objetivo era caracterizar a los y las docentes en función del grado de pertinencia y adecuación de conductas relacionadas con las prácticas de equidad de género al interior del aula. Para ello se diseñó una rúbrica de cinco dimensiones o aspectos a observar: equidad de oportunidades de aprendizaje; equidad de participación de los alumnos y alumnas; ausencia de estereotipos; clima propicio para el aprendizaje y desarrollo de las mujeres; estimulación activa de la equidad de género por parte del/la profesor/a.

El/la observador/a debía ver el video y luego llenar una hoja de registro en que calificaba la clase según el nivel que mejor se ajustara por su descripción a las conductas y/o prácticas del/la docente observadas.

La aplicación de esta rúbrica evidenció desde un comienzo graves inconsistencias entre las/os observadores, lo que puede deberse a múltiples

causas, pero es probable que sus juicios se encuentren influidos por las creencias personales en relación con el género, y que las capacitaciones al respecto no hayan sido suficientes para calibrar un juicio en función de lo declarado en la rúbrica. Se realizaron sesiones de calibración, es decir, se volvió a discutir cada uno de las dimensiones de la rúbrica a fin de ajustar los juicios individuales con el criterio señalado en la misma, pero aún así, no fueron lo suficientemente confiables los niveles de consistencia alcanzados por lo que se decidió suspender la aplicación de este instrumento.

3.3. Procedimiento de observación de los videos

3.3.1. Capacitación y marcha blanca

Con el objeto de entrenar y concordar la aplicación de las pautas, se realizó un proceso de capacitación y marcha blanca que consistió en que el grupo de codificadores/as (8 personas) trabajó durante dos días con miembros del equipo de investigación en dos aspectos:

a) Capacitación: aspecto dirigido a comprender conceptualmente el rasgo que se desea capturar en la observación de los videos, por ejemplo, cuándo una interacción constituye una pregunta de control o de estimulación cognitiva. En esta etapa también se realizaron ajustes a las pautas de modo de facilitar la tarea de registro de los datos.

b) Marcha blanca: consistió en un entrenamiento en el registro de las pautas, para lo cual se observaron videos en conjunto, codificadores/as y equipo de investigación, a fin de concordar criterios, tanto conceptuales como metodológicos. Los videos fueron discutidos y se procuró despejar el máximo de dudas de aplicación de las pautas, de modo de garantizar un trabajo autónomo de codificadores y codificadoras.

3.3.2. Observación de los videos

Una vez terminado el proceso de marcha blanca, se inició el proceso de corrección. Durante nueve días el grupo de codificadoras/es trabajó en la observación de cinco videos diarios, aplicando las pautas. De los videos observados, el 15% fueron destinados a doble corrección, es decir, el mismo video fue observado por un/a segundo/a codificador/a, a fin de cautelar la calibración entre jueces/zas. Este procedimiento de doble corrección tiene por finalidad monitorear durante el proceso que el criterio manifiesto en las pautas sea el que se está aplicando y no una interpretación personal del/la codificador/a.

En función de esta doble corrección es que se puede o no garantizar que la observación es válida y confiable.

En función de la doble corrección se evidenció la necesidad de eliminar algunos códigos de la pauta de interacciones (básicamente por rasgos no observados) y también un cuarto instrumento originalmente diseñado, la *Rúbrica de Equidad en el Aula*, dado que no fue posible alcanzar niveles de consistencia aceptables entre los/as jueces/zas o codificadores/as. Se observaron en total 300 videos según el diseño muestral establecido.

3.4. Confiabilidad Intercodificador y Categorías Finales

3.4.1. Confiabilidad de las categorías de interacciones, ejemplos y apelativos

La consistencia de las interacciones, ejemplos y apelativos se calculó sobre la base de 68 videos que fueron codificados por dos codificadores/as de manera independiente el/la uno/a del/la otro/a. Dada la naturaleza cuantitativa de los códigos y el tipo de análisis al que serían sometidos los videos, se utilizó la correlación de Pearson entre la cantidad de interacciones de cada tipo como la medida de concordancia entre codificadoras/es. El criterio general fue conservar aquellas variables que mostraran una correlación de Pearson de al menos 0,6 entre ambos codificadores/as, aunque se admitieron algunas excepciones para realizar comparaciones que fueran de gran interés para el estudio. Aún así, se debe considerar cautelosamente la interpretación de los datos derivados de estos últimos resultados, dado el margen de error que presentan.

Los resultados iniciales mostraron que algunos códigos eran muy infrecuentes, lo que impedía que se obtuvieran buenas correlaciones entre los/as dos codificadoras/es. Otros códigos, aunque frecuentes, tampoco lograban buena consistencia. Para remediar esta situación, varios códigos fueron colapsados en códigos mayores, lo que permitió alcanzar indicadores de acuerdo adecuados para el análisis. La tabla N° 6 muestra las variables colapsadas con sus respectivas correlaciones entre codificadores/as.

Tabla N° 6
Acuerdo en códigos de interacciones y categorías finales

Categoría de Interacciones	Interacciones que incluye	R de Pearson entre ambas/as codificadoras/es, para alumnas mujeres	R de Pearson entre ambas/os codificadores/as, para alumnos hombres
Número total de interacciones	Suma de todas las interacciones	0,909**	0,909**
Preguntas del profesor o profesora	Preguntas de control, información, implementación, aplicación o elaboración (A1 y A2)	,826**	,816**
Retroalimentación repetición	Original (A4)	,745**	,638**
Evaluación positiva enfocada a la tarea	Original (A6c)	,841**	,818**
Profesor o profesora Asigna tareas	Original (A7)	,864**	0,811**
Profesor o profesora explica tareas	Original (A8)	,732**	0,568**
Alumno o alumna interviene	Responde pregunta, comentario de contenido, hace pregunta de contenido, solicita instrucciones (B1 a B4)	,771**	,841**
Ejemplos masculinos	Original	,616**	
Ejemplos femeninos	Original	,504**	

Apelativos masculinos	Original	,623**
Apelativos femeninos	Original	,675**

Nota: * significativo con $\alpha < 0.05$ ***significativo con $\alpha < 0.01$

Como se ve en la tabla, las dos categorías de preguntas de los profesores y profesoras (control/información, y aplicación, elaboración, implementación) fueron colapsadas en una sola, dado que cada una por sí sola, no obtenían buena consistencia entre los/as codificadores/as. Del resto de los códigos, la frecuencia de la mayoría era demasiado baja para calcular la confiabilidad, (varios tenían frecuencia cero en alguno de las/os dos codificadoras/es), y solo dos obtuvieron una confiabilidad adecuada para el análisis: repeticiones y evaluación positiva enfocada a la tarea. En cuanto a los códigos de organización (A7 al A16), en muchos casos no se pudo calcular consistencia, pues al menos uno/a de las/os codificadores/as nunca observó el código, dada su baja frecuencia general (varias de estas interacciones tenían un promedio de ocurrencia de menos de 0,5 por video).

De las interacciones que pudieron ser analizadas, solo *asignar tarea* y *explicar tarea* obtuvieron suficiente consistencia intercodificadores/as para ser incluidas en el análisis. *Explicar tareas* no obtuvo una correlación aceptable en el caso de las interacciones con hombres ($r = 0,568$), pero se incluyó de todas formas en el análisis, debido a que para las interacciones con alumnas sí hubo alto acuerdo entre las/os codificadoras/es.

En cuanto a los códigos de intervenciones de los/as alumnos/as (Tipo B), estos por sí solos tenían muy bajo acuerdo, y éste era inconsistente para las interacciones de hombres y mujeres, por lo cual se optó por colapsarlos en una sola categoría, pero excluyendo el código "otros", pues disminuía el acuerdo. Finalmente, en cuanto a apelativos y ejemplos, el acuerdo fue mayor cuando se trataba de ejemplos y apelativos femeninos que masculinos, pero en general, la consistencia fue apenas suficiente para incluir estas variables en el análisis. La correlación entre los apelativos masculinos detectados por ambos/as codificadores/as fue de solo 0,504, pese a lo cual se incluyó esta variable en el análisis, dado el interés por contrastarla con la de apelativos femeninos usados por los profesores y profesoras.

3.5. Categorías finales obtenidas del registro de verbalizaciones y recursos pedagógicos

De los 300 videos observados, se transcribieron 403 verbalizaciones. De la información transcrita, 217 fueron consideradas pertinentes al análisis y sobre éstas se trabajó. La eliminación se hizo en virtud de que algunas de las transcripciones correspondían a elementos que estaban consignados en otra sección del estudio (por ejemplo, apelativos) o por no lograr una descripción acabada de la situación. Este último aspecto es de relevancia, ya que el criterio de descripción del contexto de la interacción es fundamental para lograr un adecuado análisis de éste. En este sentido, si la transcripción no transmitía claramente la información no se consideró válida.

De las 217 transcripciones válidas se obtuvo un total de 243 transcripciones categorizadas. El aumento se debe a que algunas interacciones correspondían a más de una categoría de análisis.

Es importante señalar que, si bien se presentó variabilidad en cuanto a la cantidad de interacciones detectadas entre los/as codificadores/as, desde la doble corrección establecida se pudo constatar que las interacciones que finalmente fueron consideradas válidas eran detectadas en forma muy similar.

Para el análisis de las interacciones se optó por el método de análisis de contenido. Este método permite un adecuado trabajo sobre el tipo de dato recogido y el contexto sobre el cual se realizarán las inferencias, entre otros aspectos porque contempla la utilización tanto de técnicas cuantitativas como cualitativas de análisis. Si es importante mencionar que dicho método no permite hacer inferencias sobre otros contextos sociales ya que se limita a obtener información en relación con las situaciones sociales en las que se desarrolla el estudio.

El primer paso del proceso de análisis fue la codificación de las interacciones. Para esto, se procedió a establecer un sistema de doble codificación al 100% de los datos, de manera de garantizar fiabilidad de la codificación. De esta manera, en una primera etapa, dos investigadoras realizaron una codificación abierta en virtud de lo que se encontraron en las primeras 200 interacciones. De este primer listado de códigos se observó la frecuencia y se agruparon en categorías mayores que respondían, a su vez, al marco de análisis mayor del estudio.

Finalmente, una vez que las categorías y subcategorías fueron definidas y consensuadas, se procedió a realizar la doble categorización a la totalidad de los datos. Es decir, cada investigadora codificó cada una de las interacciones, para más tarde consensuar entre ambas. De esta última etapa, se obtuvo el listado de interacciones
codificadas.

Las categorías y subcategorías utilizadas se resumen en la tabla N° 7.

Tabla N° 7
Categorías resultantes del análisis de verbalizaciones y recursos pedagógicos

<p>Categoría 1: Roles</p> <p>1.1 Roles Estereotipados en el aula: Mujeres en roles de servicio.</p> <p>1.2 Roles Estereotipados en el aula: Hombres en roles de liderazgo.</p> <p>1.3 Roles Contraestereotípicos en el aula: Mujeres en roles de liderazgo.</p> <p>1.4 Roles Contraestereotípicos en el aula: Hombres en roles de servicio.</p>
<p>Categoría 2: Verbalizaciones</p> <p>2.1 Uso de ejemplo estereotipado: Mujeres en roles estereotipados (doméstico, de cuidado, pasivo).</p> <p>2.2 Uso de ejemplo estereotipado: Hombres en roles estereotipados (laboral, de dominio, agresivo).</p> <p>2.3 Uso de ejemplo contraestereotípico: Mujeres en roles contraestereotípicos.</p> <p>2.4 Uso de ejemplo contraestereotípico: Hombres en roles contraestereotípicos.</p> <p>2.5 Uso de descalificación estereotipada explícita hacia una mujer frente a una tarea.</p> <p>2.6 Uso de descalificación estereotipada explícita hacia un hombre frente a una tarea.</p> <p>2.7 Uso de descalificación estereotipada implícita hacia una mujer frente a una tarea.</p> <p>2.8 Uso de descalificación estereotipada implícita hacia un hombre frente a una tarea.</p> <p>2.9 Expresiones de Sexismo Ambivalente.</p> <p>2.0 Reflexión de Género.</p>
<p>Categoría 3: Elementos Didácticos</p> <p>3.1 Imágenes o elementos que muestran a mujeres en roles estereotipados.</p> <p>3.2 Imágenes o elementos que muestran a hombres en roles estereotipados.</p> <p>3.3 Imágenes o elementos que muestran a mujeres en roles contraestereotípicos.</p> <p>3.4 Imágenes o elementos que muestran a hombres en roles contraestereotípicos.</p> <p>3.5 Imágenes o elementos que muestran sólo personajes femeninos.</p>

3.6 Imágenes o elementos que muestran sólo personajes masculinos.

3.7 Imágenes o elementos que muestran hombres y mujeres.

Categoría 4: Personaje Histórico

4.1 Imagen o alusión a Personaje Histórico Femenino.

4.2 Imagen o alusión a Personaje Histórico Masculino.

Dentro de la **categoría 1 “Roles”** se agrupó toda aquella información transcrita que describiera interacciones o acciones de alumnos y alumnas en que era posible percibir la adecuación a un rol determinado. Cuando este rol se ajustaba a los roles tradicionales de género, la información era categorizada en las subcategorías 1.1 y 1.2 según si el rol adoptado era tradicionalmente femenino o masculino. Cuando los roles adoptados por los y las estudiantes en la sala de clases desafiaban de alguna manera los roles de género tradicionales, se los clasificó como roles contraestereotípicos.

La **categoría 2 “Verbalizaciones”** se utilizó específicamente para comentarios explícitos del/la docente hacia sus alumnas/os. Esta es la categoría más grande y se dividió en diez subcategorías. Las primeras dos subcategorías agrupan casos en que las/os docentes hacían uso de ejemplos que aludían a roles estereotípicos. Cuando los ejemplos hacían alusión a mujeres en roles tradicionalmente femeninos, como el cuidado de los/as niños/as, la cocina o la limpieza del hogar, se clasificaron como 2.1. Cuando los ejemplos utilizados presentaban a hombres en roles tradicionalmente masculinos, como el deporte y el mundo laboral, se los clasificó como 2.2. Se utilizaron las subcategorías 2.3 y 2.4 en los casos en que los ejemplos entregados mostraban a mujeres y hombres –respectivamente- adoptando roles tradicionalmente adscritos al sexo opuesto.

Las cuatro subcategorías siguientes fueron utilizadas para los casos en que los profesores y profesoras hacían comentarios negativos hacia sus estudiantes cuando éstos/as realizaban alguna actividad de la clase. Cuando las descalificaciones eran hechas de manera abierta y explícita, se las clasificó como 2.5 en el caso de descalificaciones hacia alumnas, y 2.6 en el caso de descalificaciones a alumnos. Si la descalificación a la alumna era hecha de manera más bien encubierta se clasificó como 2.7, en cambio, si se descalificaba implícitamente a un alumno, se clasificaba como 2.8. Muchas veces, la diferencia entre descalificación explícita e implícita era sutil, por lo que se decidió categorizar como descalificación explícita cualquier comentario por parte del/la profesor/a que expresara claramente la falta de capacidad del alumno o alumna para realizar la tarea en cuestión, o que ridiculizara abiertamente al/la estudiante. Las descalificaciones implícitas se entendieron como expresiones o acciones del profesor o profesora en que se pudiera percibir una descalificación hacia el niño o niña, sin que existiese un comentario abierto de desaprobación.

La noción de *Sexismo ambivalente* utilizada en la subcategoría 2.9 es un concepto que hace referencia a dos clases de actitudes hacia las mujeres que son de naturaleza prejuiciosa. La primera, el *Sexismo hostil*, se refiere a una mirada subjetivamente negativa hacia las mujeres; mientras que la segunda, el *Sexismo benevolente*, describe actitudes subjetivamente positivas hacia las

mujeres que tienen su origen en una condescendencia predominantemente masculina. Se decidió utilizar este concepto para agrupar aquellas verbalizaciones que de manera encubierta, denotan actitudes de sexismo hostil o benevolente.

La última subcategoría de las Verbalizaciones agrupó comentarios hechos por los y las docentes en que se hacía alusión directa a temáticas de género. Dentro de las *Reflexiones de género* se incluyeron comentarios, opiniones o invitaciones a pensar acerca de los roles de género pasados o actuales. En todos los casos se trató de reflexiones iniciadas por el profesor o profesora.

Dentro de la **categoría 3 “Elementos Didácticos”** se consideró todo el material utilizado por el profesor o profesora dentro del aula como apoyo a su clase. Además del material de apoyo, se decidió incorporar todo aquel material presente en la sala de clase en que se mostraran hombres o mujeres realizando diferentes actividades o simplemente retratados/as.

Esta categoría se subdividió en siete subcategorías, dependiendo de si los elementos o imágenes presentes en el aula mostraban a mujeres en roles estereotipados (realizando actividades tradicionalmente asociadas a lo femenino, como cocinar o cuidar de las/os niñas/os); si mostraban a hombres en roles estereotipados (realizando actividades adscritas tradicionalmente a lo masculino, como realizar deportes o construir casas); si mostraban a mujeres u hombres en roles contraestereotípicos (realizando actividades comúnmente asociadas al género contrario); si solo se mostraban hombres o mujeres, sin que éstos estuvieran realizando actividad alguna. Por último, existía una subcategoría para aquellas imágenes o elementos que mostraban a hombres y mujeres sin participar de acciones específicas.

La **cuarta y última categoría, denominada “Personaje histórico”** surgió para dar cabida a los/as personajes relevantes de nuestra historia social y cultural que aparecían nombradas/os o retratados/as en la sala de clases. De esta manera, se clasificaron dentro de “Imagen o alusión a personaje histórico femenino” todos aquellos casos en que se registrara la presencia de un retrato en la sala de clases o comentario del profesor o profesora que hiciera referencia a una figura fémica relevante para nuestra historia como sociedad. Para todos los casos de retratos o comentarios referidos a figuras masculinas culturalmente relevantes surgió la subcategoría “Imagen o alusión a personaje histórico masculino”.

IV. RESULTADOS

4.1. Análisis de Interacciones

4.1.1. Frecuencia de interacción con hombres y mujeres y sus determinantes

a) ¿Interactúan más los/as docentes con alumnos varones que con mujeres?

En primer lugar, se comparó la frecuencia de interacciones por subsector, sexo del/la docente y sexo del alumno o alumna. Para ello, se agregó (sumó) para cada docente la cantidad de cada tipo de interacción, distinguiendo si era dirigida a alumnos hombres o alumnas mujeres, o en el caso de las intervenciones de alumnos/as, si era emitida por varones o mujeres. Las tablas N° 8a (muestra urbana) y 8b (muestra rural) entregan el número promedio de interacciones con hombres y mujeres, según subsector y género del/la docente, junto con el resultado de la prueba t de muestras dependientes.

Tabla N° 8a

Interacciones con hombres y mujeres en escuelas URBANAS, por subsector y género del/la docente. Se muestra la significación de la diferencia entre las interacciones dirigidas a hombres y mujeres, según la prueba t de muestras dependientes

		Profesoras						Profesores					
		Alumnas			Alumnos			t _{diferencia}	Alumnas			Alumnos	
		N	Media	DT	Media	DT			N	Media	DT	Media	DT
Naturaleza	Preguntas	29	18,07	19,73	17,64	9,48	,098	10	9,00	6,61	10,36	8,65	-,552
	Repeticiones	29	7,50	14,06	9,29	7,06	-,712	10	2,71	3,14	5,14	8,46	-1,111
	Evaluación positiva tarea	29	5,36	4,75	8,86	6,02	-2,417*	10	1,64	1,93	3,14	3,47	-1,460
	Asigna tareas	29	0,00	0,00	0,00	0,00		10	0,14	0,37	0,86	2,02	,096
	Explica tareas	29	3,50	4,55	4,36	6,73	-1,160	10	1,57	2,48	1,50	1,90	-1,292
	Alumno/a Interviene	29	24,71	23,52	33,29	19,96	-1,428	10	12,93	7,82	19,00	15,54	-1,371
Sociedad	Preguntas	23	11,73	10,77	18,00	14,22	-2,416*	17	12,20	6,28	16,13	8,48	-2,627*
	Repeticiones	23	4,87	4,46	11,67	10,02	3,988**	17	3,07	3,75	5,93	8,03	-2,381*
	Evaluación positiva tarea	23	4,20	5,00	7,33	5,47	4,280**	17	3,53	3,23	5,20	6,64	-1,409
	Asigna tareas	23	0,00	0,00	0,00	0,00		17	0,00	0,00	0,00	0,00	
	Explica tareas	23	3,33	4,69	3,00	3,26	,516	17	3,40	5,07	3,87	5,53	-1,072
	Alumno/a Interviene	23	15,07	8,55	31,27	16,65	4,497**	17	15,47	7,68	24,87	12,84	-3,56**
Lenguaje	Preguntas	50	13,04	8,69	20,74	15,25	4,540**	10	13,43	7,57	19,30	13,45	-1,455
	Repeticiones	50	3,61	3,02	8,39	7,64	5,619**	10	4,57	5,56	6,43	5,95	-1,035
	Evaluación positiva tarea	50	4,35	3,75	8,52	5,14	5,161**	10	5,17	4,18	7,13	5,61	-1,199
	Asigna tareas	50	0,00	0,00	0,00	0,00		10	0,00	0,00	0,00	0,00	

	Explica tareas	50	2,52	2,71	3,78	4,43	-	2,840**	10	2,26	3,37	4,04	5,77	-1,669
	Alumno/a Interviene	50	15,91	8,35	34,78	25,70	-	5,542**	10	17,65	9,54	27,78	17,54	-1,753
Matemáticas	Preguntas	36	14,00	9,68	19,52	13,31	-	-2,394*	27	14,43	10,32	22,52	14,85	-2,78**
	Repeticiones	36	4,22	4,48	8,39	6,11	-	4,067**	27	4,83	4,58	7,48	7,19	-2,34*
	Evaluación positiva tarea	36	5,00	5,32	5,78	4,56	-	-1,099	27	4,91	5,87	6,00	4,57	-1,197
	Asigna tareas	36	0,13	0,62	0,13	0,62	-		27	0,04	0,21	0,04	0,21	
	Explica tareas	36	3,87	4,74	4,96	3,66	-	-1,738	27	5,65	6,94	6,70	7,54	-,833
	Alumno/a Interviene	36	17,30	12,55	26,83	10,49	-	3,615**	27	17,74	12,74	28,61	14,36	-3,517**

Nota: * $\alpha < 0.05$ ** $\alpha < 0.01$
 Análisis con casos ponderados.

Tabla N° 8b

Interacciones dirigidas a hombres y mujeres en escuelas RURALES, por subsector y género del/la docente. Se muestra la significación de la diferencia entre las interacciones dirigidas a hombres y mujeres, según la prueba t de muestras dependientes

		Profesoras						Profesores					
		Alumnas			Alumnos			Alumnas			Alumnos		
		N	Media	DT	Media	DT	t _{diferencia}	N	Media	DT	Media	DT	t _{diferencia}
Naturaleza	Preguntas	9	11,00	6,76	14,07	7,90	-1,076	8	10,64	11,02	9,57	9,88	,398
	Repeticiones	9	4,43	6,83	5,71	7,83	-1,302	8	2,29	3,87	2,57	2,45	-,211
	Evaluación positiva tarea	9	3,00	3,03	4,43	3,25	-2,085	8	3,29	4,93	2,71	3,06	,337
	Asigna tareas	9	0,00	0,00	0,00	0,00		8	0,00	0,00	0,00	0,00	
	Explica tareas	9	2,50	2,65	3,00	3,11	-,530	8	2,93	2,12	1,86	1,85	1,107
	Alumno Interviene	9	16,50	12,39	29,29	13,63	-2,880*	8	17,71	18,77	17,36	11,54	,081
Sociedad	Preguntas	8	16,47	10,90	19,47	11,56	-1,023	11	11,60	8,27	12,53	7,55	-,345
	Repeticiones	8	3,87	3,01	5,33	2,36	-1,330	11	3,40	2,68	3,40	2,94	,000
	Evaluación positiva tarea	8	7,67	4,59	11,00	6,61	-1,475	11	2,40	2,16	2,07	1,90	,496
	Asigna tareas	8	0,00	0,00	0,00	0,00		11	0,20	0,79	0,27	1,05	-1,348
	Explica tareas	8	2,67	3,11	3,07	3,89	-,461	11	1,47	2,36	2,33	3,67	-1,033
	Alumno/a Interviene	8	20,53	11,64	29,00	13,22	-1,576	11	16,20	9,45	19,33	7,86	-,829
Lenguaje	Preguntas	22	14,78	8,62	15,70	12,13	-,456	11	14,65	14,35	15,22	10,90	-,198
	Repeticiones	22	4,74	5,02	7,57	7,80	-1,739	11	8,52	12,14	9,17	12,77	-,184
	Evaluación positiva tarea	22	5,17	4,97	4,87	4,15	,299	11	4,00	3,30	3,91	4,08	,082
	Asigna tareas	22	0,30	1,46	0,26	1,25	-,481	11	0,04	0,21	0,00	0,00	,066
	Explica tareas	22	3,65	4,02	4,00	3,22	-,418	11	1,91	3,06	1,87	3,59	-,672
	Alumno/a Interviene	22	23,09	12,82	24,83	15,68	,966	11	23,26	17,07	27,17	16,13	,680
Matemáticas	Preguntas	11	17,22	16,16	19,57	7,51	-,472	20	14,17	10,60	23,61	21,77	-2,730*
	Repeticiones	11	5,17	4,07	6,39	5,21	-,681	20	3,74	3,98	7,43	9,61	-2,225*

	Evaluación positiva tarea	11	5,22	4,91	8,74	6,57	-1,614	20	5,48	5,35	7,26	6,98	-1,895
	Asigna tareas	11	0,04	0,21	0,26	0,94	-,948	20	0,17	0,65	0,35	1,20	-2,274*
	Explica tareas	11	4,87	6,80	6,61	6,84	-1,224	20	3,17	3,60	5,48	6,46	-
	Alumno/a Interviene	11	23,22	15,67	30,30	9,47	-,842	20	16,48	10,14	28,22	17,27	-1,333

Nota: * alpha<0.05 **alpha<0.01

Análisis con casos ponderados

Como se aprecia en las tablas N° 8a y 8b, las diferencias son mayores en las escuelas urbanas que rurales. Las únicas diferencias significativas en las escuelas rurales se dan en el subsector Matemáticas, para los profesores varones. En las escuelas urbanas, en tanto, hay diferencias en todos los subsectores, especialmente para las profesoras mujeres. Las diferencias más consistentes en las interacciones de las/os docentes con alumnos y alumnas se dan en *preguntas*, *retroalimentación simple* (en forma de repeticiones) y *evaluación positiva*. Las profesoras muestran más de estas tres interacciones hacia sus alumnos varones que hacia sus alumnas mujeres en Lenguaje, Matemáticas y Comprensión de la Sociedad, mientras que los profesores solo muestran más interacciones con varones que con mujeres en Matemáticas y Comprensión de la Sociedad.

En general, los profesores y profesoras asignan y explican tareas a alumnos y alumnas con la misma frecuencia en los cuatro subsectores. En parte este resultado se debe a que la frecuencia general de estas conductas es muy baja cuando solo se consideran las instrucciones y explicaciones dadas a alumnos/as específicos, ya que la mayoría de las veces los profesores y profesoras asignan y explican tareas al curso completo.

Con respecto a las intervenciones de los/as alumnos/as, la cantidad de intervenciones de alumnos es significativamente mayor que la de las alumnas en casi todos los subgrupos de escuelas urbanas (por subsector y género del/la docente), excepto en el subsector Comprensión de la Naturaleza y en el subsector Matemáticas para los profesores varones.

b) ¿Cuáles son los factores que influyen en las diferencias?

Con el fin de determinar cuáles características de las clases influían en estas diferencias, se realizó en segundo lugar un análisis de regresión múltiple. Para esta parte se realizaron seis análisis de regresión –uno para cada tipo de interacción- que tenían como variable dependiente la *diferencia entre la cantidad de interacciones con hombres y con mujeres* (hombres menos mujeres); y como predictores, el género del/la docente, el subsector, la ubicación geográfica y el nivel educativo (curso). La tabla N° 9 muestra un resumen de los resultados obtenidos en los seis análisis de regresión. Como puede verse, ninguno de los modelos explica una cantidad significativa de varianza (el mejor modelo es el de *repeticiones*, que explica apenas un cuatro por ciento de la varianza). Por otro lado, en cuanto a los predictores individuales, la variable más consistentemente asociada con el tamaño de la diferencia entre las interacciones con alumno/a y alumnos/as, es el curso, observándose que, para cuatro de los seis tipos de interacciones, en octavo básico la diferencia entre alumnos y alumnas es *menor* que en el curso de referencia (quinto básico). La otra variable significativamente asociada con la desigualdad de las interacciones es la ubicación geográfica, donde se observa que en las escuelas rurales esta diferencia es menor que en las

urbanas, para tres de las seis interacciones (repeticiones, evaluaciones positivas e intervenciones de las/os alumnas/os).

Tabla N° 9
Coefficientes de cada predictor en el modelo final para cada variable dependiente. Coeficientes negativos indican *menor* diferencia entre hombres y mujeres

Predictor	Coeficientes estandarizados de la regresión múltiples					
	Docente hace preguntas	Docente repite intervención alumno/a	Docente evalúa positivamente intervención	Docente asigna tareas	Docente explica tareas	Alumno/a interviene
Rural	-,115	-,136*	-2,296*	-,015	-,026	-,160**
Sexto	-,025	,026	,705	-,043	-,033	-,039
Séptimo	-,021	,141*	-,326	,060	-,095	,067
Octavo	-,132*	-,032	-2,194*	-,038	-,125*	-,143*
Matemáticas	,064	-,026	-,754	,045	,096	-,022
Sociedad	-,040	-,004	,279	-,004	-,056	-,012
Naturaleza	-,096	-,106	,123	,125	-,009	-,046
Docente masculino	,033	-,104	-1,439	,115	-,007	-,030
Varianza explicada por el modelo	1,8%	4%	3,6%	0,7%	0,4%	3,3%

Nota: * alpha<0.05 **alpha<0,01

Análisis con casos ponderados

Variable Dependiente: Diferencia en proporción de interacciones (interacciones con alumnos *menos* interacciones con alumnas, dividido por interacciones totales).

4.1.2. Frecuencia de las interacciones considerando la interacción anterior

El análisis realizado en la sección 4.1.1. mostró que, en general, los/as docentes preguntan y dan retroalimentación más frecuentemente a alumnos varones que a alumnas mujeres. Sin embargo, es posible que esta diferencia no refleje un sesgo de las/os docentes hacia los alumnos varones, sino que simplemente refleje que éstos/as están reaccionando a las intervenciones más frecuentes de los alumnos que de las alumnas. Debido a la forma en que fueron grabados los videos, con un énfasis predominante en el/la docente, la mayoría de las veces no era posible determinar si la pregunta o comentario dirigida a un alumno o alumna era una respuesta a una intervención previa de dicho alumno o alumna (ej. levantar la mano).

Por otro lado, aunque el análisis anterior también mostró que en la mayoría de los videos los alumnos varones tienen mayor probabilidad de intervenir que las alumnas mujeres, tampoco sabemos si esto es o no respuesta a que ellos reciben más atención por parte del/la docente que ellas. Al igual que ocurre con el origen de las interacciones del/la docente, para las intervenciones de las/os alumnas/os tampoco era posible determinar a partir de los videos si un/a alumno/a hablaba espontáneamente o en respuesta a una mirada u otra indicación del profesor o profesora. Por lo tanto, del análisis anterior tampoco se desprende si las intervenciones más frecuentes de alumnos hombres que mujeres se deben a una tendencia de éstos a intervenir más, o a la cantidad de veces que el profesor o profesora apela directamente a uno/a u otro/a.

Aunque la naturaleza de la data no permite solucionar estos problemas a cabalidad, hay algunas medidas que se pueden tomar para aproximarnos a una respuesta. Con el fin de controlar el efecto de estos factores, se utilizó el análisis secuencial. Para ello, se procedió a recodificar cada interacción *en relación a la interacción inmediatamente anterior*. De este modo, las intervenciones del profesor o profesora quedaron divididas según si se producían después de una intervención del alumno o alumna o no, y lo mismo para las intervenciones del alumno o alumna, que quedaron divididas según si seguían inmediatamente a una interacción del profesor o profesora. Este análisis se realizó al nivel de la interacción y por lo tanto no se ponderaron los casos.

La tabla N° 10 muestra la distribución por sexo del/la alumno/a, de las conductas del/la profesor/a condicionadas a la conducta anterior. Como se ve en la tabla, la frecuencia de las preguntas en general es mayor cuando el profesor o profesora se dirige a hombres que mujeres (56,5% hombres y 43,5% mujeres). Esta diferencia *no* se modifica cuando tomamos en cuenta solo los casos en que la/el profesor/a pregunta sin que la/el alumno/a haya hecho una intervención anterior (55,8% versus 44,2%) ($X^2 = 2,121$, no significativo). Es decir, la tendencia de las/os profesores/as a interactuar más con alumnos que con alumnas en esta muestra no estuvo influida en forma significativa por la conducta previa de las/os alumnas/os.

Tabla N° 10
Distribución por sexo del/la alumno/a, de las preguntas del/la profesor/a
condicionadas a la conducta anterior del/la alumno/a

	Sexo del/la alumno/a		
	Femenino	Masculino	Total
profesor pregunta después que alumna/o interviene	1258	1702	2960
	42,5%	57,5%	100,0%
profesor pregunta sin que alumno/a intervenga	1935	2441	4376
	44,2%	55,8%	100,0%
TOTAL	3193	4143	7336
	43,5%	56,5%	100,0%

Nota: $X^2 = 2,121$, ns

Con respecto a las reacciones de las/os docentes ante las intervenciones de los/as alumnos/as, para analizarlas se tomó en cuenta todas las interacciones de alumnos y alumnas para las cuales se pudo identificar el sexo del/la hablante y que eran seguidas de interacciones del profesor o profesora (un total de 9.690), y se contabilizó las interacciones inmediatamente posteriores por parte del/la profesor/a.

La tabla N° 11 muestra que, de todas las veces en que algún/a alumno o alumna intervino, el 36,3% de las veces los profesores y profesoras hicieron una pregunta a continuación, el 34,7% de las veces repitieron lo dicho por el alumno o alumna, el 20,5% de las veces hicieron una evaluación positiva del comentario del alumno o alumna, menos del 1% de las veces reaccionaron asignando tareas, y el 8,1% de las veces explicaron una tarea. Estos porcentajes *no* varían si la intervención fue hecha por hombres o mujeres, lo que muestra que las/os profesores responden de forma similar a alumnos y alumnas.

Tabla N° 11
Interacciones del/la docente que siguen a una intervención de las/os
alumnas/os, por sexo de éstos/as

Conducta profesor/a después de la intervención de alumno o alumna	Sexo del alumno		
	Femenino	Masculino	Total
Profesor/a hace una pregunta	1469	2050	3519
	36,8%	36,0%	36,3%
Profesor/a repite la intervención del/la alumna/o	1328	2037	3365
	33,2%	35,8%	34,7%
Profesor/a evalúa positivamente la intervención del/la alumno/a	842	1148	1990
	21,1%	20,2%	20,5%
Profesor/a asigna tareas	9	20	29
	,2%	,4%	,3%
Profesor/a explica tareas	346	441	787
	8,7%	7,7%	8,1%
Total	3994	5696	9690
	100,0%	100,0%	100,0%

Nota: $X^2=9,344$, ns

4.2. Análisis de Ejemplos y Apelativos

Este análisis se centró en la cantidad de ejemplos y apelativos masculinos y femeninos que utilizan los/as docentes. La tabla N° 12 muestra que los profesores y profesoras de todos los subsectores y ubicaciones geográficas tienden a dirigirse al grupo curso utilizando apelativos masculinos (chiquillos, alumnos, niños, etc.). En cuanto a los ejemplos utilizados, en las escuelas rurales solo se observó una diferencia significativa en los ejemplos usados por las profesoras en Comprensión de la Sociedad, y los ejemplos usados por los profesores en Matemáticas. En las escuelas urbanas las profesoras usaron más ejemplos masculinos en tres de los cuatro subsectores, y los profesores solo en uno (Sociedad).

Tabla 12

Ejemplos y apelativos masculinos y femeninos por subsector, ubicación geográfica y género del docente. Se muestra la significación de la diferencia entre los ejemplos y apelativos femeninos y masculino, según la prueba t de muestras dependientes.

		Rural										
		Profesores					Profesoras					
		Femeninos		Masculinos		t _{diferencia}	N	Femeninos		Masculinos		t _{diferencia}
Media	DT	Media	DT	Media	DT			Media	DT			
	N											
Naturaleza												
Ejemplos	8	,57	1,19 3	1,57	2,27 7	-1,599	9	,36	,862	,43	,661	-,284
Apelativos	8	,21	,597	13,0 7	9,67 3	-3,797**	9	,14	,372	9,14	8,71 0	-3,040*
Sociedad												
Ejemplos	11	,20	,569	6,33	10,2 6	-2,045	8	,53	,944	2,87	2,46 0	-2,693*
Apelativos	11	,13	,524	11,2 0	10,6 7	-3,347**	8	,20	,578	24,60	20,0 03	-3,498**
Lenguaje												
Ejemplos	11	1,17	1,79 3	2,57	3,10 3	-1,463	2 2	1,43	2,31 6	1,78	2,11 3	-,466
Apelativos	11	,04	,214	12,2 2	14,1 02	-2,884*	2 2	,26	,753	20,96	13,2 02	-7,411**
Matemáticas												
Ejemplos	20	,30	,879	1,04	1,22 9	-3,098**	1 1	,22	,432	,30	,897	-,338
Apelativos	20	,39	1,47 5	12,6 1	12,5 0	-4,323**	1 1	,52	1,79 7	13,22	10,9 73	-3,764**

		U r b a n o										
		Profesores					Profesoras					
		Femeninos		Masculinos		t _{diferencia}		Femeninos		Masculinos		t _{diferencia}
Naturaleza												
Ejemplos	10	,14	,369	,21	,432	-,473	2 9	,71	,896	1,14	1,62 6	-1,281
Apelativos	10	,07	,271	10,3 6	9,11 7	-3,565**	2 9	,21	,568	16,50	10,7 36	-7,889**
Sociedad												
Ejemplos	17	,60	1,34 6	1,87	2,52 1	-3,428**	2 3	1,07	2,02 7	1,60	1,89 7	-2,591*
Apelativos	17	,53	1,80 0	16,4 7	13,5 3	-4,828**	2 3	,33	,610	12,93	8,60 2	-7,009**
Lenguaje												
Ejemplos	10	,70	1,09 6	1,61	2,32 1	-1,265	5 0	,61	,930	1,48	1,92 8	-3,279**
Apelativos	10	,48	2,15 1	14,6 1	8,63 0	-4,765**	5 0	,00	,000	13,91	9,93 8	-9,861**
Matemáticas												
Ejemplos	27	,61	,938	1,26	2,58 9	-1,347	3 6	,83	2,12 9	1,17	2,27 1	-2,701*
Apelativos	27	,48	1,15 9	12,7 8	9,95 8	-6,564**	3 6	,26	,683	10,04	7,48 7	-7,843**

Nota: * alpha<0.05 **alpha<0.01

4.3. Análisis de Verbalizaciones y Recursos Pedagógicos

4.3.1. Categoría 1: Roles

Dentro de los casos observados, lo que más llamó la atención de esta categoría fue cómo las niñas tienden a adoptar roles de servicio o ayuda hacia la profesora o sus compañeros. El rol de “secretaria” es uno de los roles más frecuentemente desplegados por las alumnas, ya sea a petición de la profesora o de forma espontánea al trabajar en grupo. Este rol tiene que ver, principalmente, con escribir en su cuaderno o el pizarrón lo que se le pide o la repartición de material de trabajo.

También fue posible observar que al momento de solicitar este tipo de ayuda, los docentes varones suelen ser más equitativos que su contraparte femenina, quienes tienden a asignar a sus alumnas con más fuerza en roles de servicio. Los docentes además, tienden a usar un lenguaje más equitativo al solicitar ayuda haciendo referencia a “los jefes y las jefas de grupo” y pidiendo la asistencia de “una secretaria o un secretario”. Las profesoras, por su parte, suelen utilizar “jefe de grupo” para referirse tanto a niños como niñas; sin embargo, solicitan la ayuda de “secretarias”, refiriéndose en este caso solo a las niñas. Los/as alumnos/as tienden a adoptar este rol (contraestereotípico, en su caso) con bastante menor frecuencia. Por lo general, cuando se les solicita ayuda a los niños, estas peticiones están más relacionadas con el material, es decir, adoptan roles de servicio cuando se les pide sostener o colgar material más pesado de trabajo.

En cuanto a los roles contraestereotípicos adoptados por las niñas, es posible observar que, si bien al hacer referencia a la persona a cargo del grupo muchos profesores y profesoras suelen hacer referencia a “los jefes de grupo”, no resulta infrecuente la presencia de jefas de grupo o alumnas que adoptan roles de liderazgo entre sus compañeros/as.

4.3.2. Categoría 2: Verbalizaciones

En general, los ejemplos utilizados por profesores, tanto hombres como mujeres, hacen referencia a estereotipos tradicionales de género. Esto se ve reflejado en que los personajes femeninos suelen estar desarrollándose en tareas domésticas, maternas y/o de cuidado de otros/as (hijas/os), es decir, en el ámbito privado. Los personajes masculinos, por su parte, tienden a estar comprometidos en tareas del mundo laboral, construyendo o participando activamente del mundo público.

Entre los ejemplos que presentaban a mujeres en roles domésticos se encuentran los siguientes:

- El profesor (Subsector Ciencias de la Naturaleza) vuelve a mostrar imágenes que les pasó, pero esta vez las coloca en el pizarrón. Entonces, dice: *"Estas son las situaciones cotidianas, porque me imagino chiquillas que en algún momento más de alguien habrá barrido ¿o no?... cuando hacen el aseo..."*.
- El profesor (Subsector Matemáticas) continúa con el ejemplo *"...preparar una cazuela, aparece en la TV, en los diarios, en alguna revista. Y la mamá a lo mejor algún día necesita preparar una cazuela de ave para 4 personas..."*.

Existen algunos casos en que se presentaban mujeres que trabajaban fuera del hogar. Los ejemplos hacían referencia a trabajos típicamente asociados a mujeres:

- La profesora (Subsector Lenguaje) dice: *"Cuando la matrona le pega la palmada a la güagüita..."*.
- Después de que el curso completo canta la canción "Temporera" la profesora (Subsector Lenguaje) dice que *"Hay que pensar sobre la canción porque la mayoría de sus mamás son temporeras y su trabajo es muy sacrificado"*.

En cuanto a los ejemplos que presentaban a hombres en roles estereotipados, se destacan los siguientes:

- El profesor (Subsector Matemáticas) dice: *"Estamos en una zona agrícola y los papás de ustedes trabajan en este medio"*.
- La profesora (Subsector Lenguaje) le dice a una niña que escriba en el pizarrón: *"Los niños juegan a la pelota en el patio"*
- La profesora (Subsector Lenguaje) pregunta: *"¿Y pagan? ¿El dueño de la casa paga todo esto o no?"*.
- La profesora (Subsector Sociedad) está explicando la expedición de Diego de Almagro a Chile indicando que fue una gran empresa. Al respecto indica: *"Es como cuando el papá, en la empresa, cuando el papá organiza el trabajo y dice, ¿de dónde saco la plata? De aquí, de allá, le pido a un pariente a mi papá..."*.

Los casos anteriores ilustran cómo los ejemplos utilizados por profesoras y profesores tienen un contenido marcadamente estereotipado. Cuando se hace referencia a "la mamá", ésta suele estar involucrada en actividades del hogar, mientras que "el papá" aparece continuamente inserto en ambientes laborales y como el que tiene el control sobre las finanzas.

Cabe destacar que entre las verbalizaciones analizadas se observó una tendencia entre profesores y profesoras de lenguaje y matemáticas a utilizar ejemplos que reflejan roles de género estereotipados. Entre docentes mujeres y docentes hombres; sin embargo, no se observaron mayores diferencias. Ambos hacen uso de estereotipos de género en sus ejemplos.

Llama la atención un ejemplo particular utilizado por un profesor de Sociedad en que se caracteriza al padre en un rol explícitamente agresivo. En su ejemplo, el profesor describe a un padre golpeador, al que hay que respetar y saber tratar:

- *"Factor económico, a lo mejor el papá ¿cierto?, trabaja, no le alcanza, esta sobre-endeudado y eso mismo lo lleva provocar violencia. Un hombre violento." Continúa: "Mejor que tú lo dejes y vuelvas en otro momento. A lo mejor cuando a él se le hubiese pasado su rabia, su ira y no esté tan alterado."*

En este ejemplo no solo se alude al rol de sostenedor de la figura masculina, sino que de alguna manera el profesor justifica la violencia del padre desde las dificultades económicas. Este no es un caso tan aislado. Un profesor de Lenguaje de 8° básico utiliza el siguiente ejemplo:

- El profesor continúa explicando el complemento indirecto indicando que *"También puede recibir daño del verbo"*. Para ello, ejemplifica diciendo: *"Un papá le dio una paliza a su hijo. 'Una paliza' sería complemento directo, 'a su hijo' sería complemento indirecto."*

En cuanto a los ejemplos contraestereotípicos que se aprecian en los videos, se observa que el hombre ingresa al mundo privado, el hogar, en roles relacionados con la educación de los/as hijos/as; mientras que en el caso de la mujer, se mencionan los "avances" que han logrado en el ámbito laboral o deportivo. Es decir, el ejemplo contraestereotípico se explicita como tal cuando es usado en el caso de los personajes femeninos.

Un ejemplo del primer caso es el siguiente:

- El profesor (Subsector Sociedad) les asigna una tarea para la casa y les indica: *"Pidan ayuda a la mamá o al papá para realizarla"*.
- El profesor (Subsector Matemáticas) le dice al curso: *"Le van a contar a su mamá y a su papá sobre los paralelos"*.

En todos los ejemplos contraestereotípicos analizados, siempre aparece el papá junto a la mamá en la casa. No se registraron casos en que se presentara al padre como cuidador único de las/os hijas/os.

Un ejemplo de mujeres en roles contraestereotípicos se presenta en el siguiente caso:

- El profesor señala (Subsector Sociedad): *"Un tema que sobre todo a las niñas les llama la atención era la marginación de las mujeres; eso en nuestra cultura actual, ¿ha mejorado? ¿Ha empeorado? ¿Se mantiene? Quizás alguna niña quiera opinar"*. Las niñas dan ejemplos de cómo en la actualidad las mujeres pueden trabajar, votar, hacer deporte. Al respecto el profesor dice, *"Incluso... ya saben que se está desarrollando mucho el fútbol femenino y con el auspicio de la FIFA, o sea, ya la mujer pasa a cumplir roles de importancia en los países occidentales"*.

En cuanto a las verbalizaciones de descalificativos, llama la atención que frecuentemente se registraron descalificaciones explícitas hacia alumnos y alumnas frente a tareas específicas, a pesar de que los profesores y profesoras se encontraban en un contexto de grabación.

Se registró un mayor número de descalificaciones explícitas hacia alumnas en comparación con los alumnos. De las descalificaciones hacia mujeres, la mayoría fueron emitidas por docentes de Matemáticas, y en menor medida, de Ciencias de la Naturaleza. En cuanto al género del/la docente, se observaron más descalificaciones provenientes de hombres que de mujeres.

En cuanto a las descalificaciones explícitas hacia varones, se observó que provienen en su totalidad de los subsectores Lenguaje y Sociedad. Al igual que en la subcategoría anterior, la mayor parte de los comentarios provienen de docentes hombres.

De lo anterior se desprende que las alumnas tienden a ser descalificadas en áreas tradicionalmente asignadas a lo masculino, como son las Matemáticas y las Ciencias *duras*; mientras que los alumnos son descalificados en áreas más bien asociadas a lo femenino, como Lenguaje y las Ciencias *blandas*. Se podría hipotetizar que los/as profesores/as, por tanto, tienden a desestimar a sus alumnos y alumnas en función de prejuicios y estereotipos preexistentes con respecto a la capacidad de sus estudiantes en distintas materias.

Las descalificaciones recibidas por las niñas son de naturaleza más bien condescendiente, explicitando que la alumna necesita ayuda para realizar sus tareas en el área en cuestión, aún cuando no la ha solicitado. Algunas descalificaciones son más explícitas que otras, sin embargo, en todas se denota la poca capacidad de la alumna en la materia.

Un ejemplo de descalificación desde una profesora de matemáticas hacia una alumna es la siguiente:

- La profesora pide a los/as alumnos/as que armen distintos poliedros. Varias/os niñas/os tienen dificultades para armarlos y ella los/as ayuda. A una niña que no ha podido armarlos le llama la atención y en voz alta dice: *"Francisca, qué pasa, ¿que no lo puedes pegar? Pero mira, si de solo pasarla se te arma. Y tendrías que ir buscando las pestañas, ¿viste? ¿Qué tipo de figura es? Si de puro pasarlo te das cuenta qué era. Pero no te preocupes, déjalo así no más. Tú ya sabes qué es"*.

En este ejemplo la profesora desestima las capacidades de la alumna abiertamente frente a sus compañeros y compañeras. La profesora resalta lo sencillo de la actividad y luego le señala a la alumna que se de por vencida, ya que no lo ha podido armar.

En varios casos los/as profesores/as hacen explícita la diferencia de capacidades entre hombres y mujeres al señalar que un compañero puede ayudar a las niñas o que un alumno puede proporcionar la respuesta que la alumna no puede dar. Algunos ejemplos de esto se describen a continuación:

- El profesor (Subsector Matemáticas) se dirige a un grupo mixto, escoge nuevamente a un niño (habiendo levantado la mano una niña). Antes que él responda pregunta al grupo: *"Todos saben, ¿cierto?"* Y tras la respuesta del niño pregunta a otra niña: *"¿Usted sabía? ¿Y cómo no levantaba la mano? Ahí el compañero va a tener que apoyarla a ustedes"*.
- Al no recibir respuesta de una niña, la profesora (Subsector Matemáticas) señala de manera irónica: *"Vamos a dejar que ella piense, mientras tanto le vamos a preguntar a Camilo"*.

Los casos de descalificaciones a niños frente a tareas específicas, si bien se observan menos, suelen ser de carácter más agresivo. En algunos casos se llega al extremo de la ridiculización, como se observa en el siguiente ejemplo:

- La profesora (Subsector Lenguaje) pregunta al curso: *"¿Para todos fue fácil la actividad?"*. El curso corea: *"Si"*. La profesora dice: *"Qué bueno"*. Hace una pausa, se acerca a un niño y pone su mano sobre la cabeza del estudiante señalando: *"Pero parece que no a todos, ¿cierto?"*. Los niños y niñas del curso se ríen. El niño se ve avergonzado. La profesora continúa: *"Si. Hay un grupito...pero igual van a salir adelante, ¿cierto?"*.

En este ejemplo la profesora descalifica abiertamente a un alumno, creando un contexto en que sus compañeros se ríen de él. Es la profesora quien recalca que al niño no le resultó fácil la tarea, sin que éste haya hecho mención de su dificultad. La profesora de esta manera ridiculiza el hecho que a un niño le resultara más difícil una tarea, avergonzándolo públicamente.

En cuanto a las descalificaciones implícitas hacia alumnos y alumnas frente a una tarea, también se observaron grandes diferencias en desmedro de las alumnas. Si bien, en este caso existe una variedad mayor entre subsector del profesor o profesora que emite la descalificación –aunque en el caso de las alumnas sigue concentrándose en el subsector Matemáticas-, son las niñas quienes reciben la mayor cantidad de descalificaciones implícitas en comparación con los niños.

En este caso, sin embargo, son las profesoras quienes hacen la mayor cantidad de comentarios descalificativos. De esta información se desprende que mientras los docentes hombres tienden a descalificar de manera más explícita a alumnos y alumnas, las docentes mujeres tienden a hacerlo de manera más bien implícita.

Solo se analizaron las descalificaciones de carácter implícito hacia niñas debido a que la cantidad de descalificaciones de este tipo hechas a niños fue muy baja. Las descalificaciones implícitas hacia alumnas suelen describir situaciones en que los y las docentes no prestan atención a lo que hace la alumna, mientras que si lo hacen cuando la actividad la realiza un alumno. Del mismo modo, se describen situaciones en que la profesora o profesor se vuelve hacia un grupo femenino para asegurarse que hayan entendido bien la tarea.

Algunos ejemplos de lo anterior se detallan a continuación:

- En relación con el trabajo grupal que realizan los/as alumnos/as, el profesor (Subsector Matemáticas) asigna específicamente a un niño (dentro de un grupo mixto) la tarea de elaborar y registrar las respuestas de un cuestionario, dándole a él las instrucciones correspondientes. No obstante esta función era realizada originalmente por una niña, de acuerdo con la organización espontánea del grupo.
- Mientras una niña está en el pizarrón para responder, la profesora (Subsector Matemáticas) busca más cuerpos geométricos en el estante. Un par de niños le dicen dónde está y bromean con la profesora quien se ríe de vuelta.
- El profesor (Subsector Matemáticas) se dirige a preguntarle a un grupo femenino: *"¿Por qué parece que están nerviosas ustedes?... A ver, veamos, no hay que ponerse nerviosas, si ustedes saben esto... ¿o no lo aprendieron?"*

Si bien, de las verbalizaciones analizadas, aquellas agrupadas bajo la subcategoría "sexismo ambivalente" no fueron muchas, es posible afirmar que estos comentarios eran realizados con mayor frecuencia por los docentes hombres. Asimismo, la mayor cantidad de comentarios realizados caben dentro de la categoría de sexismo benevolente. Solo un comentario pudo ser clasificado dentro de la categoría de sexismo hostil.

En general, los comentarios de sexismo ambivalente resaltan nociones comunes como hacer que las mujeres pasen al pizarrón primero –bajo la premisa "las

damas primero"- o situaciones en que se resaltan las características físicas de las niñas, como la suavidad de su voz o su belleza. Los comentarios tienden a ser condescendientes hacia las niñas, lo cual contrasta con la ausencia total de este tipo de comentarios dirigidos a varones.

Dentro de esta categoría encontramos expresiones como "*vamos a darle preferencia a la dama*" o "*dejemos a la señorita que responda*". Al mismo tiempo, los profesores suelen tratar a sus alumnas de "*mi amor*", "*mijita*" o "*hija*".

Algunos comentarios que resaltan las características físicas de las alumnas son los siguientes:

- Profesor dice a una niña: "*Made...con esa dulce voz de mermelada...*".
- El profesor dice "*¿Me presta atención bella dama?*"

El único caso de sexismo hostil encontrado en las verbalizaciones fue dentro de un ejemplo utilizado por un profesor de Lenguaje. En este caso el profesor está explicando el concepto de complemento indirecto del verbo para lo cual presenta el siguiente ejemplo:

- "*Un celular regaló mi amigo a su polola. (Pausa). A su polola, complemento indirecto, ella está sacando provecho de él*".

Si bien la obtención de algo del verbo es una característica del complemento indirecto, el estereotipo negativo hacia las mujeres presente en el ejemplo resulta relevante. En el ejemplo, el profesor usa el estereotipo de "mujer aprovechadora" para explicar un concepto de Lenguaje.

La importancia de esta categoría recae en el hecho de que algunos profesores mantienen actitudes sexistas de manera implícita. Aunque en el caso del sexismo benevolente estas actitudes no se reflejan en comentarios explícitamente agresivos, sí denotan un grado de paternalismo y condescendencia hacia sus alumnas que no tienen con sus alumnos. De esta manera se perpetúa una imagen más débil y necesitada de las niñas en comparación con los niños.

A pesar que se observó un solo caso de sexismo hostil, es importante recalcar el peligro latente que se encuentra en el uso de este tipo de estereotipos en la sala de clases. El/la profesor/a ocupa un rol de poder en la sala de clases, y sus comentarios gozan de gran validez entre sus alumnos y alumnas. Ejemplos como el utilizado por el profesor de lenguaje valida actitudes sexistas y perpetúa nociones estereotipadas como la de "mujer aprovechadora" entre sus alumnos y alumnas.

Es interesante señalar que dentro de las verbalizaciones que se analizaron, existe un número pequeño de docentes que realizaron reflexiones explícitas acerca del tema de género. Las reflexiones –realizadas por mujeres y hombres- apuntaban a la crítica del machismo como sistema social preponderante y la valoración de los derechos que la mujer tiene hoy en día. Un profesor de Sociedad dice, por ejemplo, *“Ahora en el caso de las mujeres, acuérdense que antes habían menos derechos de las mujeres, ahora tienen mucho más derecho. Entonces, acuérdense, el año pasado cuando veíamos que no tenían derecho a voto, después tenían derecho a voto (...) ahora tenemos una presidenta”*.

Otro caso en que un profesor hace reflexionar al curso en torno a un tema de género es el siguiente:

- El profesor (Subsector Sociedad) solicita al grupo que trabajó el tema de la familia que exponga su trabajo. Las niñas relatan cómo era la familia mapuche. La guía pregunta: *“¿Es más positivo nuestro tipo de familia?”*. Las niñas indican *“Sí, porque el sistema de los mapuches era muy machista”*. Al respecto, el profesor dice: *“Muy bien la apreciación del grupo, dicen que era muy machista esa sociedad y hoy la sociedad ha ido cambiando, hoy día la mujer tiene muchos roles en Chile, es un ejemplo. ¿Qué rol tiene la mujer hoy día importante?”*. Un niño responde: *“Ser madre”*. El profesor dice: *“Muy bien el rol de ser madre, pero hoy en día estamos representados por una mujer. ¿Cierto? Por... la Presidenta de la República, para que vean que ha llegado la mujer alto... hoy día esta idea del machismo se va alejando para que vean que tanto hombres como mujeres tienen los mismos roles”*.

Es interesante apreciar cómo el profesor acoge el comentario del niño que señala que ser madre es un rol importante para la mujer hoy en día, pero que además se ven mujeres en roles de liderazgo, fuera del hogar. En los casos analizados, existe un interés por parte de los y las docentes de recalcar los diferentes roles que adoptan las mujeres en la sociedad actual.

Sin embargo, cabe destacar que todas las reflexiones de género observadas se presentan en el contexto de una clase de Sociedad, iniciadas por docentes de ese subsector. Al no observar este tipo de reflexiones en otros subsectores se puede hipotetizar que las reflexiones surgen de una necesidad del momento, de la materia que se está revisando, y no a partir de una iniciativa personal de cada profesor o profesora. Sigue siendo relevante, no obstante, que los/as docentes utilicen estas instancias para conversar con sus estudiantes de temáticas en torno al género.

4.3.3. Categoría 3: Recursos pedagógicos

Dentro de los resultados del análisis se encontraron diferencias marcadas. En términos generales, lo primero que llama la atención es que no se aprecia ningún elemento o imagen que muestre a hombres en roles contraestereotípicos, pero existen muchos casos en que se los muestra realizando actividades tradicionalmente masculinas. Por ejemplo, en una clase de Matemáticas de 7° básico se observa una lámina para evaluar lo aprendido al cerrar la clase. En la lámina aparecen tres carpinteros –“Don Pablo, Don Miguel y Don Juan”- construyendo un techo. En el material traído por una profesora de Lenguaje de 6° básico se apreció que todas las ilustraciones que aludían a eventos deportivos tenían personajes masculinos.

Se observó muy poco material que mostraba a mujeres en roles estereotipados o contraestereotípicos debido, principalmente, a que la mayor parte del material y las imágenes no presentaban figuras femeninas. Los tres casos observados fueron presentados por profesoras. De los casos observados, dos correspondían a mujeres realizando actividades típicamente asociadas con lo femenino: en un caso se trataba de una mujer tejiendo y cuidando a las/os niñas/os mientras que el segundo caso mostraba a una niña barriendo. El único caso contraestereotípico que se registró correspondía a una imagen presentada en clases de Ciencias de la Naturaleza de 5° básico para ilustrar los conceptos de fuerza de resistencia y fuerza aplicada. En este caso se mostraba a dos niñas haciendo fuerza con palancas.

Llama la atención la baja cantidad de material en que se representan figuras femeninas. Se observó que, además de imágenes, en algunas ocasiones los/as docentes utilizaban figuras de personas para ejemplificar roles y situaciones específicas. En estos casos, tanto las figuras como los ejemplos utilizados solían ser masculinos. No se registraron casos en que solo aparecieran personajes femeninos que no realizaran actividades aparentes. En cambio, se observaron varios casos de imágenes y elementos didácticos que representaban figuras o personajes masculinos, sin que estuvieran comprometidos en alguna actividad. En este sentido, se registraron afiches de figuras masculinas, papelógrafos con ejemplos en que los personajes eran hombres o guías de actividades en que todos los personajes eran masculinos.

No debe pasarse por alto la importancia de la baja representación femenina en los elementos didácticos o recursos pedagógicos utilizados por profesoras y profesores en el aula. De todas las clases observadas, solo tres de ellas hicieron uso de material que contaba con personajes femeninos exclusivamente, y en dos de los casos las niñas se encontraban envueltas en actividades estereotipadas. Esto quiere decir que en la mayoría de las clases, las niñas se ven obligadas identificarse con personajes masculinos y a incluirse en este grupo para no

marginarse de la actividad. La poca visibilidad femenina en los elementos didácticos se vuelve de esta manera un factor del que habrá que hacerse cargo.

Cabe señalar que, particularmente en el subsector de Sociedad, surgieron dificultades para clasificar las imágenes o elementos didácticos presentados por las y los docentes. Si bien se encontraron varios casos que exhibían a hombres y mujeres en roles considerados estereotipados, en muchos casos correspondían a los roles adoptados por las culturas representadas en las imágenes. Así, se registraron imágenes de familias precolombinas en que las mujeres aparecían junto al telar y los hombres sosteniendo armas de caza. Por lo general, estas imágenes no fueron clasificadas en esta categoría. Sin embargo, hubo casos en que los personajes representados dentro de una cultura específica eran solo masculinos. Estos casos fueron categorizados como dentro de “Imágenes o elementos que muestran solo personajes masculinos”.

4.3.4. Categoría 4: Personajes históricos

En cuanto a la categoría que agrupó todos los casos en que se hiciera referencia a personajes históricos, ya sea a través de retratos o afiches presentes en la sala de clases o a través de comentarios del o la docente, se encontraron diferencias relevantes. Si bien se registraron pocos ejemplos en esta categoría, su análisis arrojó algunas conclusiones interesantes.

Mientras la mayor parte de los casos clasificados dentro de “Imagen o alusión a personaje histórico femenino” fueron alusiones o afiches relacionados con la Presidenta Michelle Bachelet. Los casos clasificados en “Imagen o alusión a personaje histórico masculino” tienen mayor variedad. Los personajes masculinos relevantes que fueron registrados van desde la historia de nuestro país (alusiones al “prócer de la patria, Bernardo O’ Higgins” o “Las expediciones de Diego de Almagro”) hasta áreas como las letras y los deportes (alusiones a Pablo Neruda y Maradona, respectivamente).

Es importante señalar que para el primer caso, son los docentes hombres quienes más aluden a personajes históricos femeninos, destacando la relevancia que tiene el hecho de tener una presidenta en nuestro país. Los personajes históricos masculinos son nombrados indistintamente entre profesoras y profesores.

Durante la escuela, los personajes relevantes para nuestra cultura que son mencionados y destacados constantemente en la sala de clases surgen como otra manera de mantener los estereotipos. Si las figuras cultural y socialmente relevantes tienden a ser masculinas, y tienden a serlo en todas las áreas de conocimiento, se invisibiliza la importancia de los roles femeninos en la historia y se pierden de vista las razones de fondo por las que las mujeres son subrepresentadas en la historia oficial. Es necesario que los profesores y

profesoras logren reflexionar sobre este punto. No solo se debe destacar el hecho que una mujer haya logrado ser presidenta, ya que esto puede ser interpretado como un caso aislado. Sería importante destacar personajes históricos femeninos olvidados, tanto estereotípicos como contraestereotípicos a la vez que se muestren más personajes masculinos en roles contraestereotípicos históricamente.

V. DISCUSIÓN: CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

5.1. Conclusiones

El presente estudio tuvo por objetivo examinar las interacciones de profesores y profesoras chilenos/as hacia sus alumnos y alumnas, desde una perspectiva de género. El estudio buscó determinar la forma en que la escuela, y más específicamente, el aula, contribuyen a modelar y transmitir creencias, estereotipos y roles de género a nuestras/os estudiantes. El propósito final de este proyecto fue recabar información para hacer propuestas orientadas a crear un ambiente escolar y de aula equitativo, libre de sesgos y prejuicios, que posibilite al máximo el desarrollo y la actualización del potencial de jóvenes de ambos sexos.

El estudio utilizó una combinación de metodología cuantitativa y cualitativa, lo cual ofrece la posibilidad de establecer la significación estadística de las relaciones observadas, a la vez que da profundidad a lo observado. Tal como ha ocurrido en estudios llevados a cabo en otras culturas y países, este estudio reveló que el ambiente de la sala de clase chilena no está libre de prejuicios y estereotipos, los cuales son transmitidos tanto en forma explícita a través de lo que se dice, como en forma implícita, a través de lo que se hace y la forma en que los/as actores/as del aula interactúan entre sí. A continuación se resumen y analizan los principales hallazgos del estudio, para luego concluir con algunas implicancias y propuestas para paliar esta situación.

Es importante destacar que este estudio fue realizado con videos que registran clases ampliamente preparadas por las/os docentes. Estos/as docentes diseñaron estas clases para reflejar lo mejor de sus prácticas, lo cual sugiere que, si se observan inequidades y deficiencias en estos videos, es posible que en clases no “preparadas” estas inequidades sean aún mayores. Asimismo, el estudio se limita a la población de docentes que dio su autorización para que sus videos se usen en investigación. También podemos hipotetizar ciertas diferencias entre estos videos y los de aquellos docentes que no autorizaron su utilización.

De esta manera, lo que a continuación se presenta son las principales conclusiones del estudio que responden a los objetivos de establecer en forma

descriptiva un diagnóstico sobre la práctica educativa y el discurso de las/os docentes desde la perspectiva de género.

En primer lugar, un análisis grueso de la frecuencia con que profesores y profesoras se dirigen a estudiantes de ambos sexos, reveló que en general, para los distintos subsectores, sexo del profesor y ubicación geográfica de la escuela, los/as docentes hablan más con alumnos varones que alumnas mujeres. Este es un hallazgo muy consistente y robusto, y además es esperado dadas las evidencias de otros países. Aunque la data disponible (videos del Sistema de Evaluación Docente (Docentemás)) no permitió determinar con precisión cuánto de estas diferencias se debía a la tendencia de los varones a intervenir más que las mujeres en clase, si fue posible aislar en cierta medida este factor mediante un análisis secuencial, el cual mostró que la tendencia de las/os docentes a interactuar más con alumnos que con alumnas no estaba influida en forma significativa por la conducta previa de los/as alumnos/as, sugiriendo que esta tendencia representa un sesgo propio de las/os maestros/as.

Por otro lado, el análisis cualitativo del contenido de las interacciones con alumnos y alumnas revela que no solo maestros y maestras hablan más frecuentemente con varones que con mujeres en el aula, sino que el contenido de lo que dicen es también distinto. En este análisis se pudo observar que profesores y profesoras tendían a descalificar más a alumnas que a alumnos en áreas consideradas típicamente masculinas, como las Matemáticas, tanto de manera implícita como explícita. Asimismo, los docentes varones tendían a resaltar características estereotípicamente femeninas al dirigirse a las mujeres (destacar su belleza, su voz dulce, darles preferencia por ser mujeres). Es interesante que el análisis cuantitativo no reveló diferencias en la probabilidad de los/as docentes de preguntar, evaluar o explicar en reacción a las intervenciones de los alumnos y alumnas, pero estas categorías gruesas no pudieron revelar lo que el análisis cualitativo pudo observar: que la *calidad* de esas preguntas, evaluaciones o explicaciones sí era diferente para varones y mujeres. Tal vez esto refleje la diferencia entre un propósito explícito de los/as docentes de ser equitativas/os en sus interacciones con ambos sexos, y los sesgos implícitos que afloran en sus conductas sin que se den cuenta, y que son producto de creencias y supuestos tan arraigados que son difíciles de visibilizar y controlar.

Lamentablemente, las características de las aulas utilizadas en este estudio para explicar posibles diferencias individuales –género del/la docente, subsector, ubicación geográfica de la escuela y nivel educativo- no fueron relevantes a la hora de predecir las variaciones individuales en el grado de equidad de las/os docentes. Hasta ahora, a partir de estos datos, no podemos decir mucho acerca de por qué algunos/as docentes hacen más diferencias que otras/os en la frecuencia con que se dirigen a alumnos/as de distintos sexos.

Es interesante notar que no solo eran más frecuentes las interacciones donde los profesores y profesoras se dirigen a estudiantes varones, sino que las interacciones de alumnos varones dirigidas a profesores eran también mucho más frecuentes que las provenientes de mujeres. Aunque es difícil separar claramente la contribución de cada uno profesor y alumno a estas inequidades, hay otros antecedentes que sugieren que al menos parte de esta desigualdad es atribuible a las propias tendencias de alumnos y alumnas. Por ejemplo, el análisis de los roles asumidos por alumnos y alumnas en el estudio cualitativo, mostró que ellas tendían a ocupar posiciones estereotípicas –principalmente de servicio- tanto en respuesta a la solicitud de los/as docentes como en forma espontánea, y que lo mismo sucedía con los roles asumidos por alumnos varones, que eran principalmente de liderazgo. Esto confirma los hallazgos de estudios extranjeros que revelan una diferencia en la cantidad y cualidad de la participación espontánea de hombres y mujeres en el aula, y sugiere que, si se pretende alcanzar una verdadera equidad en el aula, será necesario tomar medidas activas para incentivar patrones más equitativos de participación en ambos sexos. Esta actitud activa por parte de las/os docentes casi no se observó en esta muestra, a excepción de algunos casos específicos del subsector Sociedad, en que docentes involucraron a los/as alumnos/as en reflexiones sobre la equidad de género.

Otro aspecto relevante que surge del análisis cuantitativo es la mayor frecuencia con que los/as docentes usan personajes masculinos para ejemplificar los distintos conceptos y contenidos de su enseñanza. La vasta mayoría de los ejemplos eran confeccionados sobre la base de personajes masculinos, ya fuera en roles estereotípicos o no, y esto ocurrió en casi todos los subsectores de escuelas urbanas (en las escuelas rurales la tendencia es similar, pero las diferencias no fueron significativas, probablemente debido a los pequeños tamaños muestrales resultantes de la ponderación de los casos).

Más cercano al discurso de los y las docentes, fue posible observar la predominancia de apelativos masculinos para referirse a la clase, ya que todos los profesores y las profesoras usaban con mayor frecuencia palabras como “alumnos” o “chiquillos”, pese a que todas las clases observadas eran mixtas. Estas evidencias procedentes del análisis cuantitativo son nuevamente complementadas por los hallazgos del análisis cualitativo, el que mostró por ejemplo, que las fotos e ilustraciones utilizadas en clase eran masivamente masculinas, con solo tres excepciones. Aunque el uso de ejemplos, apelativos e ilustraciones de sexo masculino no implica la transmisión de estereotipos específicos sobre los hombres o las mujeres, éste revela el supuesto de que el género masculino es el representante de la especie humana, conduciendo a una situación en que las estudiantes de sexo femenino están obligadas la mayor parte del tiempo a identificarse con personajes masculinos.

Adicionalmente, el contenido de los ejemplos también es un problema. En efecto, el análisis cualitativo mostró que los ejemplos contenían gran cantidad de

estereotipos relacionados con roles masculinos y femeninos. En efecto, los/as docentes de ambos sexos tendieron a hacer referencia a personajes masculinos insertos en ambientes laborales, mientras que los ejemplos que involucraban mujeres, cuando los había, las mostraban en actividades del hogar. Es decir, las/os docentes tienden a replicar los estereotipos de género aceptados culturalmente en los ejemplos utilizados en el aula. De esta misma manera, al referirse a personajes históricos, la mayoría de ellos son masculinos. Si cabe destacar que la figura de la actual presidenta es mencionada en varias ocasiones como un ejemplo del avance de la mujer en el ámbito laboral.

El estudio también reveló deficiencias en las prácticas docentes que, aunque no necesariamente estén asociadas al género, pueden agravar algunas inequidades en esta dimensión. Este es el caso del uso general que los/as docentes hacen de la retroalimentación, la cual bien utilizada puede constituir uno de los pilares del aprendizaje, mientras que, mal entendida, puede ser no solo ineficaz, sino nociva para la autoestima y motivación de las/os estudiantes. En el análisis cualitativo se pudo observar la presencia frecuente de descalificaciones a alumnos varones y mujeres, y mayoritariamente dirigidas a mujeres en el área de las Matemáticas.

Sobre la base de lo que conocemos hoy acerca del rol que las atribuciones y la autoeficacia juegan en las conductas de aprendizaje, podemos predecir que estas descalificaciones tenderán a agravar cualquier creencia o prejuicio existente sobre las capacidades de las mujeres en áreas consideradas típicamente masculinas, como las Matemáticas, lo cual a su vez redundará en bajos rendimientos, creándose un círculo vicioso que aumentará la inequidad.

En general, podemos concluir de este estudio que 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.

5.2. Propuestas para una Educación en Equidad de Género

A la luz de los resultados encontrados en este estudio, cabe destacar algunas propuestas generales que podrían atenuar las diferencias encontradas en la interacción de docentes con sus alumnos y alumnas. A continuación se mencionan algunas ideas procedentes tanto de los resultados de este estudio, como de propuestas previas existentes en esta área.

1. Una de las tareas más importantes parece ser la educación de los profesores y profesoras en torno a temáticas de género. La escuela, como toda institución cultural central de nuestra sociedad, opera como reflejo y elemento perpetuador de lo que ocurre en el resto de la sociedad como un todo. De esta manera, los profesores y profesoras repiten los estereotipos y prejuicios a los que ellos/as mismos/as han estado expuestos/os durante su vida. Estos estereotipos emergen en la interacción con los y las estudiantes de manera natural, y muchas veces no existe una intención por parte de los y las docentes de hacer que estos prejuicios aparezcan. Los estereotipos de género, como se pudo ver, siguen siendo un elemento moderador de las interacciones en la sala de clases.

Debido a que estos estereotipos operan de manera preponderantemente inconsciente, el entrenamiento, tanto de docentes como de directivos/as, pasa a ser un elemento central para impulsar cambios en la escuela. En la medida en que profesoras y profesores se van haciendo conscientes de sus propios prejuicios – como por ejemplo, las capacidades de niños y niñas en diferentes subsectores- es posible comenzar a trabajar sobre ellos.

Es necesario tomar en cuenta que, en cierto nivel, muchos de los maestros y maestras observados en este estudio, parecen dar importancia a la equidad de género en el aula. Ellos hacen comentarios relacionados con la equidad y, en términos netamente cuantitativos, responden de forma similar a las intervenciones de alumnos y alumnas. Sin embargo, a un nivel más implícito, y en conductas que son más difíciles de controlar, sigue aflorando un tratamiento desigual hacia hombres y mujeres. Esto sugiere que estas conductas pueden llegar a ser extremadamente difíciles de modificar, ya que están influidas por creencias y supuestos que incluso pueden ser difíciles de verbalizar. De ahí la necesidad de diseñar intervenciones que apunten tanto al cambio conductual (incentivar a los/as docentes a preguntar más a mujeres, a evitar la descalificación en general), como al cambio de creencias, el cual ha probado ser especialmente complejo. Hacer conscientes a las/os docentes de los sesgos en su propio comportamiento es un punto de partida (muchos probablemente estén “seguros” que no favorecen a ningún sexo). Mostrarles ejemplos de sujetos contraestereotípicos de la categoría (ej. mujeres exitosas en áreas poco “femeninas”) también puede acarrear resultados positivos.

Los alumnos y alumnas participan con distinta frecuencia, no solo en respuesta a la mayor atención que reciben de los/as profesores/as, sino en forma espontánea. Esto puede revelar creencias acerca de lo que se espera de hombres y mujeres en el aula (por ejemplo, creer que es poco femenino discutir); así como tendencias temperamentales y conductuales (por ejemplo, mayor desinhibición o impulsividad de los varones). Sea cual sea la razón, es conveniente que los/as docentes estén al tanto de estas diferencias, y que tomen medidas afirmativas para reducirlas. Por ejemplo, que tengan el propósito explícito de escoger mujeres en lugar de hombres cuando ambos alzan la mano, tomando en cuenta que aún así, el número neto de intervenciones masculinas será y probablemente mayor.

2. Para poder intervenir a nivel de las creencias de las/os docentes en relación a la perspectiva de género en la educación, sería necesario poder indagar con mayor profundidad este aspecto. En particular, la parte correlacional del estudio no arrojó muchas influencias significativas de nuestros predictores –género del/la docente, ubicación geográfica de la sala, subsector y nivel- de manera que harían falta más estudios orientados a determinar las variables personales y contextuales que agravan o aminoran estas inequidades. Estos estudios pueden ser tanto de carácter cuantitativo –incluyendo más predictores- como cualitativo, incluyendo entrevistas y grupos focales en los que se confronte a docentes y alumnos/as con las evidencias encontradas aquí, y se les de la oportunidad de elaborar hipótesis y teorías acerca de sus orígenes.

3. Es importante que las y los docentes tomen conciencia del lenguaje que utilizan en la sala de clases, además de los elementos e imágenes que presentan como material de apoyo. De acuerdo con lo observado en este estudio, tanto el lenguaje como los elementos didácticos utilizados por docentes tienden a ser masculinos. Sigue existiendo una noción entre profesoras y profesores de que el “genérico masculino” es una forma neutra de dirigirse a sus alumnas y alumnos. Del mismo modo, la mayoría de los elementos visuales presentes en el aula representan a varones, siendo muy infrecuente la presencia de figuras femeninas. Además, cuando las figuras femeninas aparecen, lo hacen en roles estereotipados.

Contextos como estos mantienen a las alumnas en un espacio de marginalidad, invisibilizando su posición como mujeres. Si las niñas no son referidas en el lenguaje o las imágenes que las rodean, se ven obligadas a incluirse en un grupo al cual no pertenecen –el masculino-, para poder involucrarse directamente en la clase.

De este modo, autores como Derman-Sparks (citado en Evans, 1998) sugieren que en la sala de clases se presenten una diversidad de elementos que mantengan un equilibrio justo entre figuras femeninas y masculinas. La escuela debiera hacerse cargo de que los afiches y elementos didácticos presenten a hombres y mujeres por igual. Asimismo, los personajes presentados debieran estar envueltos en actividades de todo tipo, tanto estereotipadas como

contraestereotípicas. Tanto las actividades en que se presenta a los personajes como su apariencia física debieran ser evaluados en términos de género, cuidando que no se perpetúen prejuicios respecto de las áreas en que se debieran desenvolver hombres y mujeres, o de la manera en que debieran lucir.

Debiera haber una mayor toma de conciencia con respecto al lenguaje utilizado por los y las docentes en el aula, haciendo un mayor esfuerzo por incorporar un lenguaje equitativo e inclusivo. Es necesario que profesores y profesoras comiencen a utilizar el femenino para referirse a sus alumnas y que utilicen tanto el femenino como el masculino cuando se refieren a alumnos y alumnas en su conjunto.

Derman-Sparks (citado en Evans, 1998) propone, además, que profesores y profesoras analicen los elementos presentados en la clase –ya sea, ejemplos, imágenes o literatura- en función de la siguiente lista:

- 1) Evaluar si las ilustraciones contienen representaciones estereotipadas.
- 2) Evaluar si existen sesgos o prejuicios sutiles en los ejemplos o historias.
- 3) Evaluar si aparecen estilos de vida diversos en ejemplos o historias.
- 4) Evaluar las relaciones de poder o formas de liderazgo estereotipados.
- 5) Evaluar la presentación de héroes comunes, o de la vida cotidiana.
- 6) Evaluar los posibles efectos en la autopercepción de niñas y niños.
- 7) Evaluar si existe uso de lenguaje sexista o prejuicioso.
- 8) Evaluar si el o la autora hace uso de un punto de vista perjudicado.

Se esperaría que el material utilizado privilegiara historias no sesgadas, que presentaran a hombres y mujeres en roles y estilos de vida diversos. Los y las docentes deben hacerse cargo de que existen diferentes tipos de familia y presentar las diferencias como algo positivo. Las alumnas y alumnos deben tomar conciencia de que estas diferencias existen.

4. Por otro lado, Grossman y Grossman (citado en Evans, 1998) proponen que profesoras y profesores recompensen a sus estudiantes cuando estén participando en actividades no estereotípicas. Los autores afirman que los alumnos deben ser incentivados a desarrollar conductas de cuidado de otras/os, mientras que las alumnas debieran ser igualmente estimuladas a desarrollar conductas de liderazgo y participación activa, por ejemplo.

Los profesores y profesoras deben ser entrenados/as también en adquirir conciencia sobre los mensajes que entregan a sus estudiantes. Los y las docentes debieran adoptar conductas que demuestren confianza en las capacidades de alumnos y alumnas, particularmente en aquellas áreas tradicionalmente asignadas al sexo opuesto. Esto requiere en primer lugar de una comprensión general del valor e impacto de la retroalimentación y refuerzo sobre la motivación, autoeficacia y autoconcepto de las personas.

5. Es importante que las y los docentes sean capaces de iniciar diálogos abiertos con sus estudiantes acerca de cuestiones de género. Estas reflexiones no solo deben darse en el contexto de las ciencias sociales, sino que en todas las áreas de estudio. Resulta sumamente relevante que profesores y profesoras puedan conversar y reflexionar con sus alumnas/os sobre la manera en que las relaciones de poder afectan nuestra vida cotidiana, tanto si dependen de nuestro género, nuestra orientación sexual, nuestro grupo étnico o la clase social a la que se pertenece. Estos temas debieran ser tratados periódicamente, recalcando la importancia valórica y social que tienen. De esta manera, el género se vuelve un tema visible e importante para alumnos y alumnas y un tema que no debe ser obviado en la sala de clases.

6. Otra recomendación a este respecto consiste en proporcionar a las alumnas al menos algunos espacios o períodos segregados –ya sea dentro de la sala, por ejemplo trabajo en pequeños grupos; o fuera de ella, por ejemplo talleres o asignaturas electivas- donde puedan participar en un ambiente exclusivamente femenino, sin competir con los varones por la atención del o la profesora, y sin sentirse expuestas a ser juzgadas como poco femeninas por participar demasiado o por destacar en áreas tradicionalmente masculinas.

7. Una tarea pendiente, es realizar una revisión del tratamiento de los roles masculino y femenino que se observa en los textos de estudio, especialmente en aquellos licitados por el MINEDUC y que son de uso frecuente en las escuelas chilenas. Tal como se observó en este estudio, es de suma relevancia revisar el lenguaje con que se trata a los alumnos y alumnas, los ejemplos y, para el caso del subsector Lenguaje en especial, la selección de autoras y autores; para el caso de Sociedad, el tipo de discurso histórico que se privilegia en un texto en relación con la participación de las mujeres, entre otras. En el caso particular de Ciencias y Matemáticas, debe ponerse un especial cuidado en este punto, dado que en este estudio se comprobó la tendencia que existe de discriminar a las mujeres en estas áreas.

8. Otra gran tarea pendiente, es la reflexión curricular en relación con el tratamiento del tema de equidad de género. Como se observó en este estudio, aunque la equidad es una finalidad buscada por el currículum, no es fácil encontrarla explícitamente en los contenidos a tratar en clases. Resulta una tarea interministerial (SERNAM y MINEDUC) el revisar tanto los textos de estudio como los Planes y programas ministeriales, en relación con unidades de aprendizaje diseñadas con el criterio de equidad de género integrado. Desde este punto de vista, pareciera ser que es en el subsector Sociedad donde más se prestan los contenidos para reflexionar acerca de este punto; incluso podría pensarse en una unidad sobre Historia de las mujeres; pero lo cierto es que es necesario hacer un esfuerzo intencionado para integrar este criterio en los demás subsectores.

VI. REFERENCIAS

Bonder, Gloria (1994). Mujer y educación en América Latina: hacia la igualdad de oportunidades. *Revista Iberoamericana de educación*. 6.

Chi M T H, Feltovich PJ y Glaser R. (1981). Categorization and representation of physics problems by experts and novices. En *Cognitive Sci. 5. Learning Research and Development Center, University of Pittsburg, P.A.*

CIEG, Centro Interdisciplinario de Estudios de Género, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile (2007). *Teorías de género*.

CPEIP, Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones pedagógicas, Ministerio de Educación, (2003). *Marco para la Buena Enseñanza*.

Einarsson, C. y Granstrom, K. (2002) Gender-biased Interaction in the Classroom: the influence of gender and age in the relationship between teacher and pupil. En *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol. 46, N° 2.

Evans, K. S. (1998), Combating Gender Disparity in Education: Guidelines for Early Childhood Educators. En *Early Childhood Education Journal*, Vol. 26, N° 2.

Goetz, J. P. y Grant, L. (1988), Conceptual Approaches to Studying Gender in Education. En *Anthropology & Education Quarterly*, Vol. 19, N° 2.

Gray, C. y Leith, H. (2004) Perpetuating Gender Stereotypes in the classroom: a teacher perspective. En *Educational studies*, vol. 30, N° 1.

Guerrero, E., Provoste, P. y Valdés, A. (2006) Acceso a la educación y socialización de Género en un contexto de reformas educativas. En *Equidad de Género y Reformas Educativas*. Hexagrama, Santiago.

Guerrero, E., Provoste, P. y Valdés, A. (2006) La desigualdad olvidada: género y educación en Chile. En *Equidad de Género y Reformas Educativas*. Hexagrama, Santiago.

Hawkesworth, M. (1997), Confounding Gender. En *Signs*, Vol. 22, N° 3.

Lamas, Marta (1986). La antropología feminista y la categoría de "género". En *Nueva antropología*, vol. VIII, N° 30, pp. 173-198.

Meece, J. L., Glienke, B. B., & Burg, S. (2006). Gender and motivation. En *Journal of School Psychology*, 44 (5), 351-373.

Ministerio de Educación de Chile (2007). PISA 2006: Rendimientos de estudiantes de 15 años en Ciencias, Lectura y Matemática. Unidad de Curriculum y Evaluación.

Ministerio de Educación de Chile (1998). Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica.

Myers, D. (1990), *Social Psychology*, McGraw Hill: Michigan.

Pinkasz, D. y Tiramonti, G. (2006) Las oportunidades educativas de las mujeres en la modernización de los 90 en Argentina. En *Equidad de Género y Reformas Educativas*. Hexagrama: Santiago.

Resnick, Lauren B. *La educación y el aprendizaje del pensamiento*. Aisque, Buenos Aires, 1999. Trad. Miguel Wald.

Ruiz-Bravo, P., Muñoz, F. y Rosales, J. L. (2006). Género, educación y equidad en el Perú. En *Equidad de Género y Reformas Educativas*. Hexagrama: Santiago.

Tatar, M. y Emmanuel, G. (2001) Teachers' Perceptions of Their Students' Gender Roles. En *The Journal of Educational Research*, Vol. 94 N° 4.

Tiedemann, J. (2002), Teachers' Gender Stereotypes as Determinants of Teacher Perceptions in Elementary School Mathematics. En *Educational Studies in Mathematics*, Vol. 50, N° 1.

Tournaki, N. (2003) Effects of Student Characteristics on Teachers' Predictions of Students success. En *The Journal of Educational Research*, Vol.96 N° 5.

UNESCO (2001). *Igualdad de Género en la Educación Básica de América Latina y el Caribe (Estado Del Arte)*. Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. UNESCO-Santiago.

VII. ANEXOS

Anexo 1: Pautas de registro Instrucciones generales

Anexo 2: Pauta Contador de ejemplos y apelativos sexuados

Anexo 3: Pauta de codificación de interacciones entre profesores/as y estudiantes

Anexo 4: Hoja de transcripción de interacciones de género

Anexo 5: Rúbrica de Equidad de género en el aula

Anexo 1: Pautas de registro instrucciones generales

Instrucciones generales

Cada video se codifica con cuatro instrumentos:

- Contador de ejemplos y apelativos
- Pauta de codificación de la interacción entre profesores/as y estudiantes
- Hoja de transcripción de interacciones de género.
- Rúbrica de equidad de género.

Estudie las pautas en forma previa a la visualización de los videos. Vea el video una vez, deteniéndolo y retrocediéndolo cuando sea necesario para completar la Pauta, ingresar entradas en la Hoja de transcripción, o completar el Contador. Una vez finalizada la observación, complete la Rúbrica de acuerdo con su apreciación global del ambiente de sala de clases.

Anexo 2: Pauta Contador de ejemplos y apelativos sexuados

Instrucciones

Este instrumento tiene por finalidad el registrar la frecuencia de ocurrencia de dos eventos muy específicos en el habla del profesor o profesora. Cada evento debe marcarse cada vez que ocurra, sin necesidad de indicar el momento de la cinta, a quién va dirigido ni ningún otro detalle. **No debería ser necesario detener ni retroceder la cinta para este registro.** Para contar cada tipo de evento puede utilizar el sistema que desee, cajitas, palitos, etc. Al final, anote el total en el cuadro de resumen.

a) Ejemplos con personajes sexuados. Cuente un evento cada vez que el profesor o profesora utilice un ejemplo que utilice un personaje con un sexo determinado, indicando el sexo del/la actor/a. Esto se debe registrar aunque el contenido del ejemplo en sí sea neutro en cuanto al género.

Algunos ejemplos con personajes sexuados:

- Por ejemplo, ¿cuál es la estatura de Oscar? (Oscar es un compañero de curso)
- María tiene dos manzanas y le doy dos más (María es un personaje ficticio)
- Un chofer maneja un camión.
- Un publicista quiere llegar a un público.
- Algunos ejemplos sin personaje o con personajes no-sexuados:
- Cuando ustedes van al supermercado, aproximan el precio de las cosas.
- ¿Qué le pasará a la persona que lee este afiche?

b) Apelativos sexuados. Cuente este evento cada vez que la profesora o profesor se dirija a la clase con un apelativo no-neutro en cuanto al género, indicado el género utilizado. También cuente las ocasiones cuando el profesor o profesora utiliza al mismo tiempo el apelativo femenino y masculino. Por ejemplo:

Apelativos masculinos: chiquillos, niñitos, niños, alumnos.

Apelativos femeninos: chiquillas, niñitas, niñas, alumnas.

Apelativos masculinos y femeninos: “chiquillos y chiquillas”, “alumnos y alumnas”.

Anexo 3: Pauta de codificación de interacciones entre profesores/as y estudiantes

Instrucciones

Observe el video e identifique los momentos donde se produce una interacción entre el profesor o profesora y el alumno o alumna. Para efectos de esta pauta, una interacción se define como una conducta dirigida a otra persona, sea o no percibida por la persona a la cual se dirige. Se codifican interacciones iniciadas por profesoras/es o alumnos/as. Se codificarán tanto las interacciones con alumnos o alumnas individuales, como con el curso total o grupos pequeños. La hoja de registro para esta pauta consta de 5 columnas que corresponden a las siguientes variables de interacción:

A. Número de la Interacción: numere las interacciones de la 1 a la n.

B. Código de tiempo de inicio de la interacción:

Registre el momento de inicio de cada CADENA de interacciones, utilizando el código de tiempo de la cinta de video. Una cadena de interacciones es, por ejemplo, una serie compuesta de: pregunta de la profesora, respuesta de la alumna, y retroalimentación de la profesora. Sólo debe registrar el código de tiempo para la interacción que inicia la cadena. Este código sólo se usará para ubicar interacciones específicas en el video con fines de reconciliación de desacuerdos. Para registrar el código de tiempo, usted DEBE poner el contador en cero al iniciar la cinta.

C. Sexo del alumno o alumna:

Registre el sexo de los alumnos o alumnas o alumnas involucrados en la interacción. Los códigos posibles son: F (femenino), M (Masculino), I (Indeterminado, imposible saber a partir del video), C (curso completo), GF (grupo pequeño de mujeres), GM (grupo pequeño de hombres), GFM (grupo pequeño mixto), GI (Grupo Indeterminado, imposible saber a partir del video).

B. Elemento no verbal:

Este código sólo es relevante cuando la persona que habla ejecuta al mismo tiempo una comunicación no verbal DISCORDANTE con el contenido de la interacción verbal. Si este no es el caso, deje vacía la celda.

Vacío = la interacción verbal no va acompañada de una no-verbal, o lleva una acción no-verbal neutra o concordante con la verbal (ej. Barrido con la mano, asentir con la cabeza al tiempo que se dice “buena respuesta”, etc).

D = la interacción verbal va acompañada de una no-verbal discordante con ella, dando origen a un gesto irónico (ej.: dice “qué inteligente” y a la vez niega con la cabeza, entorna los ojos, u otro gesto que comunica que en realidad la intervención del alumno no es inteligente).

E. Tipo y subtipo de Interacción: registre en cada celda la letra y número correspondiente al tipo y subtipo de cada interacción, de acuerdo a la siguiente descripción.

Tipo	Sub-tipo
A. Interacción del profesor o profesora	<p>A1. Control o Información El propósito de estas preguntas es regular el flujo de la lección y/o verificar información. El profesor o profesora evalúa si los estudiantes siguen la lección o saben cierta información, y organiza la entrega de tareas. Por ejemplo, solicitar la completación de una frase sin posterior elaboración, pedir una opinión tal como ¿les gustó el cuento? , pero sólo con la intención de monitorear el flujo de la clase, preguntas de sí o no y otras preguntas cerradas, solicitar un voluntario, pedir información detallada de un tema, pedir una definición, solicitar que los alumnos o alumnas enuncien información contenida en un afiche, pizarra o libro visible, pedir que busquen un dato en sus cuadernos. Ejemplos: ¿me siguen? ¿se entiende? ¿terminaron? ¿y tú, Daniel? ¿la palabra “lápiz” es un sus...? ¿Qué estoy señalando aquí, qué es esto? ¿Cuál es el nombre del protagonista? ¿Qué cosas hay en el circo? ¿Qué tipos de diccionarios existen? ¿Qué es un verbo?</p>
	<p>A2. Implementación, Aplicación o Elaboración. El propósito de estas preguntas es que los estudiantes utilicen una habilidad o elaboren sobre un contenido. Por medio de estas preguntas, el profesor o profesora insta a los alumnos o alumnas a usar un tipo de lenguaje o un procedimiento, o bien los insta a mostrar comprensión, aplicando o haciendo inferencias. Ejemplos: pedir que apliquen una fórmula o que resuelvan un problema, que lean un pasaje en voz alta, que analicen una frase u oración en sus partes, que realicen una tarea de comprensión lectora (pero si la pregunta involucra información superficial, como decir el nombre de un personaje, codifique como A1). También se incluyen aquí preguntas solicitan que los estudiantes expresen un juicio personal o interpretación subjetiva, que hagan conjeturas, inferencias, hipótesis o predicciones sobre un resultado o una causa o que justifiquen o expliquen una respuesta previa. Por ejemplo ¿para qué sirve un diccionario? ¿Por qué creen que estaba enojado el personaje? ¿Cuál es la moraleja que nos deja esta historia? ¿A qué otra cosa que vimos este año se parece esta fórmula?</p>
	<p>A3. Retroalimentación Monosílabo. En respuesta a un comentario espontáneo o respuesta del alumno o alumna, el profesor o profesora emite un monosílabos o interjección que no implica evaluación explícita. Ya, bueno, ok, ahá, hmm, ah. No se incluyen monosílabos que implican evaluación como <i>bien, sí, no</i>.</p>
	<p>A4. Repetición. En respuesta a una intervención del alumno o alumna, el profesor o profesora la repite en forma total o parcial. Puede repetir la respuesta o comentario para expresar aprobación, para solicitar aclaración, expresar confusión o sugerir que es un error, o para corregir o reemplazar una pequeña parte del comentario o respuesta, tal como una palabra, sin más explicación y sin evaluación.</p>
	<p>A5. Reformulación. En respuesta a una intervención del alumno o alumna, el profesor o profesora la utiliza</p>

	para profundizar en el tema. Es el profesor o profesora quien profundiza (si el profesor o profesora pide al alumno o alumna que profundice se codifica A2).
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>A6. Evaluación. Hay <u>seis</u> tipos de evaluación <u>que se deben codificar</u>. Indique el tipo específico. Todas las evaluaciones incluyen un juicio explícito de la intervención (pregunta o comentario) del alumno o alumna). El profesor o profesora acepta o rechaza la intervención en forma explícita: es correcto, está bien, bien, muy bien, no, está mal, mal, incorrecto, puede ser. Los tipos son:</p>
	<p>A6.a. Evaluación positiva-orientada a la persona. La respuesta o comentario es evaluada en forma explícita como correcta, agregando un comentario acerca de la habilidad del alumno o alumna (¡qué inteligente!, ¡brillante!, se ve que tiene talento, etc.).</p>
	<p>A6.b. Evaluación negativa-orientada a la persona. La respuesta o comentario es evaluada en forma explícita como correcta, agregando un comentario acerca de la habilidad del alumno o alumna (¡qué bruto!, ¡cómo se te puede ocurrir!, por favor nunca estudies ingeniería; no sea ridículo).</p>
	<p>A6.c. Evaluación positiva-orientada a la tarea. La respuesta o comentario es evaluada en forma explícita como incorrecta, agregando un comentario acerca de la forma en que se realizó la tarea. (Aquí hay alguien que estudió, seguiste bien el procedimiento).</p>
	<p>A6.d. Evaluación negativa-orientada a la tarea. La respuesta o comentario es evaluada como incorrecta, agregando un comentario acerca de la forma en que se realizó la tarea. (Aquí es donde te equivocaste, tal vez no te fijaste en esto).</p>
	<p>A6.e. Evaluación positiva neutra. La respuesta o comentario es evaluada en forma explícita como correcta, sin agregar juicios sobre la persona o tarea. Puede ser no verbal.</p>
	<p>A6.f. Evaluación negativa neutra. La respuesta o comentario es evaluada en forma explícita como incorrecta, sin agregar juicios sobre la persona o tarea. Puede ser no verbal.</p>
	<p>A7. Asignación de tareas. El profesor o profesora indica o recuerda a una alumno o alumna lo que debe hacer un momento determinado.</p>
	<p>A8. Explicación de tarea. El profesor o profesora explica a un alumno o alumna cómo hacer una tarea.</p>
	<p>A9. Organización de los alumnos o alumnas. El profesor o profesora organiza la realización de una tarea, dividiendo a los alumnos o alumnas en grupos o asignando roles.</p>
	<p>A10. Inhibir conducta. El profesor o profesora pide a un alumno o alumna, pareja o grupo de alumnos o alumnas detener una conducta, o toma acciones para inhibirla (ej.: pide silencio, que se siente, que trabaje; cambia de puesto a un alumno o alumna, quita un objeto, lo hace salir de la sala).</p>
	<p>A11. Sonrisa. Sonrisa dirigida a un alumno o alumna, no acompañada de interacción verbal</p>
	<p>A12. Contacto físico positivo (abrazo, etc.). Sin interacción verbal.</p>
	<p>A13. Contacto físico negativo (golpe, empujón, apretón, coscacho). Sin verbalización</p>
	<p>A14. Gestos. Gestos de control de conducta, que no van acompañados de</p>

	verbalización.
	A15. Ignorar. En respuesta a una pregunta o intervención del alumno o alumna, el profesor o profesora lo ignora. Se codifica cuando la intervención del alumno o alumna es demasiado evidente para no ser percibida por el profesor o profesora, y sin embargo éste no responde o muestra conciencia de ella.
	A16. Solicita ayuda material. El profesor o profesora solicita a un alumno o alumna que cuelgue un mapa, mueva una mesa, vaya a buscar algo fuera de la sala, borre la pizarra, etc.

B. Interacciones del alumno o alumna	B1. Da Información o contesta con monosílabo. Espontáneamente o en respuesta a una pregunta del profesor o profesora, entrega información superficial como nombrar un personaje de una historia, nombrar un país en el mapa, etc.
	B2. Comentario de contenido. Espontáneamente o en respuesta a una pregunta del profesor o profesora, hace un comentario de elaboración, inferencia o aplicación.
	B3. Pregunta de contenido. Pregunta sobre el contenido de una actividad (pide información, inferencia o explicación).
	B4. Solicitud de Instrucciones. Pregunta qué debe hacer, o cómo se realiza una actividad o pide aclaración sobre las instrucciones.
	B5. Otras intervenciones. Intervenciones no relacionadas con el objetivo de aprendizaje (permisos, temas administrativos, chistes, etc.), que pueden ser espontáneas o en respuesta a interacciones del profesor o profesora.

Anexo 4: Hoja de transcripción de interacciones de género

Instrucciones

El objetivo de este instrumento es crear un corpus de interacciones relacionadas con el género.

Para efectos de este instrumento consideraremos el concepto de interacción relacionada con el género, que definiremos como “cualquier verbalización (espontánea o reactiva), recurso pedagógico (una estrategia, actividad o material) que toque directa o indirectamente el tema del género, incluyendo, pero no limitado a: comentarios, preguntas o respuestas acerca de la sexualidad, comentarios sobre los roles sociales y actividades que corresponden a hombres y mujeres, comentarios acerca de otros temas donde se representa una actividad estereotípica de uno de los sexos, comentarios sobre las características propias de los sexos (habilidades, talentos, personalidad, características físicas, conductas), calificativos o juicios de valor acerca de alumnos alumnas del curso, fotos o dibujos de hombres o mujeres, historias sobre hombres o mujeres, actividades o juegos que requieran separar a los estudiantes por sexo, o que hagan explícito el sexo de otra manera”.

Cada interacción debe ser descrita de manera que se pueda comprender su contexto. En el caso de verbalizaciones, esto implica transcribir una cantidad suficiente de lenguaje para comprenderla. Es decir, deberá transcribirse todos los comentarios que precedan y que sigan a la verbalización en cuestión, y que sean necesarios para captar el sentido de ella. Esto puede implicar comenzar la transcripción antes de que se toque el tema de género y finalizarla después. En el caso de los atefectos, actividades y otros recursos pedagógicos, estos deberán describirse en detalle.

Sólo transcriba o describa las interacciones del profesor o profesora.

Algunas interacciones no tocan el tema de género pero sí transmiten creencias sobre las actividades o roles adecuadas a hombres y mujeres. Transcriba o describa en detalle todas las interacciones donde se atribuye a mujeres actividades estereotípicamente femeninas (ej. Cuando la mamá va al supermercado...) o a hombres actividades estereotípicamente masculinas (ej. Cuando el papá va a la oficina...). Transcriba también verbalizaciones que reflejan un par género/actividad contraestereotípico (ej. Cuando el papá le da la comida a la guagua), y aquellas en las que se nombra a los dos sexos aún cuando la actividad sea estereotípica de uno (ej. La mamá o el papá que cuida la guagua). Si Ud. Tiene dudas sobre incluir o no una verbalización, transcríbala de todos modos.

Para cada transcripción o descripción, registre también el código de tiempo de inicio de la misma.

Anexo 5: Rúbrica de Equidad de género en el aula

Objetivo: evaluar el grado en que se practica la equidad de género por parte del profesor o profesora en el aula. Para ello, se consideran cinco dimensiones de la equidad al interior de la sala de clases.

Instrucciones: Observe el video con atención y clasifique la evidencia en el nivel de desempeño que mejor caracterice al video observado. Para ello, lea el nivel de desempeño y aplique el o los indicadores en función de la descripción que se señala.

DIMENSIÓN	1	2	3
1. Equidad de oportunidades de aprendizaje	No equitativa	Medianamente equitativa	Equitativa
<p>El ambiente de la sala muestra que tanto hombres como mujeres tienen las mismas oportunidades para lograr los objetivos de aprendizaje.</p> <p>Indicadores.</p> <p>Las tareas a desarrollar dentro de la sala de clases son idénticas en calidad y cantidad para niños y para niñas.³</p>	<p>Niños y niñas tienen oportunidades de aprendizaje similares rara vez: están expuestos a estímulos cognitivos de distinta complejidad y deben realizar esfuerzos cognitivos diferentes para completar sus tareas.</p>	<p>Niños y niñas tienen oportunidades de aprendizaje similares habitualmente: están expuestos a estímulos cognitivos de la misma complejidad y deben realizar esfuerzos cognitivos similares para completar sus tareas, aunque algunas veces se advierten diferencias de género para los mismos</p>	<p>Niños y niñas tienen oportunidades de aprendizaje similares siempre: están expuestos a estímulos cognitivos de la misma complejidad y deben realizar esfuerzos cognitivos similares para completar sus tareas.</p>

³ El procedimiento de análisis frente a tareas diferenciadas que propone el profesor o profesora es:

¿Dio tareas diferenciadas?

1. No → se aplica la rúbrica tal como se describe en el nivel de desempeño que corresponda.

		aspectos (a las niñas se les ofrecen tareas más simples de resolver).	
--	--	-----------------------------------------------------------------------	--

DIMENSIÓN	1	2	3
2. Equidad de participación	Participación muy desigual	Participación desigual	Participación igualitaria
<p>El ambiente de la sala muestra que tanto hombres como mujeres participan equitativamente del desarrollo de las actividades de la clase.</p> <p>Indicadores:</p> <p>Los niños y las niñas interactúan y participan espontáneamente en las actividades de la clase sin evidenciar diferencias atribuibles a su condición de género.</p>	<p>En el aula, niños y niñas rara vez participan por igual en el desarrollo de las actividades de la clase, independientemente de los incentivos u oportunidades ofrecidos por el profesor o las actividades.</p> <p>Se observa una marcada tendencia a una participación preferente de los niños en desmedro de las niñas, ya sea porque el profesor estimula una participación diferenciada o porque espontáneamente ocurre así.</p>	<p>En el aula, niños y niñas habitualmente participan por igual en el desarrollo de las actividades de la clase, independientemente de los incentivos u oportunidades ofrecidos por el profesor o las actividades.</p> <p>Se observa, en ocasiones, una mayor participación de los niños en desmedro de la participación de las niñas.</p>	<p>En el aula, niños y niñas siempre participan por igual en el desarrollo de las actividades de la clase, independientemente de los incentivos u oportunidades ofrecidos por el profesor o las actividades.</p> <p>Se observa que la norma es que tanto niños como niñas participan por igual en el desarrollo de la clase.</p>

-
2. Sí → si lo hace en función del género de los alumnos, se entiende que no hay equidad de oportunidades de aprendizaje.
 3. Sí → si lo hace en función de cualquier otro criterio, como el pedagógico o el disciplinario, por ejemplo, se entiende que no se ve afectada la equidad de oportunidades.

DIMENSIÓN	1	2	3
3. Ausencia de estereotipos	Aula estereotipada	Aula con algunos estereotipos	Aula libre de estereotipos
<p>Las relaciones (discursivas y prácticas) que se dan al interior de la sala de clase se encuentran libre de las visiones estereotipadas de los roles de género.</p> <p>Indicadores:</p> <p>Al interior de la sala no se observan interacciones verbales, actitudes o conductas que transmitan estereotipos de género.</p>	<p>En el aula habitualmente se transmiten estereotipos rígidos acerca de los roles o características de ambos géneros, ya sea de forma verbal explícita, o bien, mediante tareas o solicitudes diferenciadas según un estereotipo de hombre o de mujer.</p>	<p>En el aula raras veces se transmite algún estereotipo rígido acerca de los roles o características de ambos géneros, ya sea de forma verbal explícita, o bien, mediante tareas o solicitudes diferenciadas según un estereotipo de hombre o de mujer.</p>	<p>En el aula nunca se transmiten estereotipos rígidos acerca de los roles o características de ambos géneros, ni en forma verbal explícita, ni tampoco implícita mediante conductas (tareas o solicitudes diferenciadas) según un estereotipo de hombre o de mujer.</p>

DIMENSIÓN	1	2	3
4. Clima propicio para el aprendizaje y desarrollo de las mujeres	Aula no propicia	Aula medianamente propicia	Aula propicia
El aula muestra un clima en que las niñas son respetadas por su condición de género y por ello se desenvuelven cómoda y libremente.	Las niñas no son respetadas, son acosadas o denigradas por su condición de género, se observa que sus opiniones no son aceptadas o atendidas, por lo que es posible afirmar que fueron discriminadas por su condición de género.	Las niñas son invisibilizadas dentro de la sala, es decir, no son discriminadas explícitamente, pero tampoco son estimuladas en su condición de género.	Las niñas son respetadas por su condición de género y se observa que se desenvuelven con confianza y libertad para participar.

DIMENSIÓN	1	2	3
5. Estimulación activa de la equidad de género por parte del profesor	Profesor reforzador de inequidades	Profesor inactivo	Profesor activo
<p>Grado en que el profesor o profesora promueve o estimula la equidad de género en el aula.</p> <p>Indicadores:</p> <p>Se observan acciones concretas del profesor o profesora por favorecer la igualdad de participación entre niños y niñas.</p> <p>Frente a la inequidad de participación el profesor o profesora estimula concretamente al grupo más retraído.</p>	<p>El profesor o profesora solo estimula la participación del grupo que espontáneamente ya lo hace, con lo cual se agravan las diferencias de participación entre niños y niñas.</p>	<p>El profesor o profesora no emplea estrategia alguna para estimular la participación equitativa de niños y niñas, incluso aunque ellos espontáneamente participan de forma desigual.</p>	<p>El profesor o profesora emplea estrategias para estimular la participación equitativa de niños y niñas, en especial, si ellos espontáneamente participan de forma desigual.</p>

