

SENSIBILIDAD DE GÉNERO EN LAS PRÁCTICAS DOCENTES DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN MÉXICO.

Agosto 2017

Ana Razo
Itzel Cabrero Iriberry



CIDE

PIPE

Programa Interdisciplinario
sobre Política y
Prácticas Educativas

SEP

SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN PÚBLICA



TABLA DE CONTENIDO

Introducción

- › ¿Por qué nos preocupa la sensibilidad de género en las aulas de EMS?
- › Objetivo del estudio: ¿Qué preguntas queremos resolver?
- › Metodología: ¿Cómo medimos la sensibilidad de género en la práctica docente?

Descripción del Protocolo de observación

Resultados: qué podemos decir de la sensibilidad de género en la práctica docente.

- › Resultados agregados
- › Resultados por género del docente
- › Resultados por asignatura: Lenguaje y Matemáticas

Conclusiones y lecciones aprendidas: ¿Qué podemos hacer para eliminar las barreras de género en las oportunidades de aprendizaje?

¿POR QUÉ NOS PREOCUPA LA SENSIBILIDAD DE GÉNERO EN LAS AULAS DE EMS?

La inequidad de género en la educación afecta tanto a niños y a niñas, como a hombres y a mujeres. Sin embargo son las niñas y las mujeres las que continúan experimentando mayores prácticas de desventaja y exclusión. Los entornos escolares no son la excepción.

En 2015, UNESCO estimó que dos tercios de la población adulta no-alfabetizada eran mujeres. Pero la realidad para ellas es especialmente cruel: en ese mismo año, alrededor de 481 millones de mujeres mayores de 15 años, carecían de competencias básicas de lectura, escritura y cálculo, esto representa 64% del total de la población no-alfabetizada, un porcentaje que prácticamente no se ha modificado desde el año 2000. (UNESCO, 2015).

En los últimos veinte años, México ha logrado disminuir la brecha de género en el acceso igualitario en la educación primaria y secundaria. Según *The Global Gender Gap Report (2016)*, en nuestro país actualmente no existe disparidad de género en el acceso a la educación primaria y secundaria (WEF, pág. 264). Sin embargo, esto no es sinónimo de igualdad educativa.

No se trata solamente de la atención a una demanda política para incorporar perspectiva de género en la educación. Se trata del reconocimiento, claro y explícito, de que en la escuela, además de aprendizajes y de información, se transmiten valores y actitudes que reflejan la concepción de la moral pública vigente en nuestra sociedad.

Investigaciones educativas recientes señalan que en el nivel bachillerato, al igual que en la educación básica, los docentes tienden a interactuar diferente con los alumnos varones que con las alumnas (Omvig, 1989; Smith, 1992) y que, generalmente los hombres reciben mayor atención que las mujeres en clase por parte del profesor (Borphy 1985, Sadker y Sadker, 1986).

¿POR QUÉ NOS PREOCUPA LA SENSIBILIDAD DE GÉNERO EN LAS AULAS DE EMS?

En general, la literatura sobre los factores contextuales que explican el desempeño escolar de estudiantes mujeres y hombres se pueden dividir entre tres tipos de determinantes: determinantes familiares, determinantes académicos, y determinantes personales. Con respecto a los factores académicos, se observa en general que las características y las aptitudes de las y los docentes, la relación de los docentes con sus estudiantes, la infraestructura escolar y los recursos pedagógicos, entre otros. (Lozano, 2003/OCDE, 2015).

La escuela desempeña un papel primordial en la sociedad actual ya que es una institución que reproduce y transmite conocimientos, y forma la identidad de las personas. Si “la cultura marca a los seres humanos con el género y éste marca la percepción de todo lo demás: lo social, lo político, lo religioso, [y] lo cotidiano”—como afirma Marta Lamas (1999, pp. 161) — entonces la escuela también reproduce y transmite los roles de género construidos mediante la diferencia sexual.

En este sentido, se observa dentro del aula que las y los docentes, muchas veces sin proponérselos porque ellos también se encuentran inmersos dentro este modelo hegemónico sexista, educan a las niñas y niños en los roles asignados a ellos dependiendo de su sexo, y hacen una valoración más positiva de lo masculino frente a lo femenino (Moreno, 2000).

Las prácticas docentes con sensibilidad de género pueden ser definidas como aquellas que apoyan equitativamente el aprendizaje de los jóvenes estudiantes, tanto hombres como mujeres, en la propia medida de sus necesidades educativas. En ese sentido, la paridad de género en la matrícula de EMS no representa, en automático, la existencia de ambientes sensibles para el aprendizaje de todos.

Las prácticas docentes con sensibilidad de género van más allá de la aplicación de ciertas estrategias de enseñanza en el aula. Suponen la incorporación consciente e intencional de aspectos de género en los ambientes y situaciones de aprendizaje en las aulas de EMS.

¿POR QUÉ NOS PREOCUPA LA SENSIBILIDAD DE GÉNERO EN LAS AULAS DE EMS?

Construir una sociedad más equitativa y democrática requiere que se eliminen todas las formas de discriminación por género. Los esfuerzos en educación en todo el mundo se ha traducido en un aumento en la igualdad de acceso a la educación para niñas y niños, sin embargo, han emergido otras brechas de género al interior de la escuela. Por lo tanto, la escuela necesita convertirse en un motor de igualdad de oportunidades.

La discriminación de género está imbricada en el tejido de las sociedades. La igualdad debe ser prioritaria en la planificación de la educación. Desde las interacciones educativas hasta el desarrollo de materiales y sostenimiento de infraestructura educativa. La participación total e igualitaria de las mujeres es vital para asegurar un futuro sostenible. Cuando las niñas y niños son involucrados, por igual, en el aprendizaje significativo, se mejoran las condiciones de vida, se valora más la enseñanza y se fortalecen las responsabilidades cívicas.(UNESCO, sin fecha).

OBJETIVO DEL ESTUDIO: ¿QUÉ PREGUNTAS QUEREMOS RESOLVER?

¿Las prácticas docentes en las aulas de EMS son neutrales en función del género de los estudiantes?

Se busca elaborar un diagnóstico integral que provea información sobre las prácticas docentes y las interacciones educativas entre docentes y estudiantes relacionadas a las oportunidades de aprendizaje con equidad de género en los bachilleratos de nuestro país.

METODOLOGÍA: ¿CÓMO MEDIMOS LA SENSIBILIDAD DE GÉNERO EN LA PRÁCTICA DOCENTE?

- » **Observación estructurada y no-participante**
- » **Desarrollo de protocolo de observación**
- » **Capacitación de observadores y medición de acuerdo inter-observador**
- » **Mancuernas de observación para videograbaciones**
- » **Estadística descriptiva de los resultados**

DESCRIPCIÓN DEL ESTUDIO

- » Para este estudio, fueron observadas **78** clases de Matemáticas, y Comunicación y Lenguaje de **6** distintos subsistemas de nivel medio superior. Éstas fueron grabadas en el segundo semestre de 2015 en **13** entidades del país.



DESCRIPCIÓN DEL PROTOCOLO DE OBSERVACIÓN PARA LA MEDICIÓN DE LA SENSIBILIDAD EN LA PRÁCTICA DOCENTE

¿A QUIÉNES OBSERVAMOS?

- » Durante clases de 50 minutos, se observaron las prácticas y las interacciones en el aula de los docentes de bachillerato en cuatro dimensiones específicas. De igual manera, y desde una perspectiva complementaria, se observaron dos dimensiones de interacción con los docentes desde la experiencia educativa de los estudiantes.



DOCENTE

DOCENTE

Apoyo emocional
Manejo de conducta
Apoyo pedagógico
Lenguaje



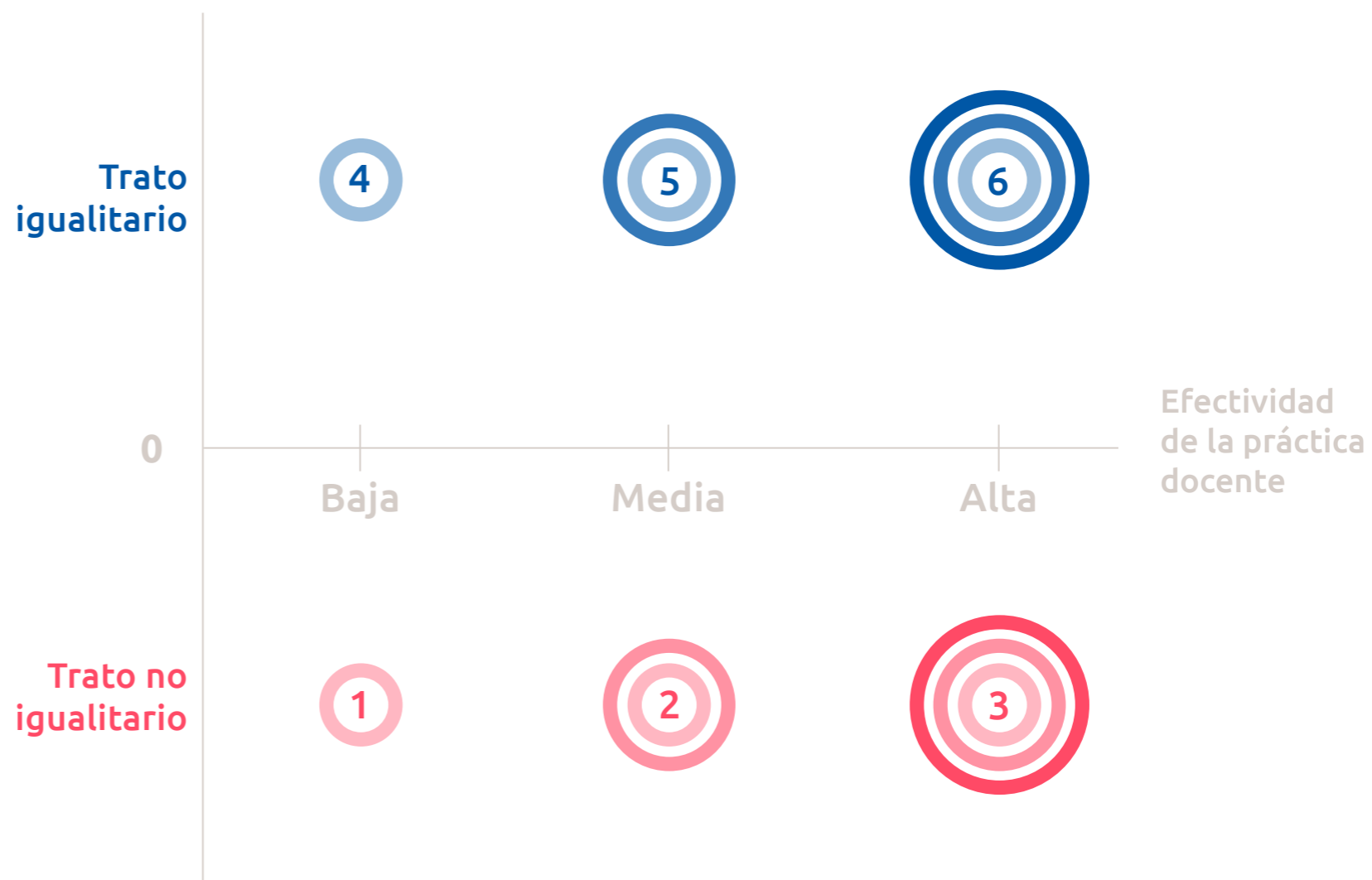
ESTUDIANTES

ESTUDIANTES

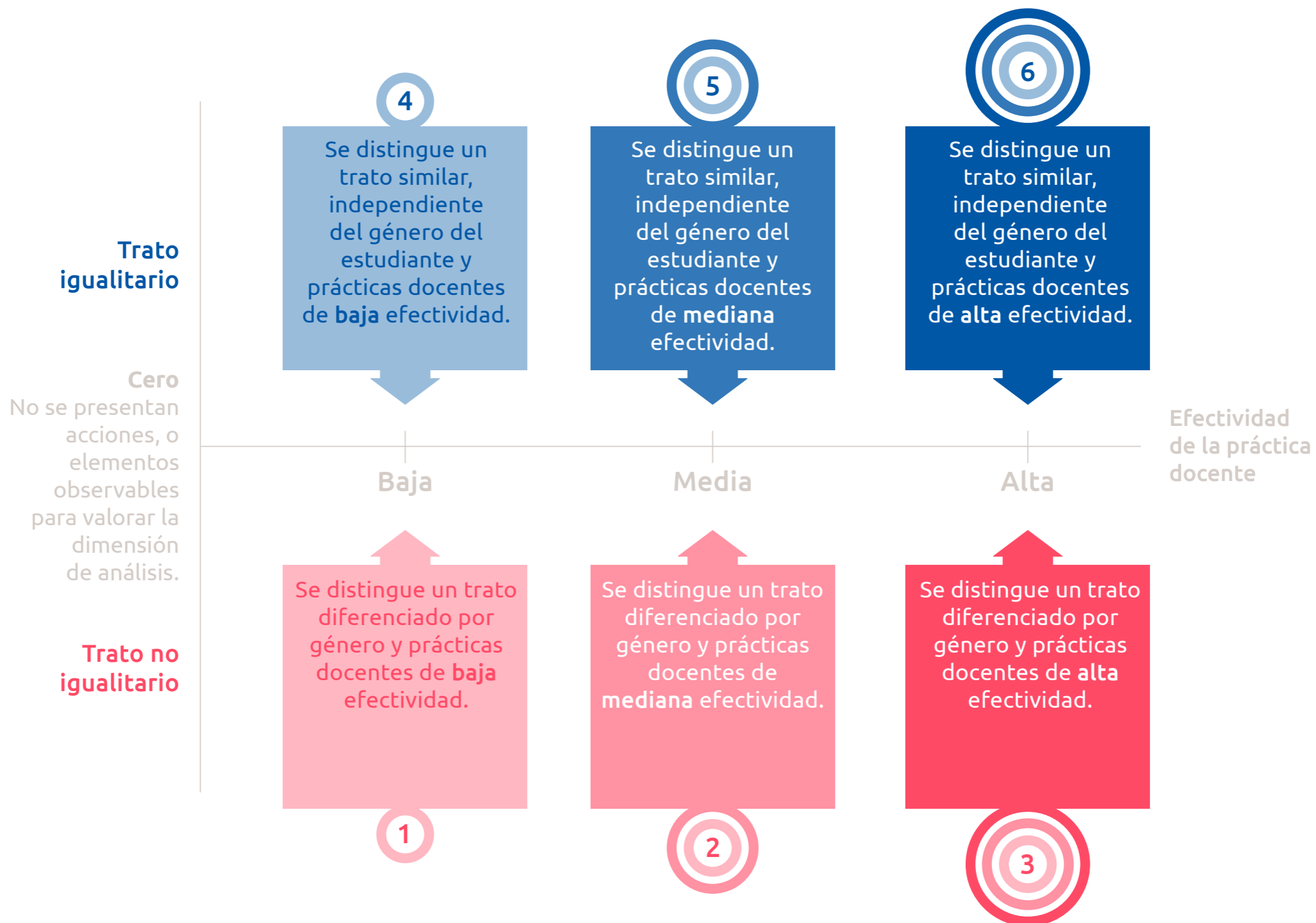
Comodidad
Relación con docentes

¿QUÉ OBSERVAMOS?

- » Por trato igualitario se entienden las prácticas docentes neutras en función del género de los estudiantes. Por Efectividad de la práctica docente, nos referimos al conjunto de prácticas pedagógicas asociadas positivamente al logro de los estudiantes, que hacen posible que estos dirijan su propio aprendizaje, involucrándose en apoyo y trabajo entre pares; que retroalimentan específicamente el trabajo de los estudiantes; impulsan el auto-cuestionamiento en los alumnos; reflexionan sobre el propio conocimiento (metacognición); y trabajan en la resolución de problemas. (Hattie,2009)



DESCRIPCIÓN DE LA ESCALA DE VALORACIÓN



DESCRIPCIÓN DE LA ESCALA DE VALORACIÓN

SOBRE EL CERO

Como se analizará más adelante, existen dimensiones donde es posible que la interacción se califique con el valor de cero. Esto significa que no se presentó evidencia para valorar la interacción.

Por ejemplo: no se realizaron preguntas desafiantes, o nunca fue necesario ejercer acción disciplinaria con los estudiantes. Sin embargo, otro conjunto de dimensiones no admiten el valor de cero, en el entendido que, obligadamente –por la naturaleza de las clases- debió existir evidencia para valorar. Por ejemplo: la dimensión de Lenguaje y deconstrucción de estereotipos, en donde, como elemento básico, el docente tuvo que hablar para desarrollar su clase. En únicamente 6 dimensiones no se admite el cero como una calificación posible:

- › Expresión de los afectos
- › Recursos pedagógicos
- › Neutralidad del lenguaje y deconstrucción de estereotipos
- › Modos verbales
- › Lenguaje corporal
- › Comodidad de los estudiantes

PROTOCOLO DE OBSERVACIÓN: DIMENSIONES ANALIZADAS



Apoyo emocional

- 1.1 Expresión de los afectos
- 1.2 Expresiones de aprobación o rechazo
- 1.3 Conciencia sobre las necesidades de los estudiantes
- 1.4 Empoderamiento de los estudiantes

Manejo de conducta

- 2.1 Redireccionamiento de la conducta
- 2.2 Reacción ante ambientes poco favorables

Apoyo pedagógico

- 3.1 Desafíos cognitivos
- 3.2 Retroalimentación
- 3.3 Diálogo pedagógico
- 3.4 Recursos pedagógicos

Lenguaje

- 4.1 Neutralidad del discurso y deconstrucción de estereotipos
- 4.2 Lenguaje corporal
- 4.3 Modos verbales



Integración

- Comodidad
- Relación con docentes

APOYO EMOCIONAL

- Refiere a las conductas específicas del docente hacia todos los estudiantes, sin distinción de género, que promueven el involucramiento y el logro académico al impulsar las relaciones positivas, la motivación y las expectativas positivas para aprender.



1.1 Expresión de los afectos

Refleja la conexión emocional y las relaciones entre el docente y los estudiantes por medio de muestras de afecto, empatía y comentarios positivos.

1.2 Expresiones de aprobación o rechazo

Describe uso de frases y de actitudes con las que el docente muestra la aprobación y desaprobación hacia los estudiantes, sus acciones y comportamientos.

1.3 Conciencia sobre las necesidades de estudiantes

Refleja el interés y la capacidad del docente por atender oportuna y eficazmente las necesidades académicas, socio-afectivas, o de alguna otra naturaleza de los estudiantes.

Valora, en frecuencia, formato y estilo las acciones de respaldo y atención a las necesidades de los estudiantes, tanto académicas como del trabajo cotidiano en el aula.

1.4 Empoderamiento de estudiantes

Grado en el que el docente motiva y ofrece oportunidades para que los estudiantes puedan tener elección en las tareas y la organización del trabajo en clase, ganen confianza en sí mismos, ejerzan su liderazgo entre la comunidad de estudiantes y asuman responsabilidades sobre su propio aprendizaje. También considera la libertad de movimiento al interior de salón de clases.

1.1 EXPRESIÓN DE LOS AFECTOS*

En esta dimensión no es posible asignar un valor de cero.

4

Se perciben relaciones frías y distantes entre docentes y estudiantes, sin distinción de género.

Se ven pocas sonrisas y no hay bromas ni risas entre los maestros y los alumnos.

5

Se perciben relaciones cordiales entre docentes y estudiantes, sin distinción de género, aunque éstas no resultan particularmente afectuosas o entusiastas.

Hay algunas sonrisas, risas y bromas compartidas esporádicas.

6

Se perciben relaciones cordiales, afectuosas y entusiastas entre docentes y estudiantes, sin distinción de género.

Hay sonrisas frecuentes, incluso risas y bromas compartidas.

1

Se perciben relaciones frías y distantes entre docentes y estudiantes e, incluso, con los de un género en particular se percibe algo de hostilidad.

Se ven pocas sonrisas, las que llegan a existir son con estudiantes sólo de un género, y no hay bromas ni risas compartidas.

2

Se perciben relaciones cordiales entre docentes y estudiantes de un género en particular, aunque éstas no resultan muy afectuosas ni entusiastas.

Hay algunas sonrisas, risas y bromas compartidas esporádicas entre ellos o ellas y los docentes.

3

Se perciben relaciones cordiales, afectuosas y entusiastas entre docentes y estudiantes de un género en particular.

Con ellos o ellas, hay sonrisas frecuentes, incluso risas y bromas compartidas. El otro género parece excluido de esa dinámica.

1.2 EXPRESIONES DE APROBACIÓN O RECHAZO

4

Sin distinción del género de los estudiantes, tienen más frases y/o gestos de rechazo o señalamiento de los errores, que de la aprobación a las participaciones y actividades.

En ningún momento mencionan de manera explícita las expectativas de alto desempeño y/o resultados positivos, ni para hombres, ni para mujeres.

No reconocen el “buen comportamiento” de nadie.

5

Sin distinción del género de los estudiantes, las y los docentes dan muestras esporádicas de aprobación a las participaciones y actividades a través de frases y gestos.

Tampoco son frecuentes las frases y los gestos de rechazo o equivocación.

En ocasiones hacen explícitas las expectativas de alto desempeño y resultados positivos tanto para hombres como para mujeres.

Cuando reconocen el “buen comportamiento” lo hace de manera neutral y sin reforzar los estereotipos de género que existen.

6

Sin distinción del género de los estudiantes, dan muestras de aprobación a las participaciones y actividades a través de frases y gestos

Son sutiles cuando los estudiantes cometen algún error.

Hacen explícitas expectativas de alto desempeño y resultados positivos tanto para hombres como para mujeres.

Reconocen el “buen comportamiento” y lo hace de manera neutral y sin reforzar estereotipos de género.

1.2 EXPRESIONES DE APROBACIÓN O RECHAZO

0

no hay expresiones ni de aprobación ni de rechazo

1

A través de frases y gestos, dan más muestras de rechazo o remarcan más los errores que la aprobación a las participaciones y actividades de un género en particular de los estudiantes. Con el resto del grupo no hay este tipo de interacciones.

Cuando menciona expectativas de desempeño, éstas suelen ser negativas y dirigidas únicamente a un género.

Cuando reconocen algún comportamiento, éste suele ser solamente para hombres o mujeres y de “mal comportamiento”. Además, refuerza estereotipos de género.

2

Dan muestras esporádicas de aprobación a las participaciones y actividades de los estudiantes a través de frases y gestos, pero únicamente con un género en particular.

Aunque tampoco son frecuentes frases y gestos de rechazo o equivocación, éstas suelen estar dirigidas también a un mismo género.

En ocasiones hacen explícitas las expectativas de alto desempeño y resultados positivos, pero también en estas ocasiones sólo lo hacen para un género.

Cuando reconocen el “buen comportamiento” lo hacen con estudiantes de un género, o bien, cuando lo hacen refuerza estereotipos de género.

3

Dan muestras de aprobación a las participaciones y actividades de los estudiantes a través de frases y gestos pero con un género más que con otro.

Además, cuando los estudiantes de algún género en particular cometen un error tratan de corregirlos sutilmente.

Hacen explícitas las expectativas de alto desempeño y/o los resultados positivos para hombres o para mujeres.

Reconocen el “buen comportamiento” de estudiantes de un género, o bien, cuando lo hacen refuerzan estereotipos de género.

1.3 CONCIENCIA SOBRE LAS NECESIDADES DE ESTUDIANTES

4

Parece poco sensible a las necesidades o dificultades que enfrentan sus estudiantes, independientemente de su género, ni logra anticiparse a ellas.

Rara vez consulta a sus estudiantes sobre el avance en la clase, el entendimiento del tema, los tiempos de las actividades, etc.

5

Parece medianamente sensible a las necesidades o dificultades que enfrentan sus estudiantes, independientemente de su género, en ocasiones anticipa algunas de ellas.

Consulta de vez en cuando a sus estudiantes sobre su avance en la clase, el entendimiento del tema, los tiempos de las actividades, etc.

6

Parece muy sensible a las necesidades o dificultades que enfrentan sus estudiantes, independientemente de su género e, incluso, es capaz de anticiparse a algunas de ellas.

Consulta con frecuencia a sus estudiantes sobre su avance en la clase, el entendimiento del tema, los tiempos de las actividades, etc.

0

Cuando ningún estudiante parece necesitar algo o tener alguna dificultad

1

Parece no notar las necesidades o dificultades que enfrentan sus estudiantes de un género en particular.

Incluso parece ignorar las solicitudes explícitas de estudiantes de algún género en particular.

Rara vez consulta a sus estudiantes sobre su avance en la clase, el entendimiento del tema, los tiempos de las actividades, etc.

2

Parece medianamente sensible a las necesidades o dificultades que enfrentan los estudiantes de un género en particular en ocasiones se anticipa a algunas de ellas.

Consulta de vez en cuando a los alumnos o a las alumnas sobre su avance en la clase, el entendimiento del tema, los tiempos de las actividades, etc.

3

Parece muy sensible a las necesidades o dificultades que enfrentan los estudiantes de un género en particular, incluso, es capaz de anticipar algunas de ellas.

Consulta con frecuencia sobre su avance en la clase, el entendimiento del tema, los tiempos de las actividades, etc. Pero únicamente dirigiéndose a un género en particular.

1.4 EMPODERAMIENTO DE ESTUDIANTES

4

Brindan muy pocas oportunidad de elección significativa a sus estudiantes en clase y rara vez promueven tareas que los involucren de manera activa o promuevan el liderazgo.

- No se perciben oportunidades para que ellos o ellas guíen, organicen o encabecen algunas actividades.

5

Buscan, en algunas ocasiones, que los estudiantes tengan oportunidad de elegir cuestiones relacionadas con la clase, sin distinción de género y sin promover los roles tradicionales en las labores asignadas:

- En pocas y breves ocasiones promueve tareas que los involucran o abre oportunidades para que alumnos y alumnas guíen, organicen o encabecen algunas actividades.

6

Buscan activamente la oportunidad de elección de los estudiantes en asuntos relacionados con la clase, sin distinción de género y sin promover los roles tradicionales en las labores asignadas:

- Promueven tareas que abren oportunidades para que guíen, organicen o encabecen algunas actividades.

1.4 EMPODERAMIENTO DE ESTUDIANTES

0

no busca la participación de los estudiantes

1

Brindan muy pocas oportunidad de elección significativa a sus estudiantes en clase y rara vez promueven tareas que los involucren de manera activa o promuevan el liderazgo. Cuando lo hace, generalmente se dirige a un género e, incluso, llega a impedir la participación de estudiantes del otro género.

- No se perciben oportunidades para que un género en particular guíen, organicen o encabecen algunas actividades.

2

Buscan, en algunas ocasiones, que los estudiantes tengan oportunidad de elegir cuestiones relacionadas con la clase, aunque esto sucede generalmente con estudiantes de un género en particular, o bien, las labores suelen replicar los roles tradicionales

- En pocas y breves ocasiones promueve tareas que los involucran o abre oportunidades para que alumnos y alumnas guíen, organicen o encabecen algunas actividades.

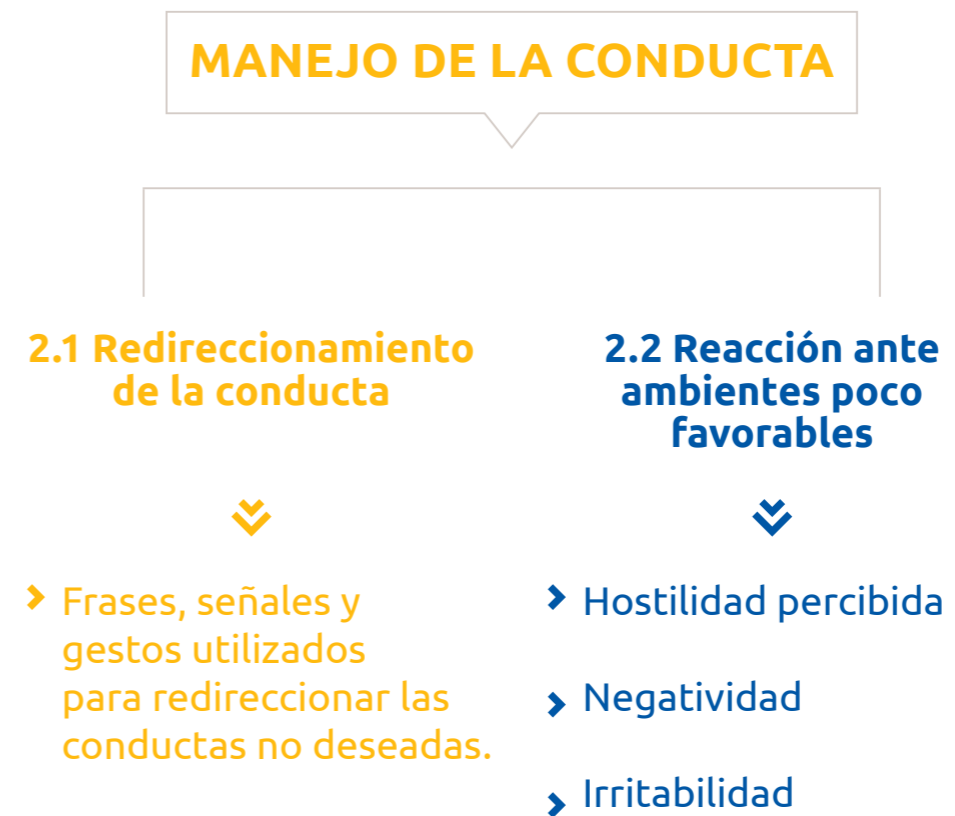
3

Buscan activamente la oportunidad de elección de los estudiantes en asuntos relacionados con la clase, aunque únicamente sucede generalmente con estudiantes de un género en particular o las labores suelen replicar los roles tradicionales:

- Promueven tareas que abren oportunidades para que estudiantes, de un género más que de otro, guíen, organicen o encabecen algunas actividades.

MANEJO DE LA CONDUCTA

- » Refiere a las conductas específicas del docente hacia todos los estudiantes, sin distinción de género, que **promueven el involucramiento y el logro académico** al impulsar las relaciones positivas y la motivación.



Redireccionamiento de las conductas

Son los mecanismos y las estrategias que emplea el profesor para recuperar el interés de los alumnos y los ambientes favorables de aprendizaje para todos.

Reacción ante ambientes poco favorables

Es el grado de reactividad del docente ante conductas disruptivas de los alumnos

Ambiente negativo: conductas o eventos, inducidos por los estudiantes o por los docentes, que derivan en situaciones con algún grado de hostilidad o violencia hacia otras personas dentro del aula. Esto puede incluir burlas, sarcasmo (no compartido), agresiones verbales o físicas.

REDIRECCIONAMIENTO DE LA CONDUCTA

4

No reacciona a conductas que claramente están perturbando la atención o tranquilidad de los estudiantes

O bien, su reacción interrumpe la clase y hace que se pierda la concentración del grupo.

5

Utiliza, para todos los estudiantes, señales sutiles y respetuosas

Pero poco eficientes al enfrentar conductas no permitidas en el aula, es decir, éstas se vuelven a repetir.

6

Utiliza señales sutiles y respetuosas al enfrentar conductas no favorables en el aula para todos los estudiantes, independientemente de su género y sin replicar roles tradicionales de género.

Éstas son efectivas y el evento no vuelve a ocurrir.

0

no se presenta ninguna conducta que necesite redireccionamiento

1

No reacciona a conductas que claramente están perturbando la atención o tranquilidad de los estudiantes.

Si reacciona, lo hace generalmente con estudiantes de un género y su acción interrumpe la clase provocando la desconcentración del grupo.

O bien, esta reacción es desproporcionada ante una acción similar de hombres y de mujeres.

2

Utiliza señales sutiles y respetuosas, pero poco eficientes al enfrentar conductas no permitidas en el aula, es decir, éstas se vuelven a repetir.

Se notan diferencias entre las conductas permitidas a hombres de las de las mujeres.

Además, en las señales utilizadas para dirigirse a los alumnos se ve diferencia entre las que usa hacia ellos con las que emplea para ellas.

3

Utilizan señales sutiles y respetuosas al enfrentar conductas no favorables en el aula, éstas son efectivas y el evento no vuelve a ocurrir.

Sin embargo, se notan diferencias entre las conductas que son permitidas para los hombres y aquellas que son permitidas para las mujeres.

O su reacción no es similar ante un suceso idéntico con personas de distinto género.

REACCIÓN ANTE AMBIENTES NEGATIVOS

0
no se
presenta
ningún
ambiente
negativo

4

Ante un ambiente negativo en el aula, no reacciona y permite que siga el evento o reacciona de forma hostil y utilizando llamadas de atención agresivas dirigidas a todo el grupo.

Su tono de voz se nota sumamente irritable y escala de manera rápida.

Las frases que utiliza para contrarrestar el ambiente negativo son neutras y no replican estereotipos de género.

5

Ante un ambiente negativo en el aula, llama la atención, tanto a hombres como mujeres, de manera un tanto irritable.

Se nota alterado/a y algo hostil.

Las frases que utiliza para contrarrestar el ambiente negativo son neutras y no replican estereotipos de género.

6

Ante un ambiente negativo en el aula, llama la atención, tanto a hombres como a mujeres, de manera respetuosa pero firme.

Se mantiene calmada/o y su tono de voz es de autoridad, pero sin ser hostil.

Las frases que utiliza para contrarrestar el ambiente negativo son neutras y no replican estereotipos de género.

1

Ante un ambiente negativo en el aula, particularmente donde estudiantes de un género se ven afectados, no reacciona de ninguna manera y permite que siga el evento o la conducta disruptiva.

O bien, lo hace de forma hostil y utilizando llamadas de atención agresivas para estudiantes de un género en particular.

Su tono de voz se nota irritable y escala de manera rápida. Las frases que utiliza para contrarrestar el ambiente negativo replican de alguna manera estereotipos de género, o se nota una diferencia de trato entre hombres y mujeres.

2

Ante un ambiente negativo en el aula, llama la atención de manera un tanto irritable, al hacerlo se dirige sólo a estudiantes de un género.

Se nota alterado/a y algo hostil.

Las frases que utiliza para contrarrestar el ambiente negativo replican de alguna manera estereotipos de género, o se nota una diferencia de trato entre hombres y mujeres.

3 Ante un ambiente negativo en el aula, llama la atención de manera respetuosa pero firme, pero únicamente se dirige a estudiantes de un género.

Se mantiene calmada/o y su tono de voz es de autoridad, pero sin ser hostil.

Las frases que utiliza para contrarrestar el ambiente negativo replican de alguna manera estereotipos de género, o se nota una diferencia de trato entre hombres y mujeres.

APOYO PEDAGÓGICO

- » Refiere a la equidad en las estrategias que el profesor utiliza para interesar a los estudiantes en el aprendizaje. Es decir, mide el grado en que el docente busca, equitativamente, involucrar a mujeres y hombres en las actividades hacia la comprensión de ideas y la expansión del conocimiento.



3.1 Desafíos cognitivos

Evalúa el grado en que los docentes presentan retos cognitivos igualmente desafiantes a sus estudiantes que los impulsen y motiven a aplicar conocimientos y habilidades para expandir sus aprendizajes.

Asimismo, califica el uso de estrategias de metacognición para la apropiación y profundización de los aprendizajes.

3.2 Retroalimentación

Grado en que las respuestas, las participaciones y los comentarios del docente expanden y estimulan el aprendizaje y la comprensión a partir de los estudiantes.

3.3 Diálogo pedagógico

Refiere al grado en que los docentes inician y guían a los estudiantes a un nivel mayor de entendimiento a través de diálogos y preguntas. Son conversaciones/discusiones intencionales y acumuladas para vincular ideas hacia una comprensión profunda de los contenidos.

3.4 Recursos pedagógicos

Mide el grado en que las estrategias y los materiales de apoyo utilizan contenidos neutros, incluyentes y sin estereotipos de género.

3.1 DESAFÍOS COGNITIVOS

0

Cuando ningún desafío cognitivo es explícitamente dirigido a los estudiantes. Por ejemplo, cuando los docentes llevan a cabo toda la exposición de la clase.

1

Las preguntas, actividades y tareas que utiliza tienen un grado de exigencia muy bajo en general

Hay un grado distinto de exigencia para hombres y para mujeres. Incluso puede parecer condescendiente con algunos.

Nunca pide a los estudiantes que expliquen su razonamiento o la manera en la que obtuvieron el resultado de los ejercicios.

4

Las preguntas, actividades y tareas que utiliza tienen un grado de exigencia muy bajo para todos los estudiantes (resuelven todo con facilidad y se observan aburridos).

Los docentes nunca piden a estudiantes que expliquen su razonamiento o la manera en la que obtuvieron el resultado de los ejercicios.

5

Las preguntas, actividades y tareas que utiliza no parecen ser tan retadoras y desafiantes para los estudiantes

Aunque el grado de complejidad es idéntico para hombres y para mujeres.

En algunas ocasiones pide a los estudiantes que expliquen su razonamiento o la manera en la que obtuvieron el resultado de los ejercicios.

2

Las preguntas, actividades y tareas que utiliza en general no son tan retadoras y desafiantes,

Hay un grado distinto de exigencia para hombres y para mujeres.

Rara vez les pide que expliquen su razonamiento o la manera en la que obtuvieron el resultado de los ejercicios, pero cuando lo hace, suele ser con estudiantes de un género en particular.

6

Las preguntas, actividades y tareas que utiliza son suficientemente retadoras y desafiantes para los estudiantes

El grado de complejidad es idéntico para hombres que para mujeres.

Además, pide a estudiantes que expliquen su razonamiento o la manera en la que obtuvieron el resultado de los ejercicios.

3

Las preguntas, actividades y tareas que utiliza son suficientemente retadoras y desafiantes.

Hay un grado distinto de exigencia para hombres y para mujeres.

Pide a alumnas o a alumnos que expliquen su razonamiento o la manera en la que obtuvieron el resultado de los ejercicios. distinto género.

3.2 RETROALIMENTACIÓN

4

Los circuitos de preguntas y respuestas se limitan a intercambios de sí o no. Por ejemplo cuando el docente pregunta quién logró el resultado.

El docente responde con monosílabos a los comentarios de los estudiantes.

No clarifican las ideas erradas ni fomentan que tanto alumnas como alumnos sigan esforzándose para lograr aciertos.

No usan pistas para acercarlos a la respuesta o éstas son poco pertinentes o claras.

5

Pocas veces se involucran en circuitos prolongados y profundos de preguntas y respuestas, aunque lo hace tanto con hombres como con mujeres.

A veces completan y construyen sobre las respuestas de los estudiantes.

No siempre clarifican las ideas erradas ni fomentan que tanto alumnas como alumnos sigan esforzándose para lograr aciertos.

Los alientan a través del uso de pistas pero estas son de poca exigencia y no les permiten vincular el conocimiento.

6

Se involucran en circuitos prolongados y profundos de preguntas y respuestas, tanto con hombres como con mujeres.

Completan y construyen sobre las respuestas de los estudiantes.

Clarifican las ideas erradas y fomenta que tanto alumnas como alumnos sigan esforzándose para lograr aciertos.

Alientan a los alumnos a través del uso de pistas útiles que les permiten vincular el conocimiento.

3.2 RETROALIMENTACIÓN

0

no hay circuitos de preguntas y respuestas, ni corrección de errores, ni pistas.

1

Los circuitos de preguntas y respuestas se limitan a intercambios de sí o no. Por ejemplo cuando el docente pregunta quién logró el resultado, y esto únicamente sucede con estudiantes de un género.

El docente responde con monosílabos a los comentarios de los estudiantes, pero sólo de un género (no sucede nada con los del otro)

No clarifican las ideas erradas ni fomentan el esfuerzo para lograr aciertos.

No usan pistas para acercar a los estudiantes a la respuesta.

A veces parecen ignorar deliberadamente a estudiantes de un género.

2

Pocas veces se involucran en circuitos prolongados y profundos de preguntas y respuestas y, cuando lo hacen, suelen ser con estudiantes de un género en particular.

A veces completan y construyen sobre las respuestas de los estudiantes, y lo hace en mayor medida con distinción de género.

No siempre clarifican las ideas erradas ni fomentan que sigan esforzándose para lograr aciertos.

Los alienta a través del uso de pistas pero estas son de poca exigencia y no les permiten vincular el conocimiento.

3

Se involucran en circuitos prolongados y profundos de preguntas y respuestas, pero suelen hacerlo con estudiantes de un género en particular

Completan y construyen sobre las respuestas de esos estudiantes.

Clarifican las ideas erradas y fomentan que alumnas o alumnos sigan esforzándose para lograr aciertos.

Los alientan a través del uso de pistas útiles que les permiten articular el conocimiento, aunque este trato es diferente entre hombres y mujeres.

3.3 DIÁLOGO PEDAGÓGICO

4

Muy rara vez fomenta conversaciones con los estudiantes.

O bien, son conversaciones superficiales y desvinculadas de los contenidos.

Son escasas las veces que retoma las ideas y opiniones de las y los alumnos para enlazarlos con el tema de la sesión.

Sus comentarios y ejemplos son lejanos a la vida de los estudiantes, aunque estos no refuerzan estereotipos de género.

5

Fomenta conversaciones entre sus estudiantes, aunque no siempre logra vincularlas con la clase.

En ocasiones, retoma las ideas y opiniones, tanto de alumnas como de alumnos, y los enlaza con el tema de la sesión

A través de comentarios y ejemplos cercanos a la vida cotidiana, pero que no refuerzan estereotipos de género, establece diálogos que contribuyen a profundizar en los contenidos.

6

Fomenta conversaciones profundas y vinculadas con la clase, tanto con hombres como con mujeres

Retoma las ideas y las opiniones, tanto de alumnas como de alumnos, los enlaza con el tema de la sesión

A través de comentarios y ejemplos cercanos a la vida de los estudiantes, pero que no refuerzan estereotipos de género, establece relaciones y propicia el andamiaje para que los alumnos puedan profundizar en los contenidos.

3.3 DIÁLOGO PEDAGÓGICO

0

No fomenta conversaciones con/entre estudiantes. No retoma las ideas para vincularlas con la sesión

1

Muy rara vez fomenta conversaciones y cuando lo hacen es sólo con estudiantes de un género en particular.

Son conversaciones superficiales y desvinculadas de los contenidos, o transmiten estereotipos de género

Son escasas las veces que el docente retoma las ideas y opiniones los alumnos para enlazarlos con el tema de la sesión y en las ocasiones que lo hace es únicamente con un género en particular.

Sus comentarios y ejemplos son lejanos a la vida de los estudiantes y suelen reforzar estereotipos de género.

2

Fomenta conversaciones sólo con alumnos de un género en particular y no siempre logra vincularlas con la clase.

En ocasiones, retoma las ideas y las opiniones, de alumnos de un género en particular y los enlaza con el tema de la sesión.

A través de comentarios y ejemplos cercanos a la vida cotidiana, establece diálogos que contribuyen a profundizar en los contenidos. Aunque esto a veces refuerza estereotipos de género

3

Fomenta conversaciones profundas y vinculadas con la clase.

Retoma las ideas y las opiniones de los alumnos o alumnas, y los enlaza con el tema de la sesión por medio de comentarios y ejemplos cercanos a la vida de los estudiantes.

Logra establecer relaciones y propiciar el andamiaje para que los alumnos puedan profundizar en los contenidos.

Sin embargo, todo lo hace únicamente con alumnos de un mismo género y no incluye al otro, o bien, de alguna manera se refuerzan estereotipos de género.

3.4 RECURSOS PEDAGÓGICOS

En esta dimensión no es posible asignar un valor de cero.

4

Las estrategias y materiales utilizados por los docentes no capturan la atención de los estudiantes ni fomentan que se involucren en la clase.

Utiliza muy poca variedad de estrategias y materiales en el desarrollo de su clase; suelen ser los tradicionales (pizarrón), o los estudiantes no interactúan con ellos.

El material usa lenguaje neutro y no replican estereotipos de género.

5

Las estrategias y materiales utilizados por los docentes no entusiasman a los estudiantes para involucrarse en la clase.

Utiliza estrategias y materiales variados, aunque estos no son tan innovadores y el grado de interacción de los estudiantes con ellos es bajo.

Estos usan lenguaje neutro y no replican estereotipos de género.

6

Las estrategias y materiales utilizados por los docentes enganchan a los estudiantes y los mantienen participando activamente.

Son estrategias y materiales variados, innovadores (tal vez incorporan TIC y no como sustituto del pizarrón) y con los que los estudiantes, tanto hombres como mujeres, pueden interactuar.

Estos usan lenguaje neutro y no replican estereotipos de género.

3.4 RECURSOS PEDAGÓGICOS

1

Las estrategias y materiales utilizados por los docentes no capturan la atención de los estudiantes ni fomentan que se involucren en la clase. Incluso parecen incomodar a estudiantes de un género.

Utiliza muy poca variedad de materiales en el desarrollo de su clase; suelen ser los tradicionales (pizarrón), y los estudiantes casi no interactúan con ellos. Si alguien llega a hacerlo son estudiantes de un mismo género.

El material no usa lenguaje neutro y replican estereotipos de género.

2

Las estrategias y materiales utilizados por los docentes no entusiasman a los estudiantes para involucrarse en la clase.

Utiliza materiales variados, aunque estos son poco innovadores y el grado de interacción de los estudiantes es bajo, y uno de los dos géneros parece sentirse más cómodo con ellos.

Estos no usan lenguaje neutro y replican estereotipos de género.

3

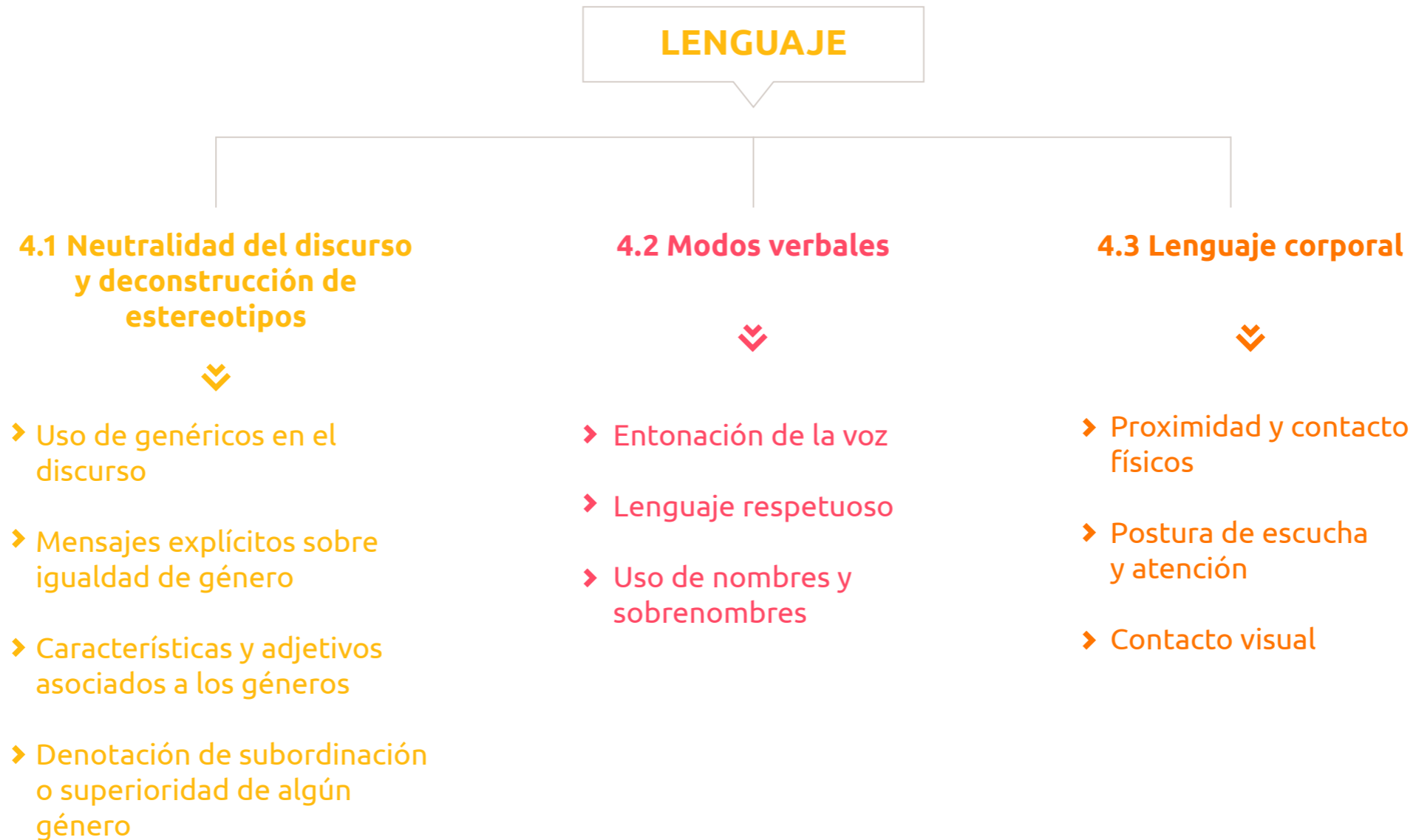
Las estrategias y materiales utilizados por los docentes enganchan y mantienen participando activamente únicamente a estudiantes de un género.

Utiliza materiales variados, innovadores (tal vez incorporan TICs y no como sustituto del pizarrón) y con los que los estudiantes pueden interactuar, aunque uno de los dos géneros parece sentirse más cómodo con ellos.

Estos no usan lenguaje neutro y replican estereotipos de género.

LENGUAJE

- » Describe las formas de comunicación del docente hacia los estudiantes en las que se reflejan y se reproducen las visiones y las expectativas asociadas al género que se tiene de los alumnos en el aula tanto de comportamiento como de desempeño académico.



4.1

Neutralidad del discurso y deconstrucción de estereotipos

Grado en el que el docente incorpora a ambos géneros en su discurso, es imparcial y evita la exclusión sistemática de algún género e incluye mensajes explícitos e implícitos sobre la igualdad entre los géneros.

También refleja la manera en la que los docentes conceptualizan y adjetivan los géneros, evitando la reproducción de estereotipos de género o la denotación de la superioridad o subordinación de algún género con respecto a otro.

4.2

Modos verbales

Se refiere a la forma en que el docente se dirige a cada estudiante mediante la entonación, el uso de nombres y las palabras de cortesía.

4.3

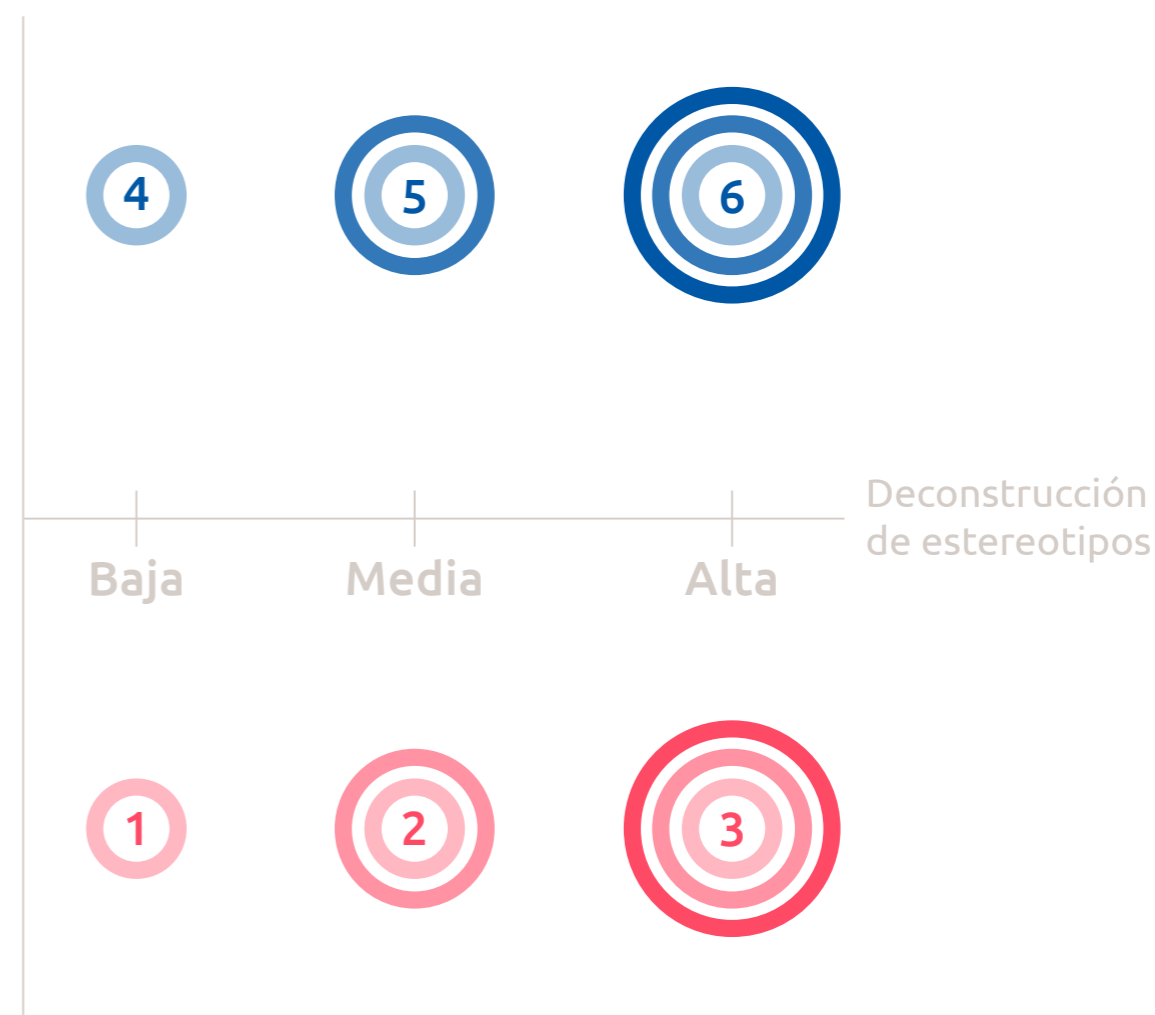
Lenguaje corporal

La forma en la que la postura corporal del docente comunica distintos mensajes de acuerdo al género de los estudiantes. Puede reflejar la conexión emocional, el respeto, la empatía y la atención hacia los alumnos.

4.1 NEUTRALIDAD DEL DISCURSO Y DECONSTRUCCIÓN DE ESTEREOTIPOS

- » Esta dimensión se distingue del resto del protocolo por la manera en la que son considerados los dos elementos centrales que la componen: por un lado están los esfuerzos del docente por utilizar un lenguaje neutro en su discurso y, por el otro, las acciones explícitas que buscan modificar los estereotipos de género en el salón de clase.
- » En la escala de valoración que utiliza este protocolo, el primer elemento (la neutralidad del discurso) toma el lugar del trato igualitario, es decir, cuando el discurso del docente incorpora a ambos géneros o utiliza términos neutros, la calificación toma valores de 4, 5 ó 6. Cuando únicamente es utilizado un solo género en las expresiones orales, las calificaciones estarían entre 1 y 3.
- » El segundo elemento, la deconstrucción de estereotipos, toma entonces el lugar de la eficacia de la práctica docente. Cuando las y los profesores hacen algún esfuerzo explícito por modificar los estereotipos actuales vinculados a los géneros y hace referencias a la igualdad entre estos, las calificaciones serán las más altas posibles: 6 ó 3 dependiendo de la neutralidad del discurso. Cuando, en el lado opuesto, se distinga un reforzamiento a los estereotipos de género o de denota cierta superioridad o inferioridad entre estos, las calificaciones se moverán en el nivel más bajo de la escala: 4 ó 1. Ahora bien, si no hay acciones específicas hacia un lado o hacia el otro, la escala se moverá en el centro con calificaciones de 5 ó 2.

Discurso
neutro



Discurso
no neutro

4.1 NEUTRALIDAD DEL DISCURSO Y DECONSTRUCCIÓN DE ESTEREOTIPOS*

En esta dimensión no es posible asignar un valor de cero.

4

Incorpora a ambos géneros en su discurso a través del uso de sustantivos tanto femeninos como masculinos, o neutros, evitando así la exclusión sistemática de algún género.

Hace comentarios ocasionales resaltando las “cualidades” o “defectos” de algún género sobre otro replicando los estereotipos o concepciones típicas sobre los géneros y sus roles.

5

Incorpora a ambos géneros en su discurso a través del uso de sustantivos tanto femeninos como masculinos, o neutros, evitando así la exclusión sistemática de algún género.

Evita la denotación de la superioridad o subordinación de algún género con respecto a otro.

Sin embargo, no construye concepciones sobre los géneros y sus roles distintas a las típicas.

6

Incorpora a ambos géneros en su discurso a través del uso de sustantivos tanto femeninos como masculinos, o neutros, evitando así la exclusión sistemática de algún género.

Incluye mensajes explícitos e implícitos sobre la igualdad entre los géneros.

Usa ejemplos orales en los que participan tanto hombres como mujeres fuera de sus roles tradicionales y evitan caracterizaciones típicas de lo masculino y lo femenino.

4.1 NEUTRALIDAD DEL DISCURSO Y DECONSTRUCCIÓN DE ESTEREOTIPOS*

En esta dimensión no es posible asignar un valor de cero.

1

Siempre habla utilizando sustantivos que se refieren sólo a un género, excluyendo de manera sistemática en su discurso al otro.

Hace comentarios ocasionales resaltando las “cualidades” o “defectos” de algún género sobre otro replicando los estereotipos o concepciones típicas sobre los géneros y sus roles.

2

Habla casi siempre utilizando sustantivos que se refieren sólo a un género, excluyendo de manera sistemática en su discurso al otro.

Evita la denotación de la superioridad o subordinación de algún género con respecto a otro.
Sin embargo, no construye concepciones sobre los géneros y sus roles distintas a las típicas.

3

Habla la mayor parte del tiempo utilizando sustantivos que se refieren a un único género, excluyendo de manera sistemática en su discurso al otro.

No obstante, usa ejemplos orales en los que participan tanto hombres como mujeres fuera de sus roles tradicionales y evitan caracterizaciones típicas de lo masculino y lo femenino.

Incluye mensajes explícitos e implícitos sobre la igualdad entre los géneros.

4.2 MODOS VERBALES*

En esta dimensión no es posible asignar un valor de cero.

4

Utiliza una voz plana y carente de entusiasmo en sus interacciones con todos los estudiantes, sin distinción de género.

Podría llegar a parecer hostil.

No utilizan ni los nombres de sus alumnos, ni de sus alumnas (parecen desconocerlos)

El uso de "por favor" y "gracias" es prácticamente nulo tanto para hombres como para mujeres.

5

Utiliza una voz calmada en sus interacciones con todos los estudiantes, sin distinción de género.

Llaman por su nombre o apellido a algunos alumnos y alumnas, y parecen no saber el nombre de otros.

Comienza o termina la clase sin saludos ni despedidas y es esporádico el uso de "por favor" y "gracias", aunque sin un patrón entre géneros.

6

Utiliza una voz cálida y entusiasta en sus interacciones con todos los estudiantes, sin distinción de género.

Les llaman por su nombre o apellido

Saludan y se despiden (si corresponde) y utilizan con frecuencia "por favor" y "gracias".

1

Utiliza una voz plana y sin entusiasmo únicamente con los estudiantes de algún género en particular y se nota un cambio de tono para el resto del grupo (por ejemplo, más hostil).

Usan sobrenombres distintos para hombres y para mujeres, asociados a su género.

El uso de "por favor" y "gracias" es prácticamente nulo, pero cuando aparece, suele ser únicamente con estudiantes de un género en específico.

2

Utiliza una voz calmada en sus interacciones únicamente con los estudiantes de algún género en particular y se nota un cambio de tono para el resto del grupo (más hostil o menos entusiasta).

Usan los nombres de algunos estudiantes de un género, y parece desconocer o no recordar los nombres de estudiantes del otro género.

Dice "por favor" y "gracias" de manera esporádica y generalmente sólo lo hacen con un género en particular.

3

Utiliza una voz cálida y entusiasta en sus interacciones únicamente con los estudiantes de algún género en particular y se nota un cambio de tono para el resto del grupo.

Usan los nombres de estudiantes de un género, y parece no conocer o recordar los nombres de estudiantes de otro género.

Saluda y dice "por favor" y "gracias" con más frecuencia a estudiantes de un género que de otro.

4.3 LENGUAJE CORPORAL*

En esta dimensión no es posible asignar un valor de cero.

4 Parecen no prestar atención a los estudiantes cuando participan, independientemente del género de estos.

Pocas veces los miran cuando les hablan.

Se mantienen todo el tiempo en su escritorio o en la parte frontal del salón, alejados de las y los alumnos.

5 Mantiene de manera esporádica posturas corporales que denotan atención a las participaciones de los estudiantes sin distinción de su género

No siempre los ven cuando hablan y hay ocasiones en las que parece que no están escuchando.

No son muy cercanos a las y los estudiantes, se mantienen cerca de su escritorio o al frente del salón, pocas veces se aproximan a los estudiantes. O bien, cuando lo hacen, alguno de los dos actores no parece tan cómodo con la proximidad y el contacto físico.

6 Mantiene posturas corporales que denotan atención a las participaciones de los estudiantes sin distinción de su género

Los ven cuando hablan y hacen gestos que demuestran que los están escuchando.

Son cercanos a las y los estudiantes, y se nota que ambos se sienten cómodos con la proximidad y el contacto físico.

1 Parecen no prestar atención a los estudiantes de un género cuando participan. Su postura parece ignorar deliberadamente a los del otro género.

Pocas veces los miran cuando les hablan y se mantienen todo el tiempo en su escritorio o en la parte frontal del salón, alejados de las y los alumnos.

Cuando sus movimientos y posturas denotan cercanía y atención, suelen estar dirigidas únicamente a personas del mismo género.

2 Mantiene de manera esporádica posturas corporales que denotan atención a las participaciones de los estudiantes de un género específico, no siempre los ven cuando hablan y hay ocasiones en las que parece que no están escuchando.

No son muy cercanos a las y los estudiantes, la mayor parte del tiempo se mantienen cerca de su escritorio o al frente del salón, pocas veces se aproximan a los estudiantes.

Cuando prestan atención y son cercanos, suele ser con estudiantes de un género en particular.

3 Mantiene posturas corporales que denotan atención a las participaciones de los estudiantes de un género en particular

Los ven cuando hablan y hacen gestos que demuestran que los están escuchando;

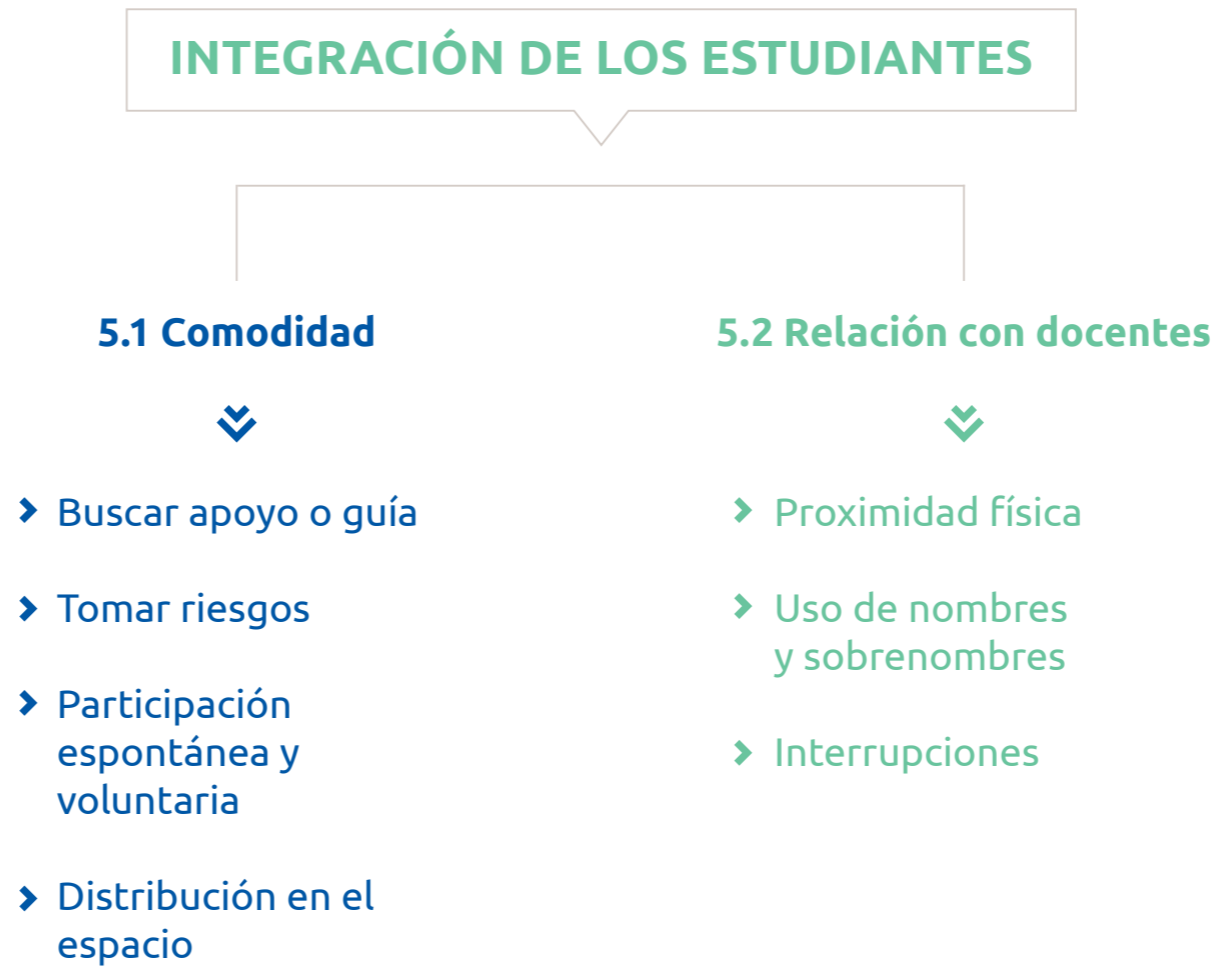
Son cercanos a ellos, y ambos se sienten cómodos con la proximidad y el contacto físico.

La postura y el contacto físico y visual con el otro género no mantiene la misma calidad.

EL PROTOCOLO DESDE LOS ESTUDIANTES...

ESTUDIANTES

- » Identifica la manera en que los estudiantes participan en la construcción de ambientes de aprendizaje en el salón de clases.



5.1 Comodidad

Valora el involucramiento activo y entusiasta de los estudiantes en las actividades de clase. Considera también la confianza para buscar guía y apoyo en el docente.

5.2 Relación con docentes

Mide las interacciones de respeto, confianza y cortesía de los estudiantes hacia el maestro.

5.1 COMODIDAD*

En esta dimensión no es posible asignar un valor de cero.

4

Las y los estudiantes rara vez recurren al docente cuando tienen dudas, generalmente las resuelven entre compañeros/as.

Nadie participa sin que el maestro o la maestra les pregunten directamente, ni sugieren nuevas formas de trabajo, otros ejemplos o actividades.

No se mueven libremente por el salón y, tanto hombres como mujeres, se perciben incómodos.

5

Las y los estudiantes pocas veces recurren al docente cuando tienen dudas, muchas veces las resuelven entre compañeros/as.

Pocos participan sin que el maestro o la maestra les pregunten directamente y no suelen sugerir nuevas formas de trabajo, otros ejemplos o actividades.

Se desplazan con cautela por el salón o piden permiso al docente todo el tiempo.

6

Las y los estudiantes recurren al docente cuando tienen dudas y participan sin que él o ella les pregunte directamente.

Se atreven a sugerir nuevas formas de trabajo, otros ejemplos o actividades y parecen cómodos desplazándose por el salón libremente pero sin interrumpir la clase.

1

Los estudiantes, generalmente de un solo género, rara vez recurren al docente cuando tienen dudas.

Casi nadie participa sin que el maestro o la maestra les pregunte directamente, ni sugieren nuevas formas de trabajo, otros ejemplos o actividades.

No se mueven libremente por el salón y se perciben incómodos, aunque parece que estudiantes de un género incluso evitan al docente.

2

Los estudiantes, generalmente de un solo género, algunas veces recurren al docente cuando tienen dudas, muchas veces las resuelven entre compañeros/as.

Pocos participan sin que el maestro o la maestra les pregunten directamente ni sugieren nuevas formas de trabajo o actividades, cuando lo hacen, generalmente son estudiantes del mismo género.

Algunos estudiantes, generalmente del mismo género, se desplazan con cautela por el salón, los demás no lo hacen y se perciben incómodos.

3

Los estudiantes, generalmente de un solo género, recurren al docente cuando tienen dudas y participan sin que él o ella les pregunta directamente.

Unos se atreven a sugerir nuevas formas de trabajo, otros ejemplos o actividades y parecen cómodos desplazándose por el salón libremente, pero alumnos del otro género no lo hacen.

5.2 INTERACCIÓN CON DOCENTES

4

Las y los estudiantes se dirigen al docente con cierta hostilidad.

Utilizan sobrenombres en forma de burla y evitan el contacto o el acercamiento físico.

Suelen interrumpir al docente cuando habla.

5

Las y los estudiantes se dirigen con respeto al docente, aunque no parece un tono cálido o cercano.

Le llaman por su nombre o con sobrenombres relacionados con su profesión.

Se acercan poco al docente y procuran no interrumpirlo cuando él o ella está dando alguna explicación o ejemplo.

6

Las y los estudiantes se dirigen con respeto y calidez al docente

Le llaman por su nombre o con sobrenombres relacionados con su profesión.

Se acercan con familiaridad al docente y no lo interrumpen cuando él o ella está dando alguna explicación o ejemplo.

INTERACCIÓN CON DOCENTES

0

no existe interacción de los estudiantes con el docente.

1

Estudiantes, generalmente de un género, se dirigen al docente con cierta hostilidad o burla.

Estudiantes de algún género en particular utilizan sobrenombres en forma de burla y no suele haber acercamiento físico o este también es burlón.

Suelen interrumpir al docente cuando habla.

Los estudiantes del otro género suelen evitar por completo algún trato con el docente, no se dirigen a él o ella e, incluso, evitan el contacto visual.

2

Estudiantes, generalmente de un género, se dirigen al docente con cierta hostilidad o burla.

Estudiantes de algún género en particular utilizan sobrenombres en forma de burla y no suele haber acercamiento físico o este también es burlón.

Suelen interrumpir al docente cuando habla.

Los estudiantes del otro género suelen evitar por completo algún trato con el docente, no se dirigen a él o ella e, incluso, evitan el contacto visual.

3

Estudiantes, generalmente de un género, se dirigen con respeto y calidez al docente

Le llaman por su nombre o con sobrenombres relacionados con su profesión.

Se acercan con familiaridad al docente y no lo interrumpen cuando él o ella está dando alguna explicación o ejemplo.

Los estudiantes del otro género suelen tener un trato diferente, menos respetuoso y/o cálido.

RESULTADOS DE LA OBSERVACIÓN

TABLA DE CONTENIDO

3. Resultados de la observación

A. Descripción de la muestra

B. Resultados agregados

i. Generales

1. Distribución general de las calificaciones
2. Calificaciones igualitarias vs no igualitarias
3. Distribución de frecuencias
4. Sin interacciones
5. Interacciones igualitarias de alta calidad

ii. Apoyo emocional

1. Expresión de los afectos
2. Expresiones de aprobación o rechazo
3. Conciencia sobre las necesidades de los estudiantes
4. Empoderamiento de los estudiantes

iii. Manejo de conducta

1. Redireccionamiento de la conducta
2. Reacción ante ambientes poco favorables

iv. Apoyo pedagógico

1. Desafíos cognitivos
2. Retroalimentación
3. Diálogo pedagógico
4. Recursos pedagógicos

v. Lenguaje

1. Modos verbales
2. Lenguaje corporal
3. Neutralidad del discurso y deconstrucción de estereotipos

vi. Integración de los estudiantes

1. Comodidad
2. Relación con docentes

C. Comparativo por género del docente

i. Generales

ii. Apoyo emocional

iii. Manejo de conducta

iv. Apoyo pedagógico

v. Lenguaje

vi. Integración de los estudiantes

D. Comparativo por asignatura

i. Generales

ii. Apoyo emocional

iii. Manejo de conducta

iv. Apoyo pedagógico

v. Lenguaje

vi. Integración de los estudiantes

4. Conclusiones y lecciones aprendidas

RESULTADOS AGREGADOS

GENERALES

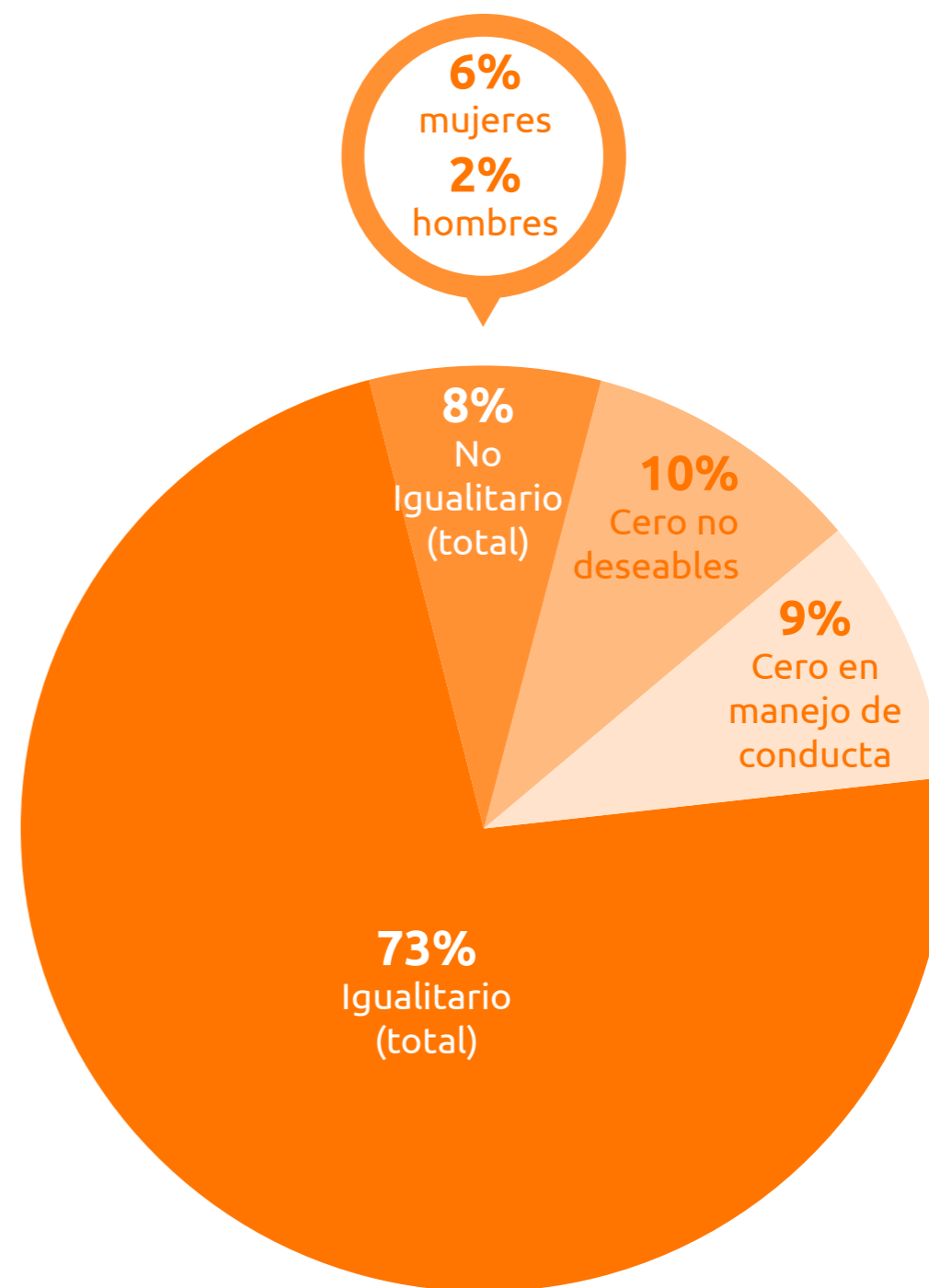
DISTRIBUCIÓN DE LAS CALIFICACIONES

El protocolo contempla 15 dimensiones observables en cada una de las clases. Es decir, en este estudio hay 1,170 calificaciones posibles.

En ellas se refleja, la mayoría de las ocasiones, un trato igualitario, es decir, 73% de las calificaciones son 4, 5 o 6. Cuando esto no es así (con calificaciones entre 1 y 3), el género que suele verse afectado son las mujeres (en 6 de cada 8 ocasiones).

Además de las calificaciones igualitarias y no igualitarias, algunas dimensiones del protocolo contemplan la posibilidad de que no haya evidencia para tomar una postura sobre la igualdad o la efectividad de la práctica docente. En este caso, la dimensión se califica con cero.

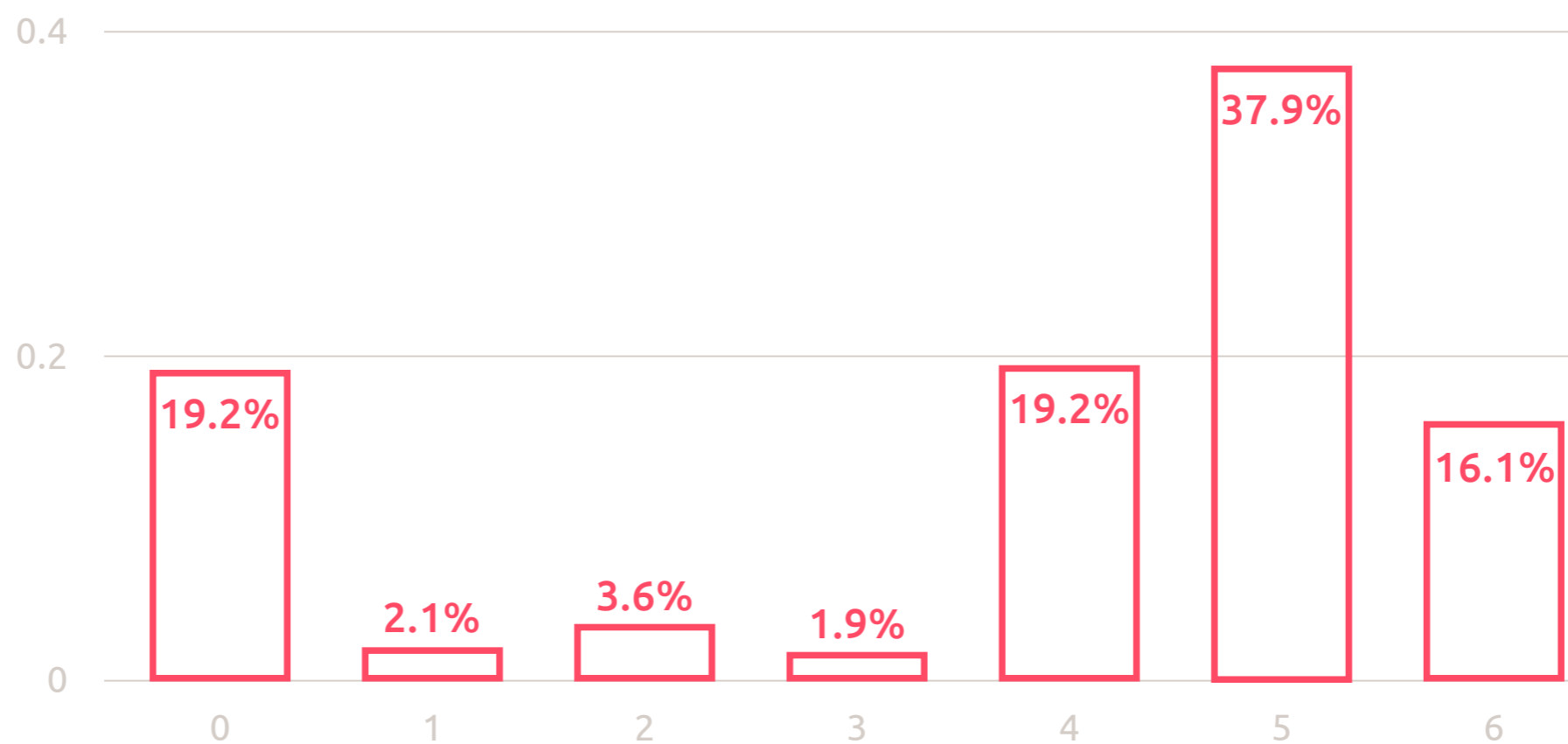
- ▶ Hay situaciones donde la falta de evidencia, que nos lleva a una calificación de cero, indica una ausencia de interacciones deseables, es decir, son ceros no deseables.
- ▶ Sin embargo, en las dimensiones relacionadas con el manejo de la conducta, los ceros dan cuenta de ausencias de climas poco propicios para el aprendizaje y conductas disruptivas.
- ▶ Cabe destacar que las calificaciones de cero superan en porcentaje a aquellas de trato no igualitario, es decir, es más frecuente no tener evidencia de interacciones deseables que de prácticas docentes no igualitarias.



FRECUENCIA DE OBSERVACIONES POR CALIFICACIÓN

- » En esta gráfica es posible apreciar la distribución que siguen las calificaciones de las clases observadas.
 - » Si bien en la muestra se presentaron más interacciones igualitarias, éstas son de nivel medio o bajo en calidad.
 - » En las interacciones no igualitarias, aunque es menos marcada la diferencia, también predominan las calificaciones de nivel medio o bajo.

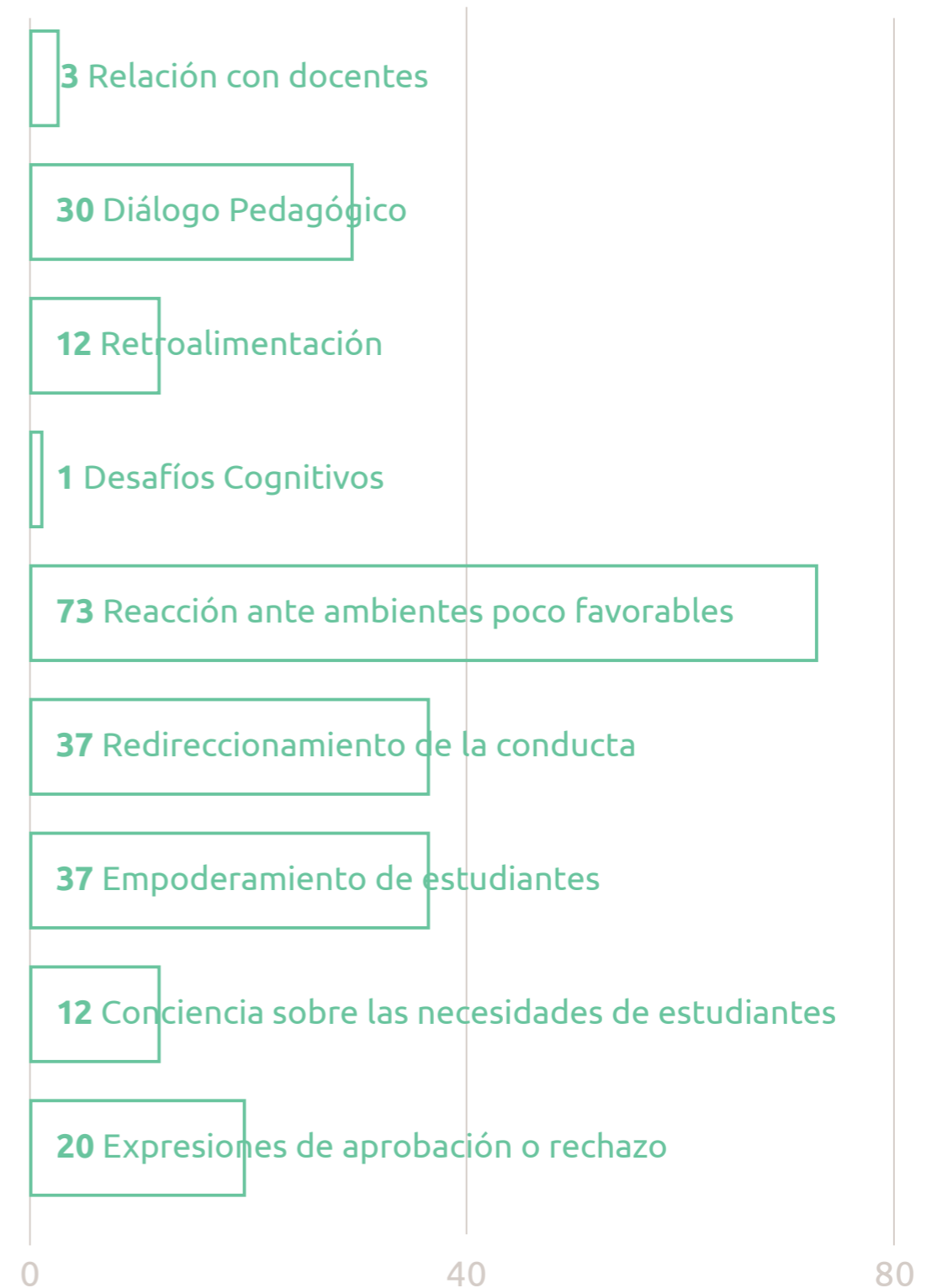
Porcentaje de calificaciones en cada nivel



SIN EVIDENCIA DE INTERACCIONES

- » Cuando se trata de redireccionar conductas negativas o reaccionar ante ambientes poco favorables, el cero da cuenta de la ausencia de disturbios o problemas durante la clase; lo que se traduce como un elemento deseable.
- » Sin embargo, en el resto de las dimensiones, el cero indica la falta de evidencia suficiente para calificar los elementos observables. Es decir, las interacciones que se espera ver, no se presentan.
- » Esto resulta particularmente preocupante en el otorgamiento de responsabilidades y capacidad de decisión a los estudiantes (empoderamiento), el desarrollo de diálogo en la clase y las expresiones de aprobación al trabajo hecho por las y los alumnos.
- » La dimensión de empoderamiento hace referencia al grado en el que el o la docente motiva y ofrece oportunidades a los estudiantes para que ejerzan su liderazgo y asuman responsabilidades sobre su propio aprendizaje. En 37 de las 78 clases observadas, no hubo evidencia para saber si las oportunidades ofrecidas eran igualitarias y efectivas; es decir, no hubo acciones explícitas de los docentes por fomentar el involucramiento de los estudiantes en las decisiones sobre la clase. Asimismo, en 20 clases no hubo expresiones verbales de los docentes que motivaran explícitamente las participaciones de los estudiantes o señalaran su aprobación o rechazo con respecto a sus acciones o comportamientos. Por otro lado, en 30 clases no hubo muestras de conversaciones con contenido pedagógico incitadas por los docentes.

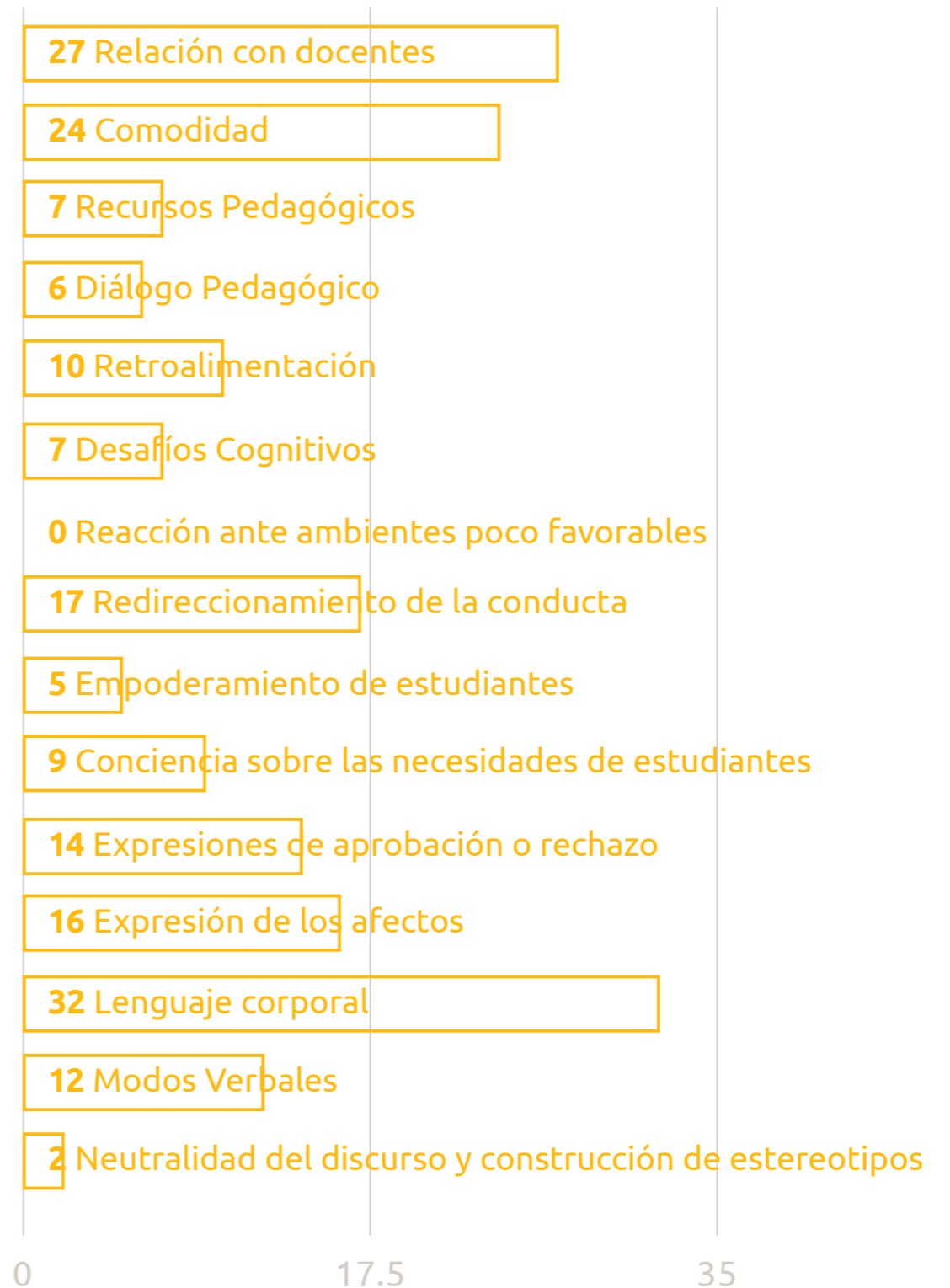
Número de clases con calificación igual a cero en cada dimensión



INTERACCIONES IGUALITARIAS Y DE ALTA CALIDAD

- » Algunas clases fueron altamente eficaces e igualitarias, logrando la calificación más alta en la escala del protocolo.
- » Si bien la mayoría de las interacciones que se presentaron fueron de calidad media o baja, aproximadamente el 16% del total de posibilidades, obtuvo una calificación de 6.
- » Las dimensiones con mayor número de interacciones igualitarias de alta calidad fueron: lenguaje corporal 41% de los 78 videos, Interacción con docentes (34.62%) y comodidad de los estudiantes (30.77%)
 - » Es decir, casi la mitad de los docentes observados tienen un lenguaje corporal respetuoso y que denota cercanía a los estudiantes. Y en 3 de cada 10 clases, las y los estudiantes se sienten muy cómodos en el salón y sus interacciones con las y los profesores son cercanas y respetuosas.
- » Hubo 5 clases con ambientes poco favorables, destaca que ninguna de ellos obtuvo una calificación de 6.

Número de clases con calificación igual a seis en cada dimensión



APOYO EMOCIONAL

APOYO EMOCIONAL



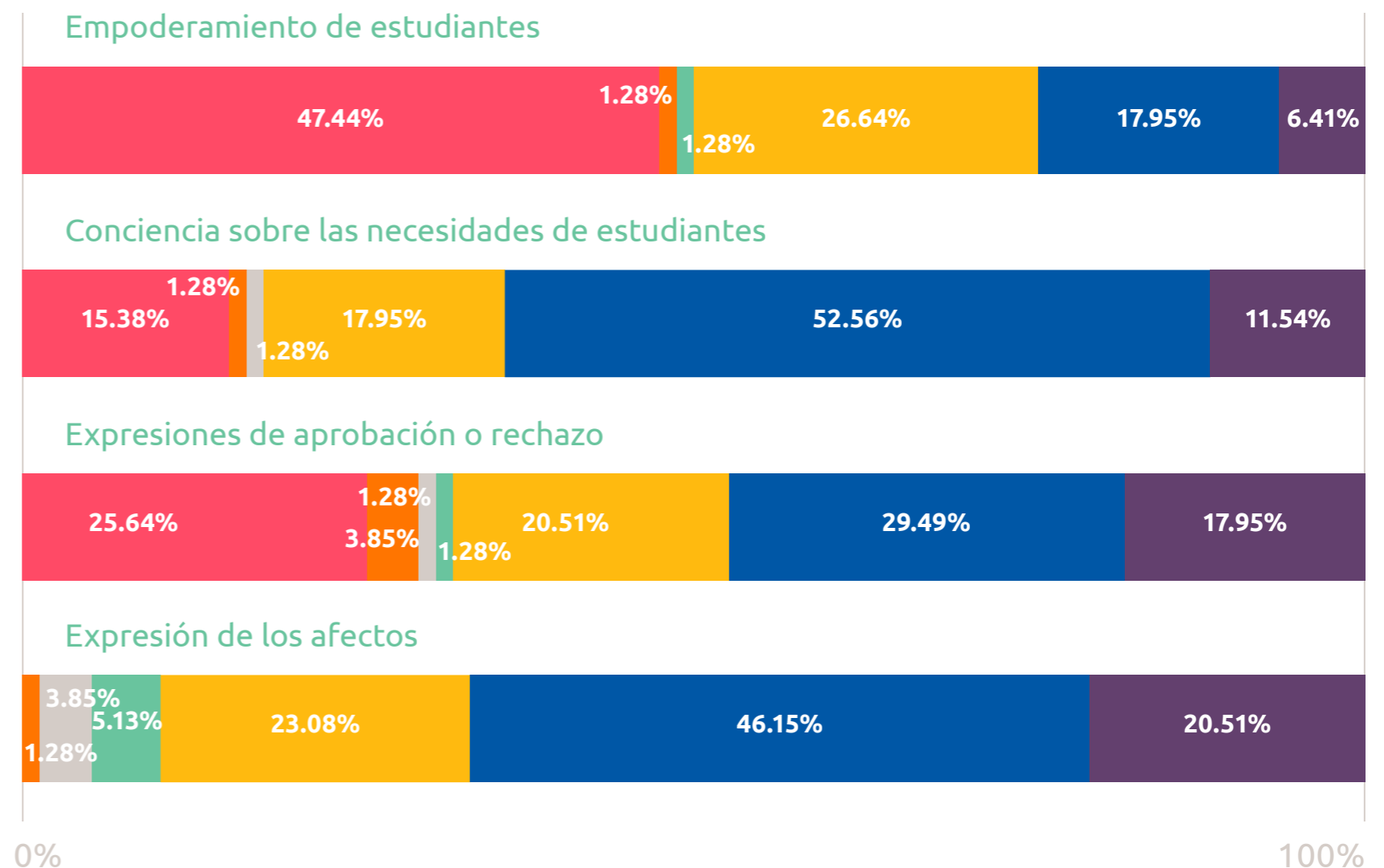
» En general, los docentes llevan a cabo, sin distinción de género, algunas acciones que promueven el involucramiento y el logro académico a través de las relaciones positivas en el aula. Sin embargo, la mayor parte de estos esfuerzos no alcanzan altos grados de efectividad docente.

» Este gráfico presenta el porcentaje de clases en cada nivel de la escala.

» Destaca el elevado porcentaje de clases sin evidencia en “empoderamiento de los estudiantes”. Cuándo hay acciones docentes en este sentido, suelen ser sin distinción de género pero de baja efectividad. Una distribución similar siguen las expresiones de aprobación o rechazo.

» La conciencia sobre las necesidades de los estudiantes y la expresión de los afectos muestran interacciones que, cuando se presentan, suelen ser igualitarias aunque de mediana a baja calidad.

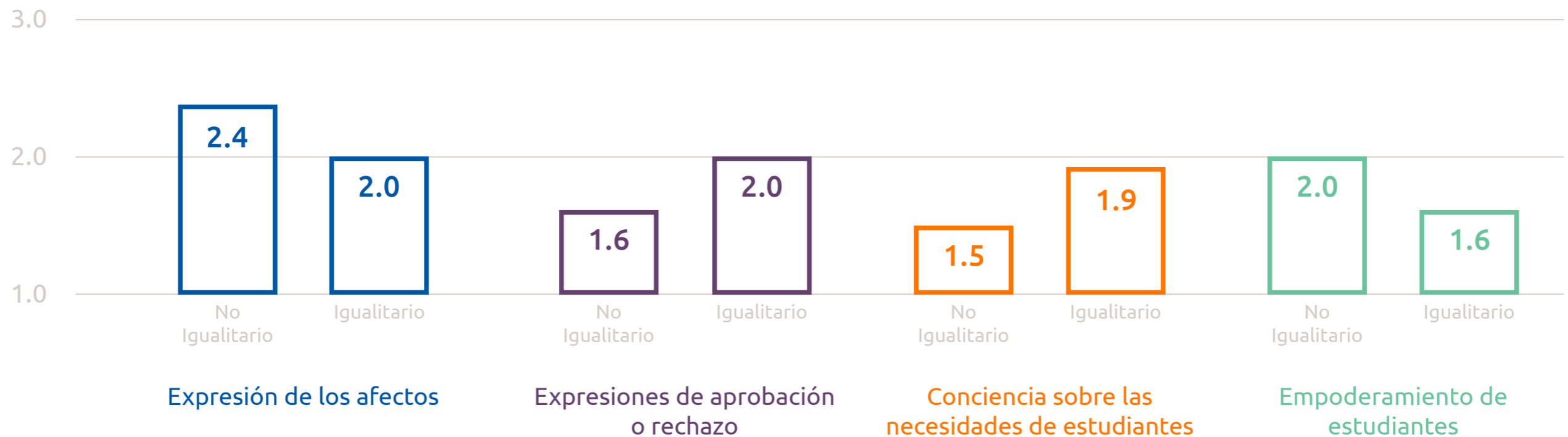
» Es decir, las y los docentes son medianamente sensibles a las dificultades que presentan los estudiantes en clase y en algunas ocasiones incluso las anticipan, además dan muestras esporádicas (no muy frecuentes) de aprobación a las actividades y conductas de los estudiantes aunque cuando ocurren son neutrales y sin reforzar ningún estereotipo de género, por ejemplo “bien hecho”, “buen trabajo”, etc.



APOYO EMOCIONAL

- » La expresión de los afectos y el empoderamiento de los estudiantes alcanzan una efectividad en la práctica docente (como promedio ponderado) ligeramente mayor cuando se presentan con un trato diferenciado por género.
- » Es decir, cuando los docentes muestran actitudes distintas entre hombres y mujeres en esas dimensiones, alcanzan una mayor calidad.
- » En sentido opuesto, cuando expresan su aprobación o muestran conciencia sobre las necesidades de los estudiantes, son las interacciones igualitarias las que obtienen mayores niveles de calidad.

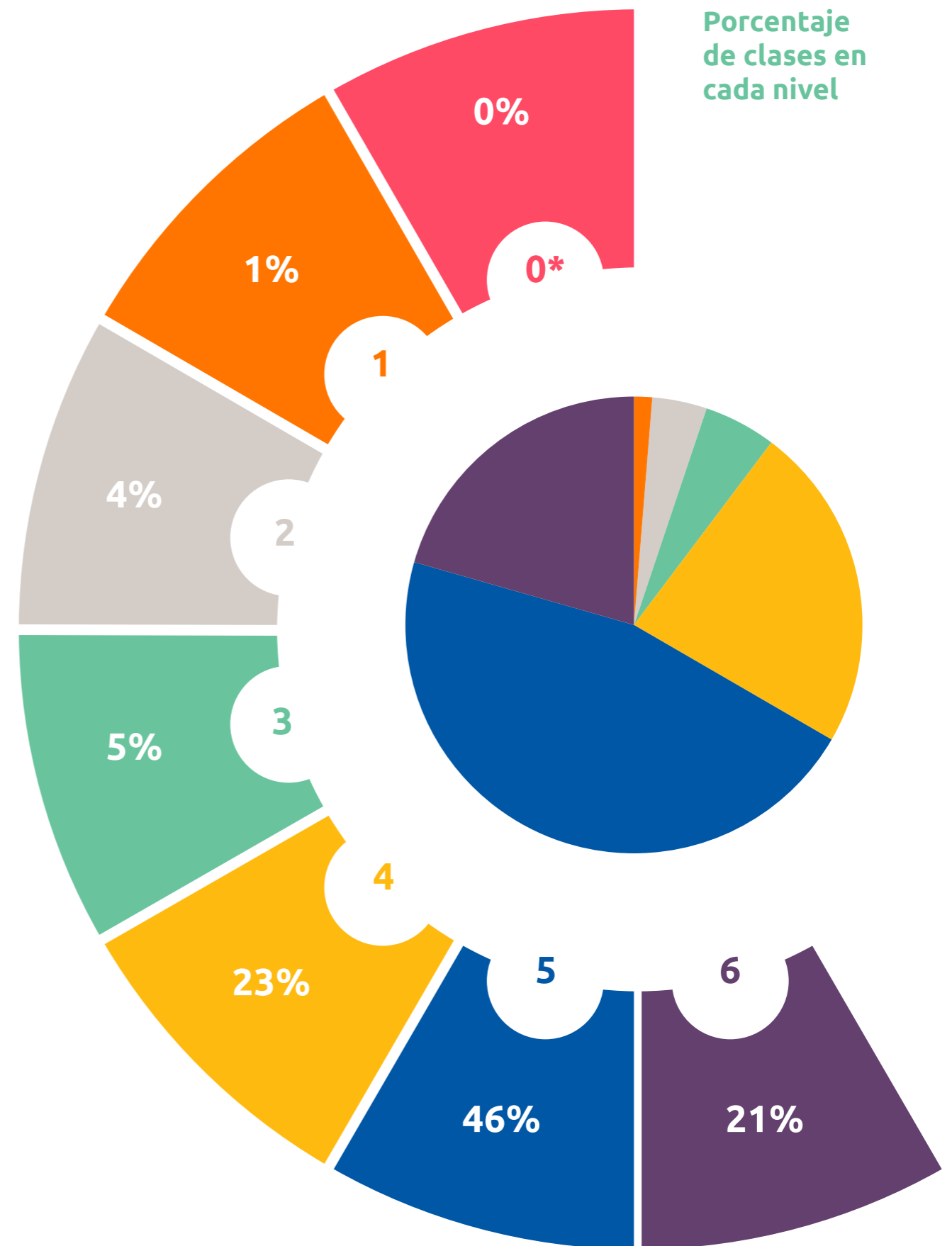
Promedios ponderados*



Si bien las calificaciones utilizadas en este protocolo están expresadas en una escala ordinal, el uso de los términos numéricos como escala de intervalo permite ciertas comparaciones. De tal forma, esta gráfica presenta promedios ponderados por dimensión y en una escala idéntica con el fin de comparar el grado de efectividad de la práctica docente considerando el trato igualitario y no igualitario. Este mismo ejercicio se encontrará en la presentación de los dominios siguientes.

EXPRESIÓN DE LOS AFECTOS *

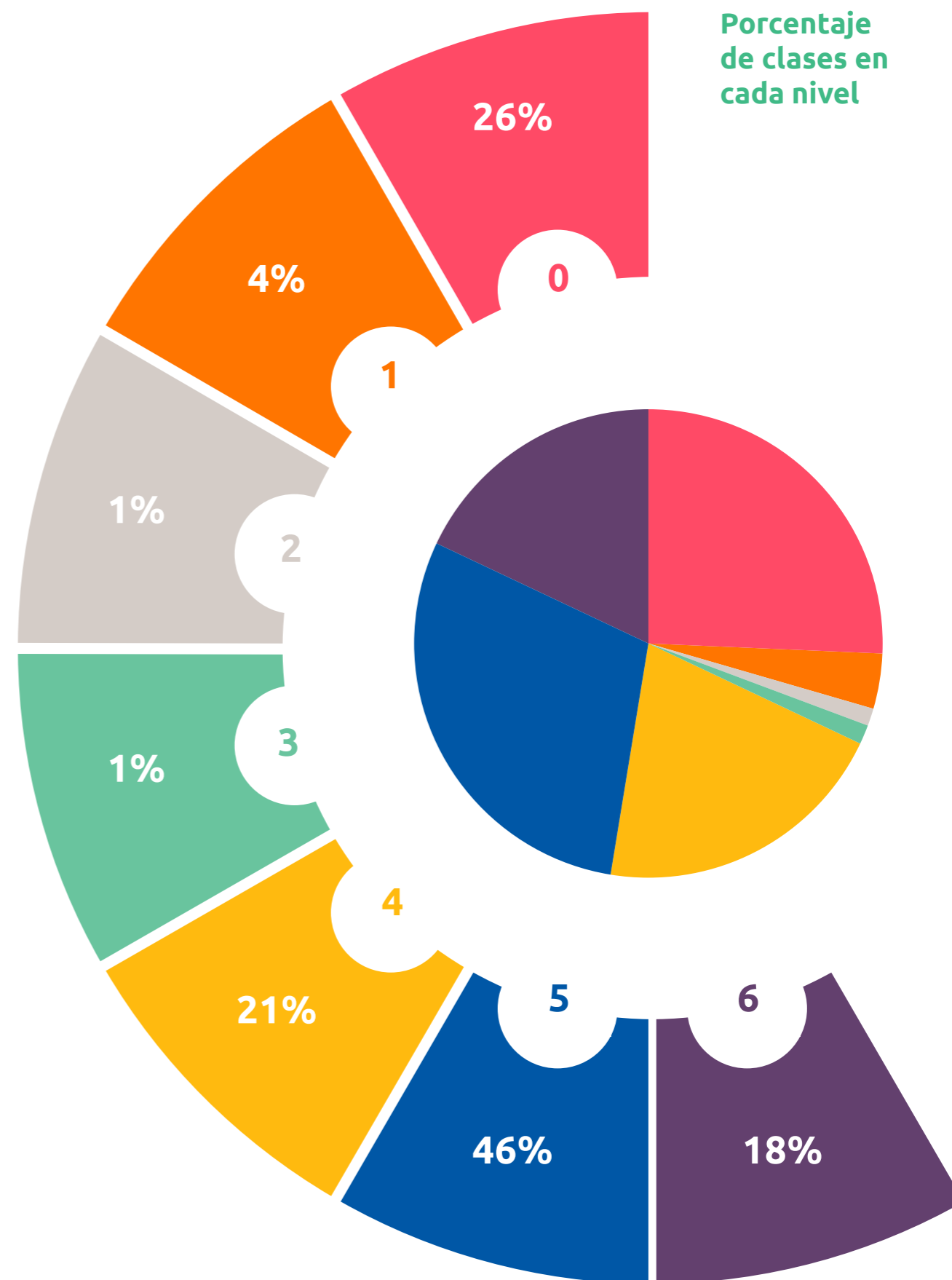
- » De las 78 clases observadas, el 90% de los docentes no hace distinciones explícitas entre alumnos y alumnas.
- » La variación, entonces, no se encuentra en el trato igualitario o no igualitario, sino en el grado de efectividad con el que el o la docente entabla relaciones cordiales y afectuosas con sus estudiantes.
- » En poco menos de la mitad de las clases, las relaciones entre docentes y estudiantes son cordiales, aunque no se ven particularmente entusiastas o afectuosas. No obstante, sí es posible identificar algunas risas, sonrisas y bromas compartidas.
- » En alrededor de una cuarta parte de los videos, las relaciones tienden a ser más distantes. Se perciben frías y no hay bromas o sonrisas compartidas entre docentes y estudiantes. Lo que contrasta con la quinta parte de los videos donde, por el contrario, las relaciones entre ambos actores son entusiastas y donde hay risas y sonrisas frecuentes.



* En esta dimensión el protocolo no admite calificaciones de cero

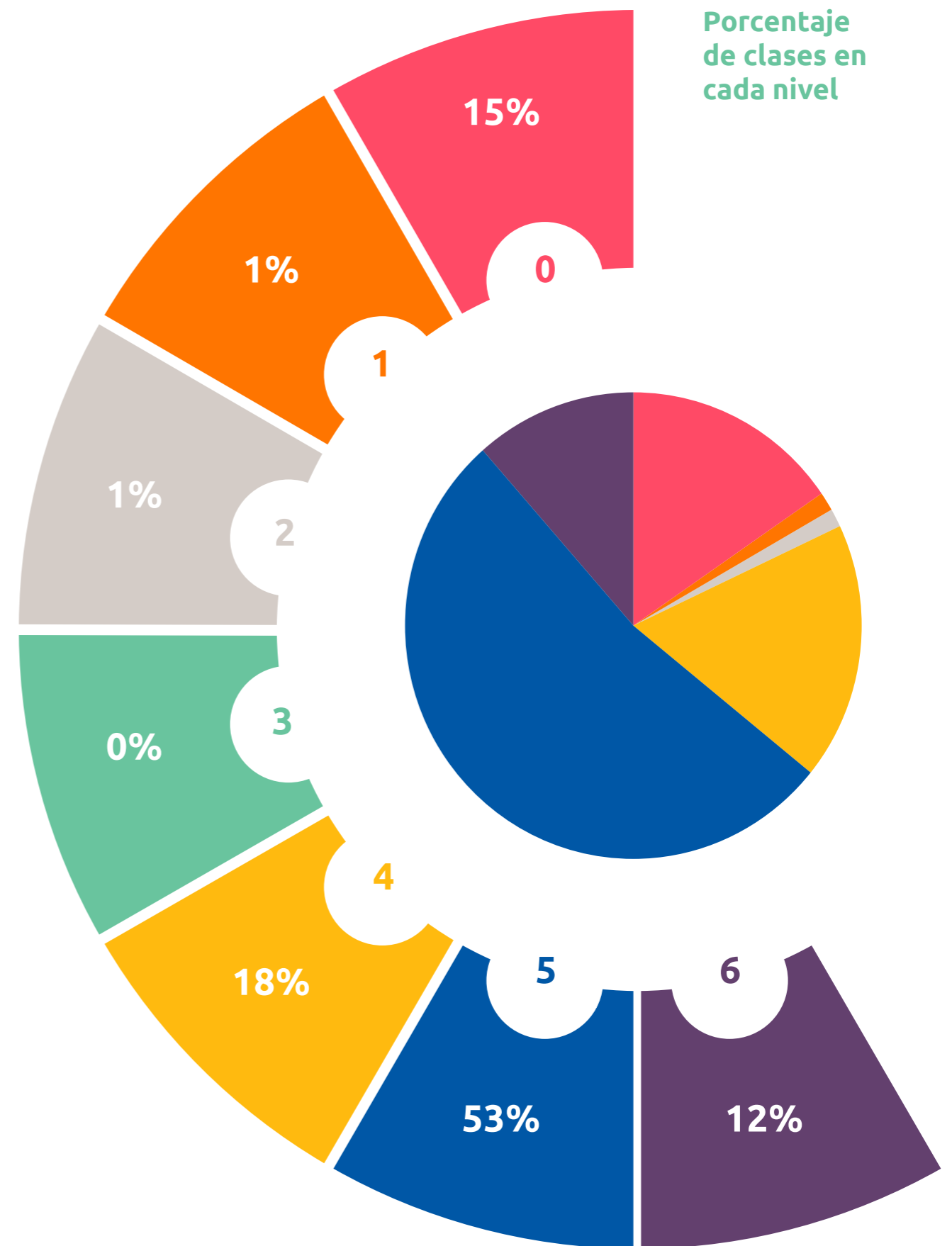
EXPRESIONES DE APROBACIÓN O RECHAZO

- » En cuarta parte de las clases observadas, los docentes no mostraron expresiones de aprobación o rechazo al trabajo o conducta de los estudiantes. Este resultado llama la atención porque, en una clase típica, esperaríamos ver con frecuencia expresiones que permitan a los estudiantes situar su desempeño y actitudes, y que ofrezcan alguna guía para su comportamiento futuro.
- » Cuando sí existen, las expresiones suelen dirigirse tanto a hombres como a mujeres aunque, nuevamente, el desafío está en la calidad de las mismas.
- » En el 29% de las clases observadas, los docentes dieron muestras esporádicas de aprobación a las participaciones y actividades de los estudiantes a través de alguna frase o gesto y, en ocasiones, hicieron explícitas las expectativas de alto desempeño y resultados positivos. Las muestras de rechazo o desaprobación no fueron frecuentes, cuando se reconocía el "buen comportamiento" o desempeño de las y los alumnos, no se reforzaban los estereotipos de género.
- » En una quinta parte de las clases, el señalamiento sobre los errores o los gestos de desaprobación suelen ser más frecuentes. Y no se mencionan expectativas de alto desempeño o buenos resultados. Aunque esto ocurre tanto para hombres como para mujeres.



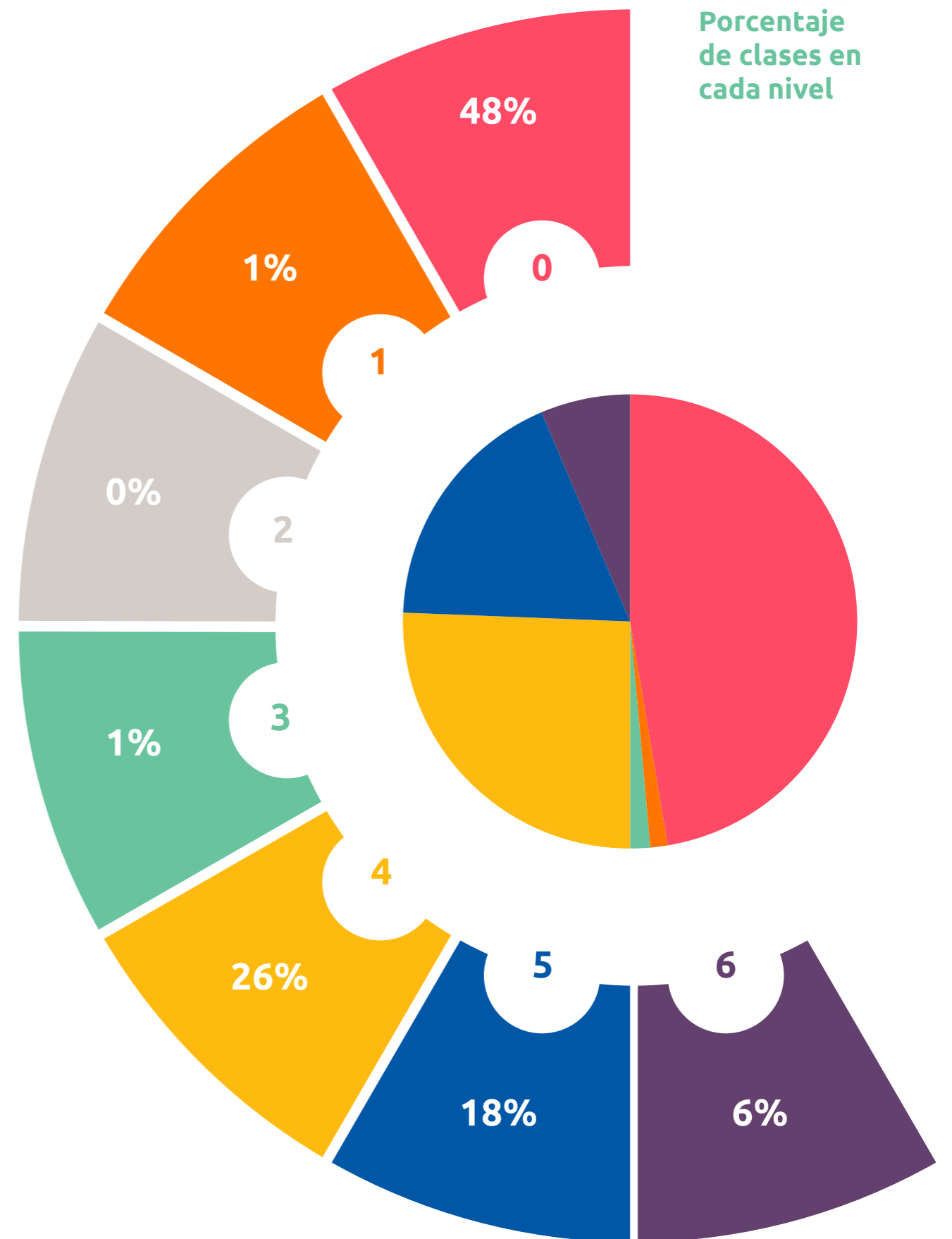
CONCIENCIA SOBRE LAS NECESIDADES

- » Esta dimensión, como fue descrito con anterioridad, considera en primer lugar la necesidad de algún tipo de apoyo por parte del docente. En 15% de las clases, los estudiantes parecieron no requerir de ninguna atención particular del o la docente.
- » En poco más del 50% de las clases, los docentes se mostraron medianamente sensibles a las necesidades de todos estudiantes, sin distinción de género. Es decir, de vez en cuando consultaban sobre sus avances en la clase y el ritmo de la clase. No obstante, en pocas ocasiones se anticipaban a necesidades aún no explícitas.
- » Las ocasiones en las que los docentes parecían ser insensibles a estas necesidades socioemocionales y académicas de los estudiantes superó en 6 puntos porcentuales a las veces en las que la capacidad de reacción y conciencia fueron de alta calidad.



EMPODERAMIENTO DE ESTUDIANTES

- » En casi la mitad de los videos, no fue posible distinguir acciones explícitas de los docentes por otorgar a los estudiantes oportunidades de elección significativas relativas a las actividades de clase o tareas. Cuando abren esta ventana para la participación de los estudiantes, suelen ser esporádicas y limitarse a elecciones no relacionadas directamente con los aprendizajes o con poco margen de acción para el ejercicio del liderazgo; no obstante, el trato resulta igual tanto para hombres como para mujeres.



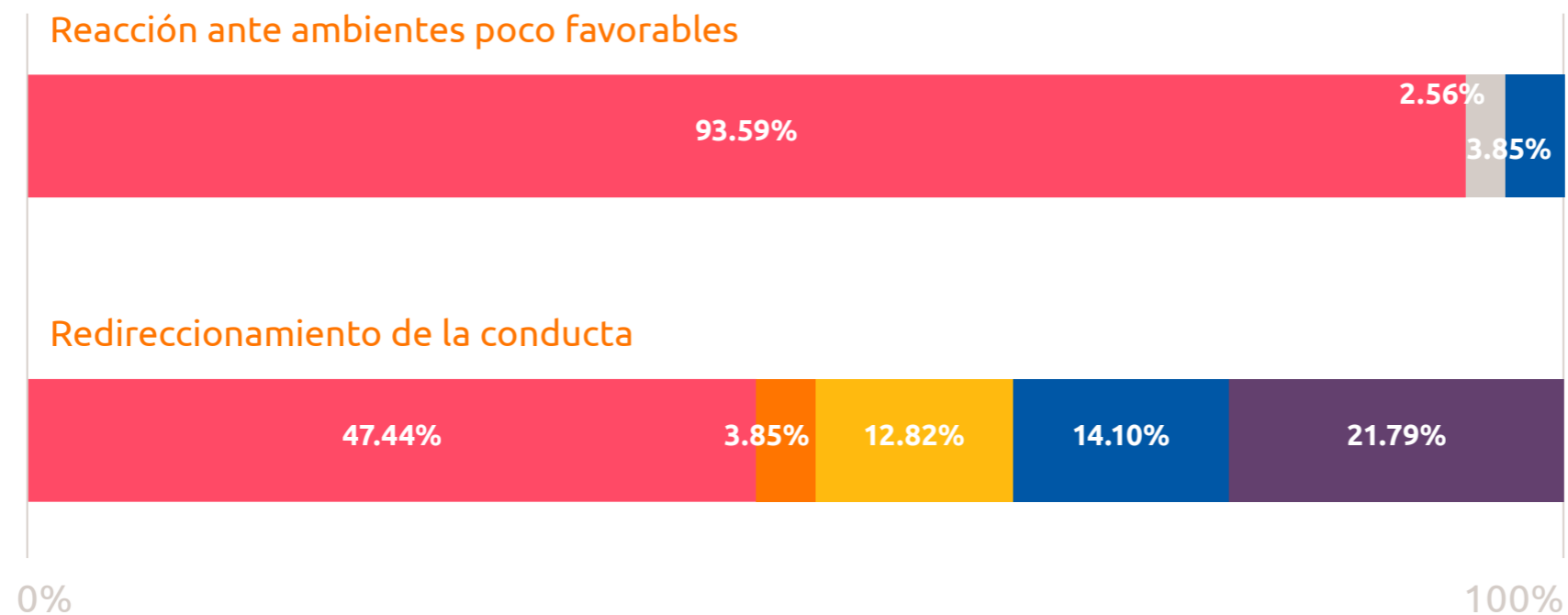
MANEJO DE CONDUCTA

MANEJO DE LA CONDUCTA



- » En las clases observadas, únicamente en 5 ocasiones se presentó algún momento que transformara el ambiente escolar en uno poco propicio para el aprendizaje. En estos, la reacción de los docentes fue medianamente efectiva mostrando algún indicio de hostilidad o irritabilidad, a veces de forma neutral y a veces con un trato diferenciado por género de los estudiantes.
- » Cuando hubo conductas que distraían o perturbaban la dinámica de clase, las y los docentes llamaron la atención de igual manera a hombres y a mujeres aunque con una efectividad variable.

Porcentaje de clases en cada nivel



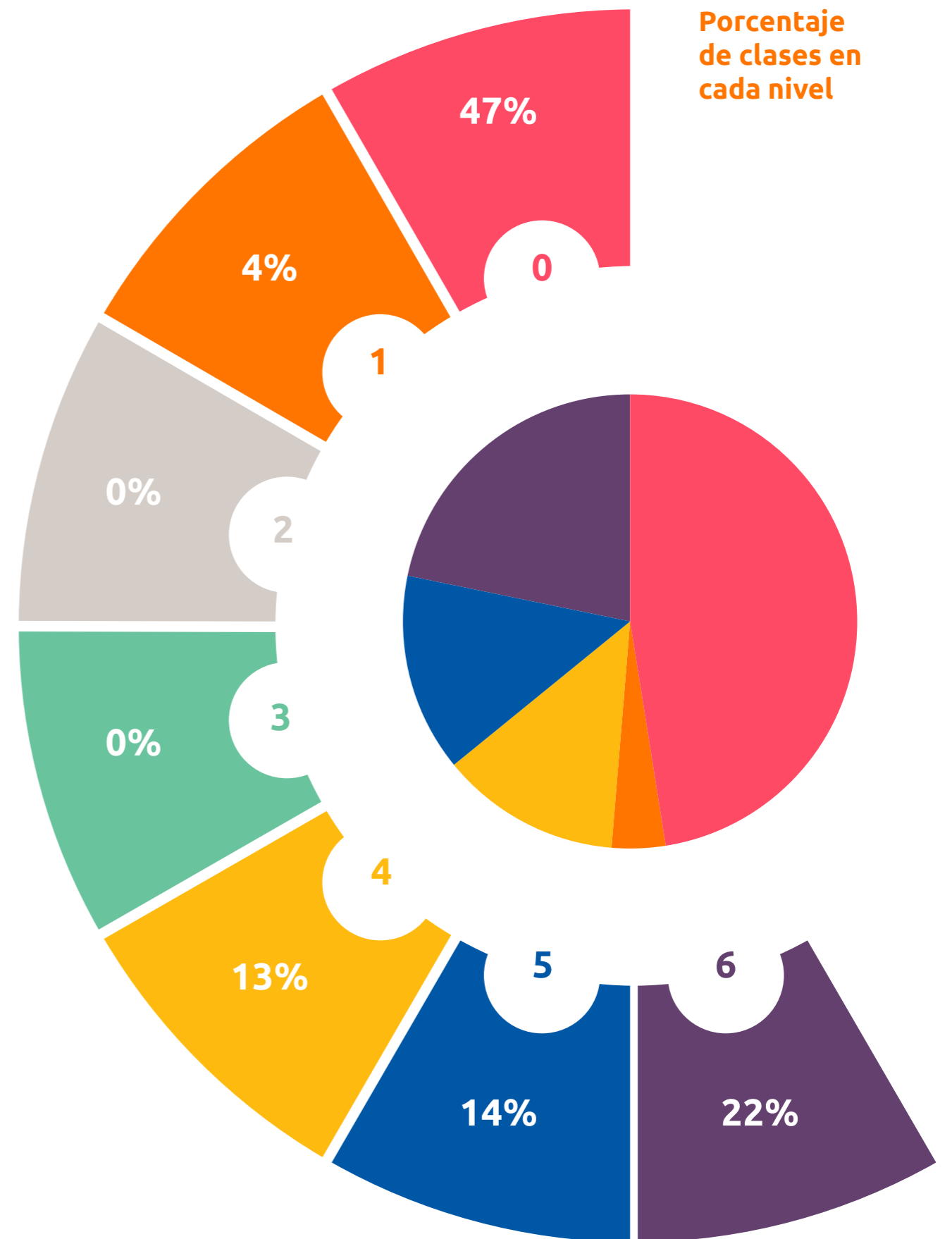
MANEJO DE LA CONDUCTA

- » Ante ambientes poco favorables para el aprendizaje, las reacciones de los docentes, tanto cuando son igualitarias como cuando no lo son, suelen calificarse en una escala de mediana efectividad.
- » Llama la atención que cuando se trata de redireccionar conductas, el trato no igualitario tiene una calidad menor en más de un punto en comparación con el redireccionamiento igualitario, que alcanza una media de 2.2 (en escala del 1 al 3)



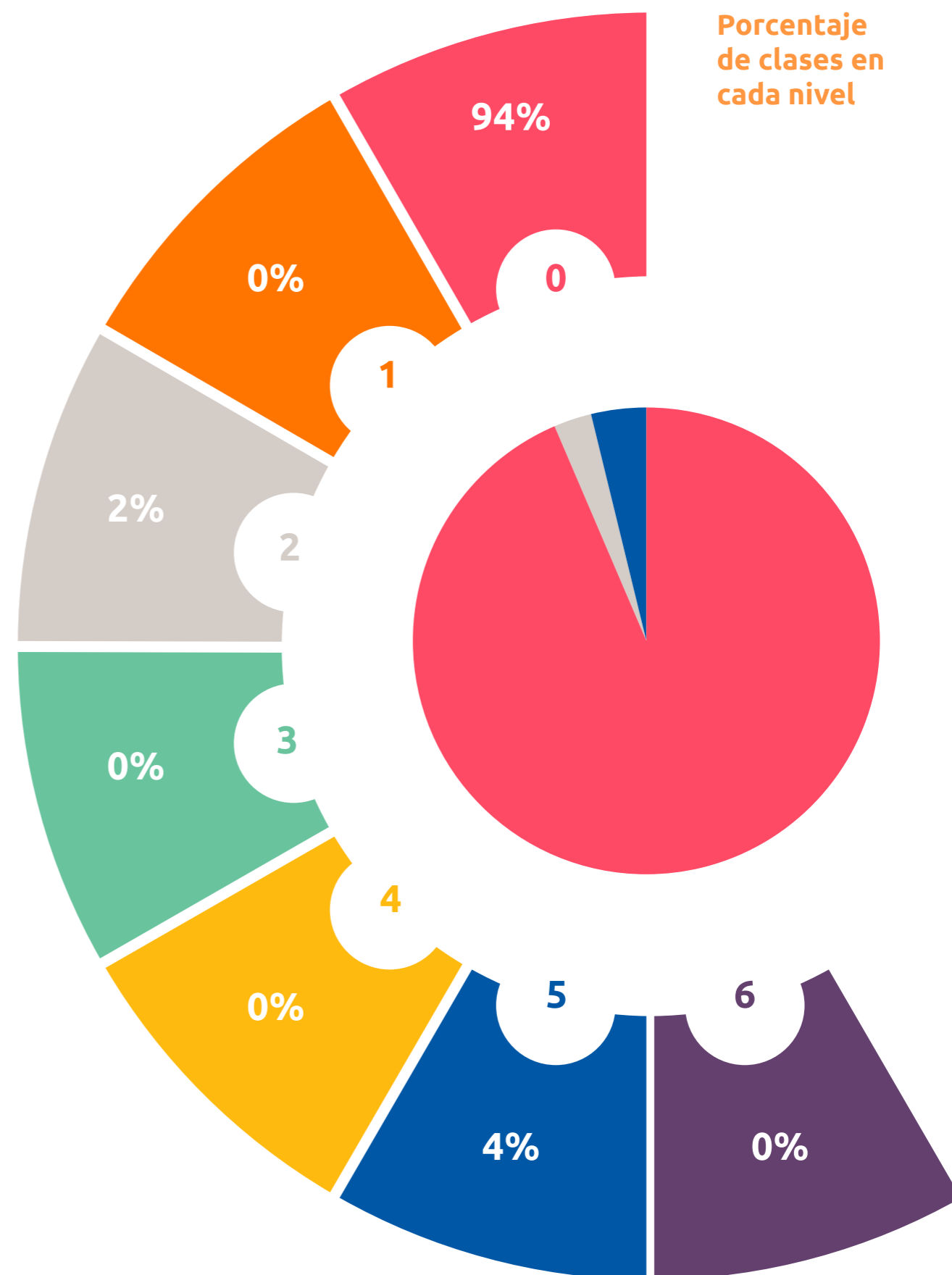
REDIRECCIONAMIENTO DE LA CONDUCTA

- » En casi la mitad de las clases observadas no fue necesaria la intervención de los docentes para redireccionar la conducta de los estudiantes.
- » Cuando lo fue, la gran mayoría de las veces, el trato fue igualitario y de calidad media-alta. Es decir, los docentes utilizaron señales sutiles y respetuosas al enfrentar conductas no favorables en el aula para todos los estudiantes, independientemente de su género y sin replicar roles tradicionales de género. Aunque no siempre resultaron suficientemente efectivas para que el evento no se volviera a repetir.
- » Destaca que cuando el redireccionamiento hizo distinciones por género, el nivel de efectividad fue bajo.



REACCIÓN ANTE AMBIENTES POCO FAVORABLES

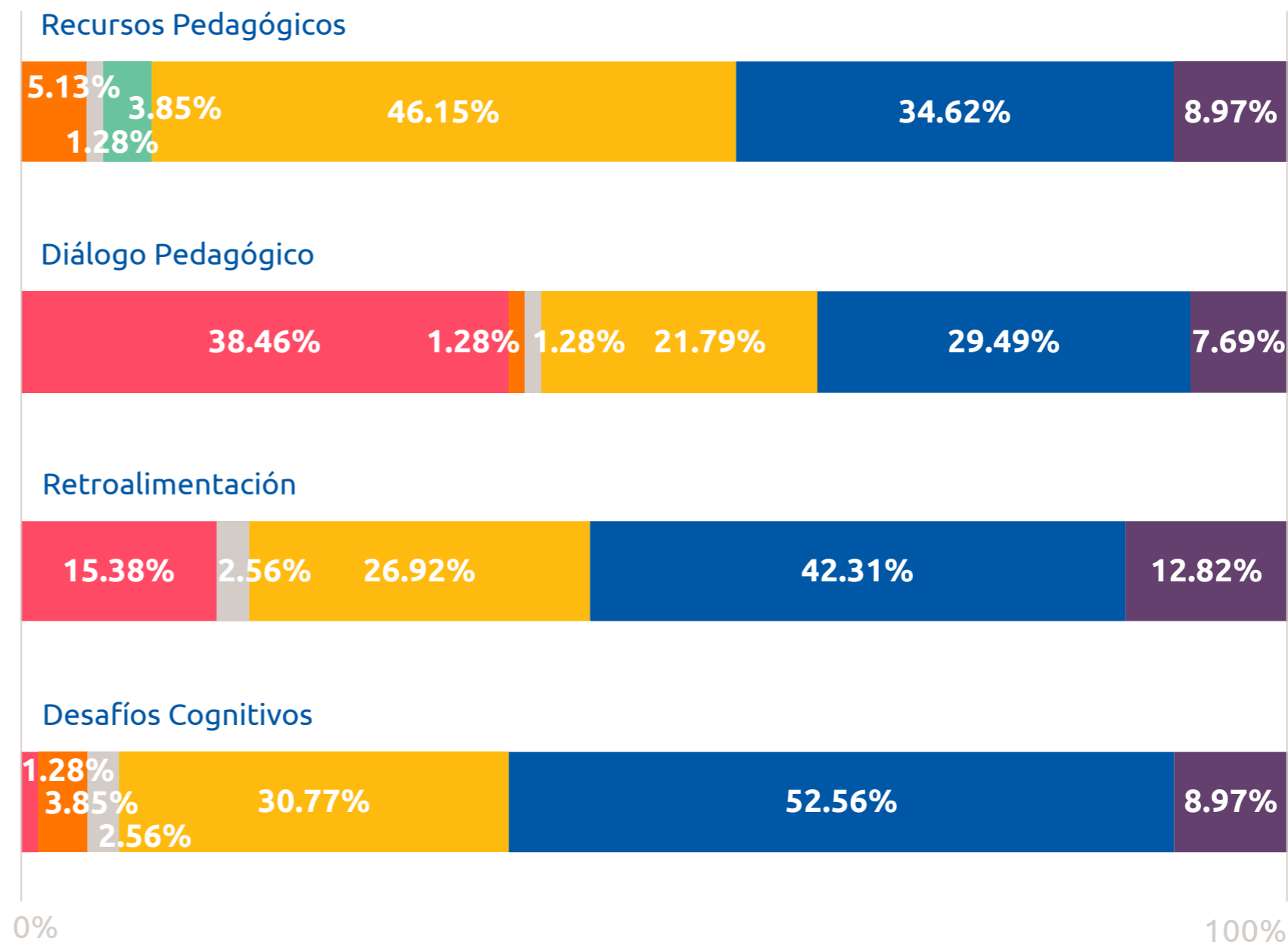
- » En muy pocas ocasiones se encontraron ambientes poco favorables que fue necesario atender.
- » Es decir, en la mayoría de las ocasiones no hubo conductas o eventos que derivaran en hostilidad o violencia. Generalmente, los ambientes escolares permitían el desarrollo de la clase de forma tranquila.
- » No obstante, cuando los hubo, la reacción de los docentes mostró signos de irritabilidad, aunque las frases utilizadas eran neutras y no replicaban estereotipos de género.



APOYO PEDAGÓGICO

APOYO PEDAGÓGICO

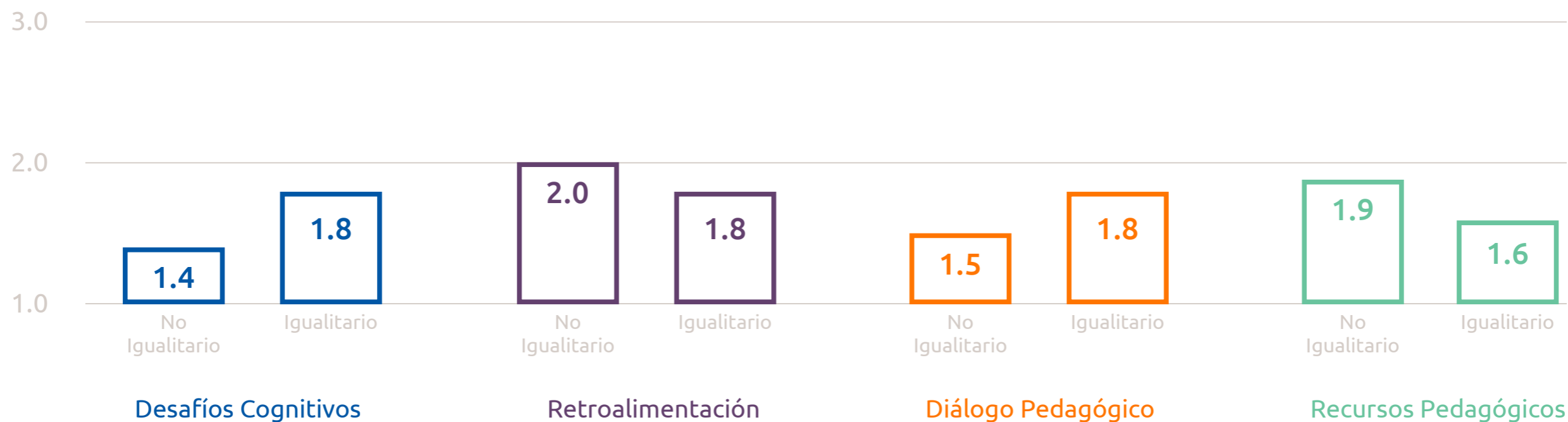
- » En general, las estrategias utilizadas por el docente para involucrar a los estudiantes en las actividades hacia la comprensión de ideas y la expansión del conocimiento, estuvieron dirigidas tanto a hombres como a mujeres.
- » Desafortunadamente, en la mayoría de las ocasiones la efectividad de la práctica docente no alcanzó niveles óptimos.
- » Destaca la ausencia de evidencia en el diálogo pedagógico y en la retroalimentación. Se esperaría que en una clase típica hubiera una participación mayor de los estudiantes (fomentada por las y los profesores) en las conversaciones relacionadas con los contenidos y aprendizajes, y que los docentes hicieran al estudiantado comentarios sobre su desempeño.



APOYO PEDAGÓGICO

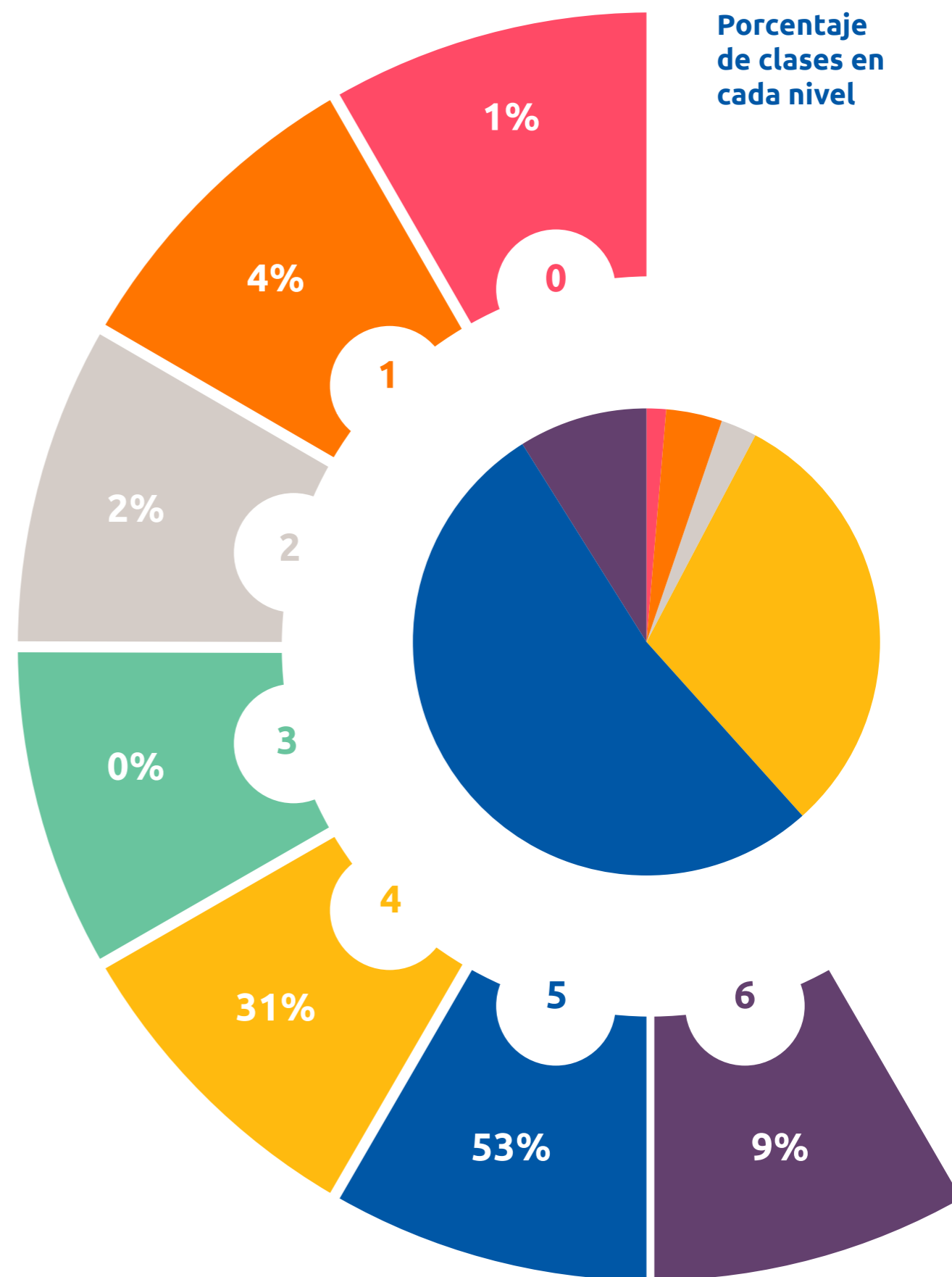
- » En el comparativo con una escala de calidad homologada, destacan las dimensiones de desafíos cognitivos y diálogo pedagógico donde los tratos igualitarios se ven acompañados de calificaciones un poco más altas en eficacia, aunque sin llegar siquiera a la mitad de la escala.
- » Las calificaciones que reflejan grado mayor de eficacia en la práctica docente se encuentran en las dimensiones de retroalimentación y recursos pedagógicos, aunque se dan con un género en particular o cuando los materiales replican algún estereotipo de género.

Promedios ponderados



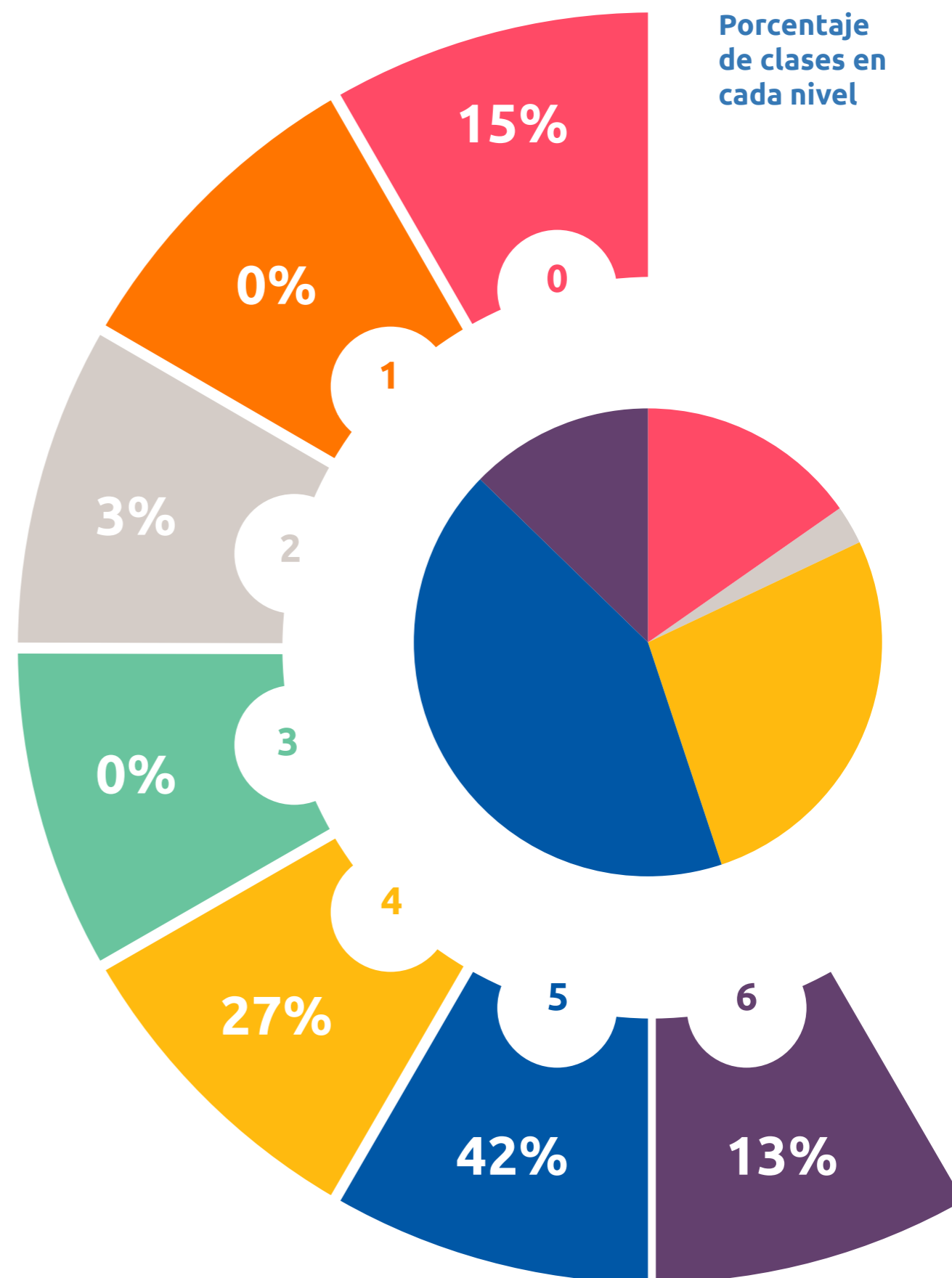
DESAFÍOS COGNITIVOS

- » En general, los desafíos cognitivos presentados por los docentes fueron iguales tanto para hombres como para mujeres.
- » No obstante poco más de la mitad de las clases se quedaron con un nivel medio de calidad y casi una tercera parte fueron de calidad baja.
- » Es decir, las preguntas, actividades y tareas que utiliza no parecían ser tan retadoras y desafiantes para los estudiantes y muy pocas veces los docentes les pedían que explicaran su razonamiento o la manera en la que obtuvieron el resultado de los ejercicios.



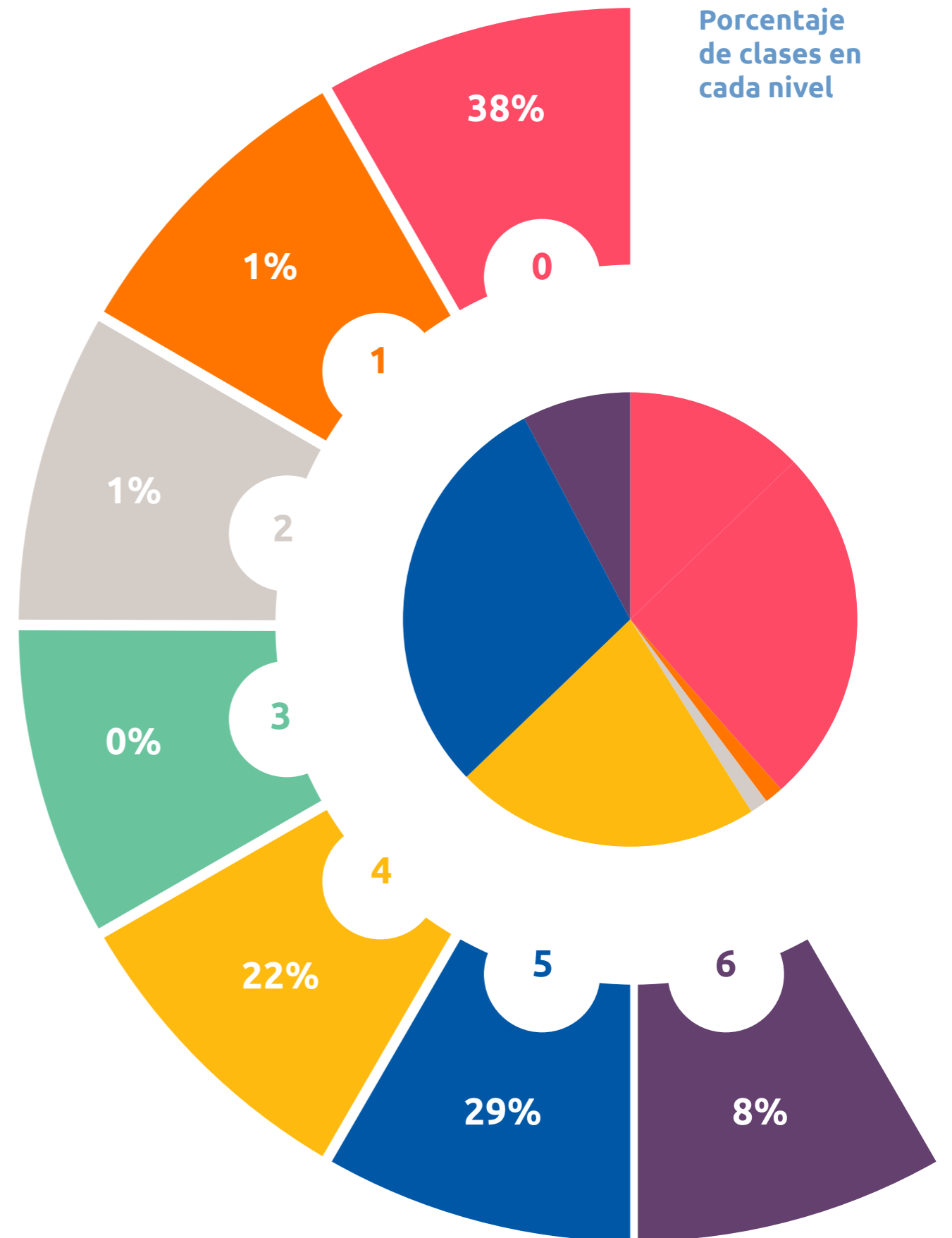
RETROALIMENTACIÓN

- » En el 15% de las clases observadas no hubo evidencia suficiente para calificar esta dimensión. Es decir, no hubo momentos claros de retroalimentación de los docentes a los estudiantes.
- » Cuando hubo, la retroalimentación fue idéntica en calidad para hombres y para mujeres, aunque se mantuvo en niveles medios y bajos.
- » Es decir, pocas veces se involucraron en circuitos prolongados y profundos de preguntas y respuestas. En breves ocasiones los docentes completaron y construyeron sobre las respuestas de los estudiantes y no siempre clarifican las ideas erradas ni fomentan que tanto alumnas como alumnos sigan esforzándose para lograr aciertos.
- » Los docentes alientan la participación a través del uso de pistas, pero estas son de poca exigencia y no les permiten vincular el conocimiento.



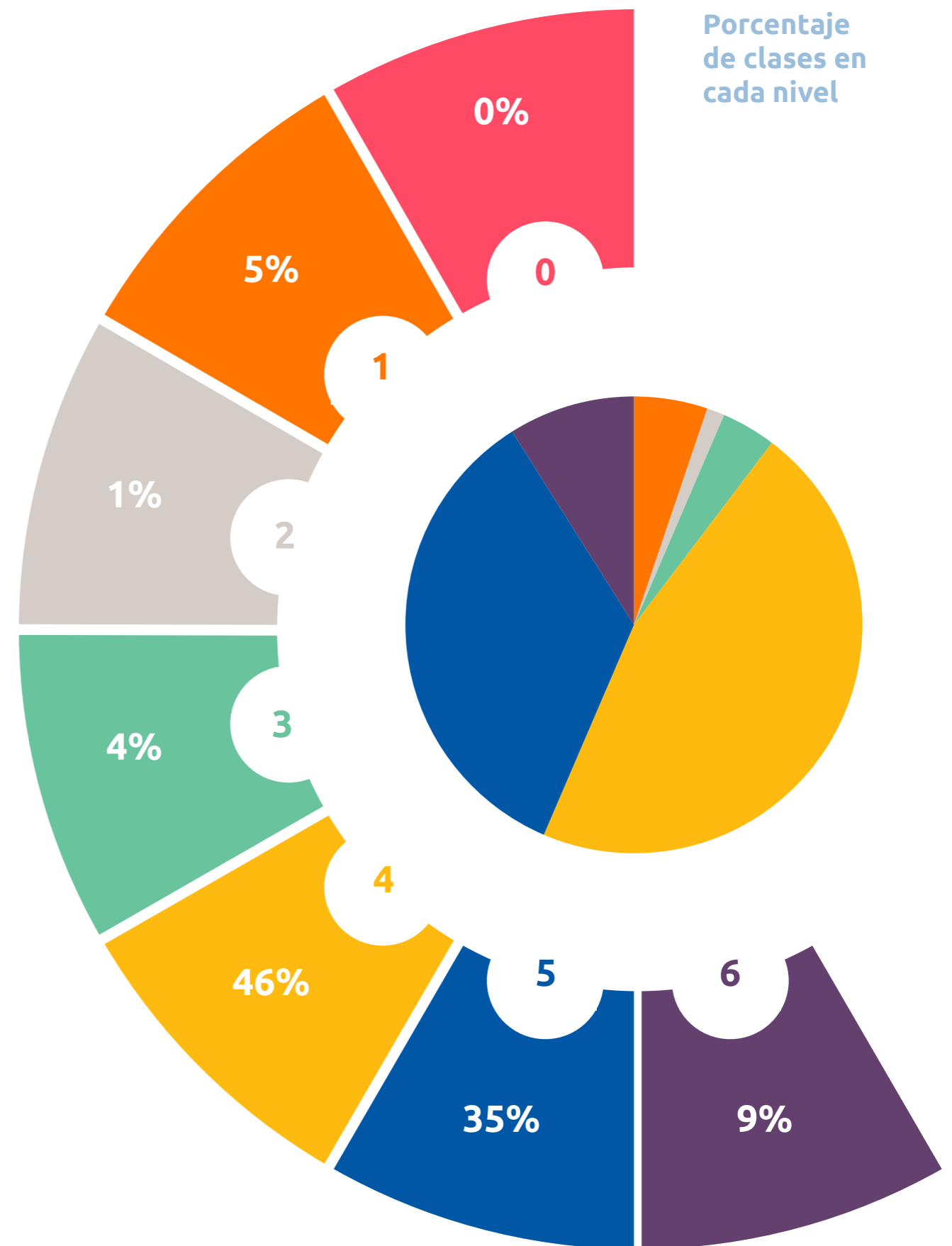
DIÁLOGO PEDAGÓGICO

- » En poco menos del 40% de las clases observadas, no hubo evidencia suficiente para calificar esta dimensión.
- » Cuando sucedió, si bien las oportunidades de diálogo fueron idénticas para hombres y mujeres, este en raras ocasiones alcanza niveles altos de calidad.
- » Es decir, los docentes fomentan conversaciones entre sus estudiantes, aunque no siempre logran vincularlas con la clase. En pocas ocasiones, retoman las ideas y opiniones, tanto de alumnas como de alumnos, y los enlaza con el tema de la sesión o utiliza comentarios y ejemplos cercanos a ellos.



RECURSOS PEDAGÓGICOS*

- » Esta, como las otras dimensiones del Apoyo Pedagógico, se caracteriza por tener calificaciones igualitarias, no obstante, el nivel de calidad tiende a ser menor pues cerca de la mitad de las clases obtienen la mínima calificación en la escala de igualitaria.
- » Esto se traduce en que las estrategias y materiales utilizados por los docentes no capturan la atención de los estudiantes ni fomentan que se involucren en la clase, o bien, utilizan muy poca variedad de estrategias y materiales en el desarrollo de su sesión: suelen ser los tradicionales (pizarrón), o los estudiantes no interactúan con ellos.
- » No obstante, el material usa lenguaje neutro y no replican estereotipos de género. Aunque en 10% de las sesiones observadas, sí lo hace.



* En esta dimensión el protocolo no admite calificaciones de cero

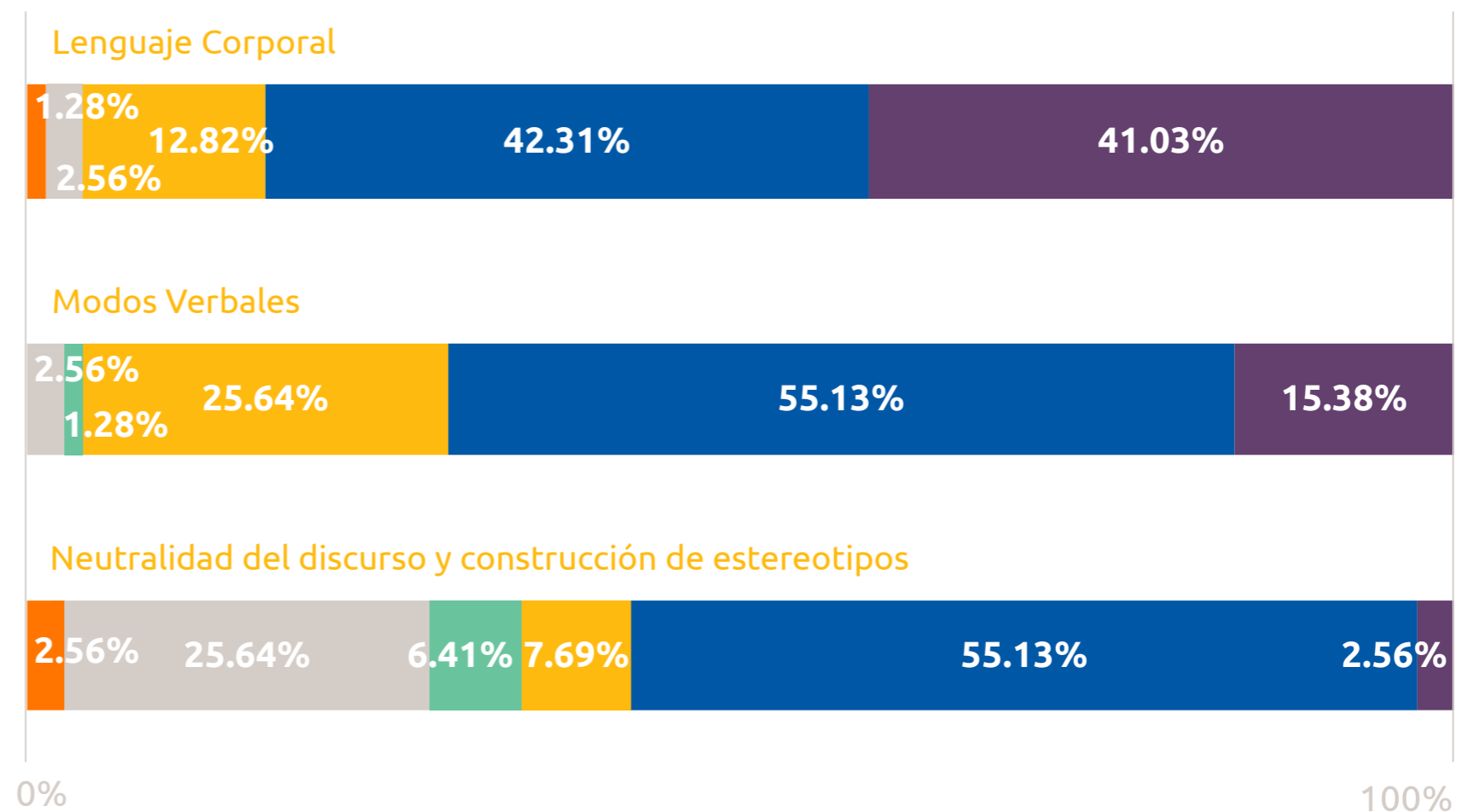
LENGUAJE

LENGUAJE

- » Las formas de comunicación que utiliza el docente con los estudiantes, tanto verbal como físicamente, son la gran mayoría de las veces, neutrales e igualitarias.
- » Al igual que en otros dominios, el desafío está en la efectividad docente pues, la mayoría de las ocasiones, las interacciones en esta dimensión únicamente alcanzan niveles medios en la escala.



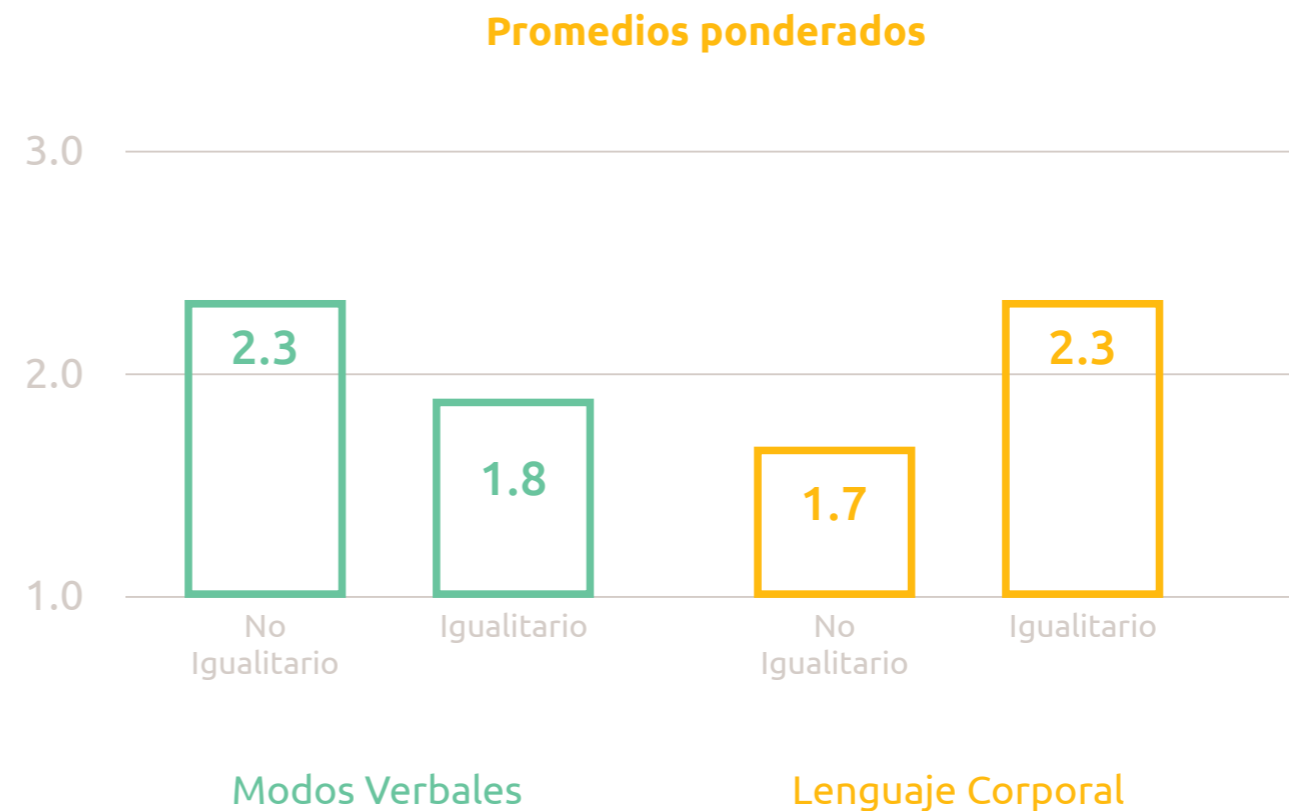
Porcentaje de clases en cada nivel



LENGUAJE

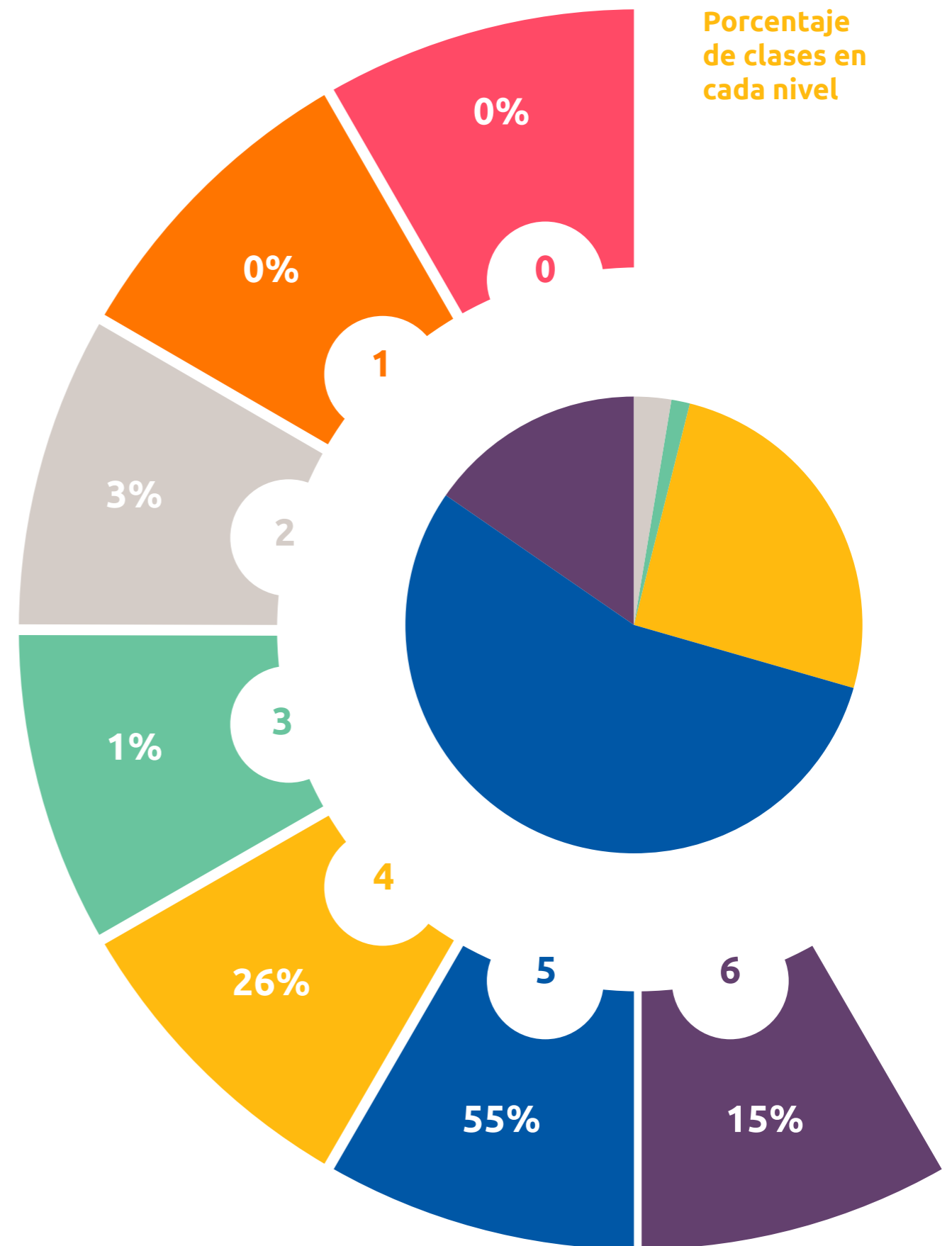
- » El lenguaje corporal, cuando se utiliza de manera independiente al género del estudiante, alcanza puntajes más altos que cuando existe alguna distinción entre hombres y mujeres.
- » Por otro lado, la comunicación oral cuando hay una distinción por género, resulta de mayor calidad que cuando no la hay.

En esta gráfica se omite la primera dimensión del dominio Lenguaje por la diferencia de significado en la escala de valoración que fue explicada en la sección del protocolo.



MODOS VERBALES *

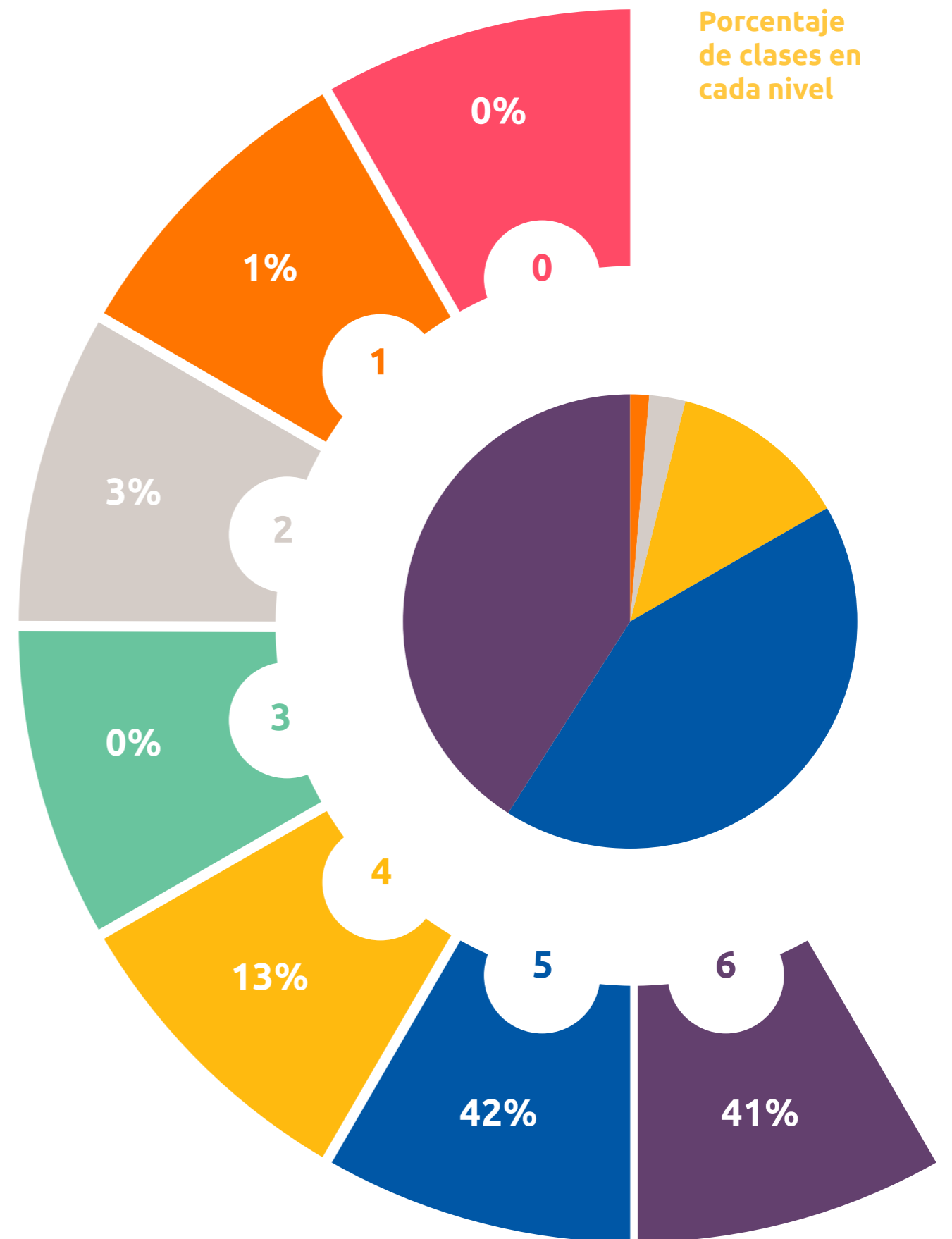
- » En casi la totalidad de las clases observadas, la comunicación oral de los docentes para con los estudiantes fue independiente del género de estos últimos.
- » En poco más de la mitad de las sesiones, los docentes utilizan una voz calmada en sus interacciones con todos los estudiantes y llaman por su nombre o apellido a algunos alumnos y alumnas, aunque parecen no saber el nombre de otros. Suelen omitir los saludos y las despedidas, aunque de manera esporádica utiliza "por favor" y "gracias"
- » En una cuarta parte de las clases, la voz del docente carece de entusiasmo, no utilizan los nombres de los estudiantes y el uso de palabras de cortesía es prácticamente nulo.



* En esta dimensión el protocolo no admite calificaciones de cero

LENGUAJE CORPORAL *

- » El 83% de toda la muestra presenta posturas corporales de atención y respeto.
- » No obstante, las y los docentes no siempre son cercanos físicamente a los estudiantes o no muestran una postura que denote atención.

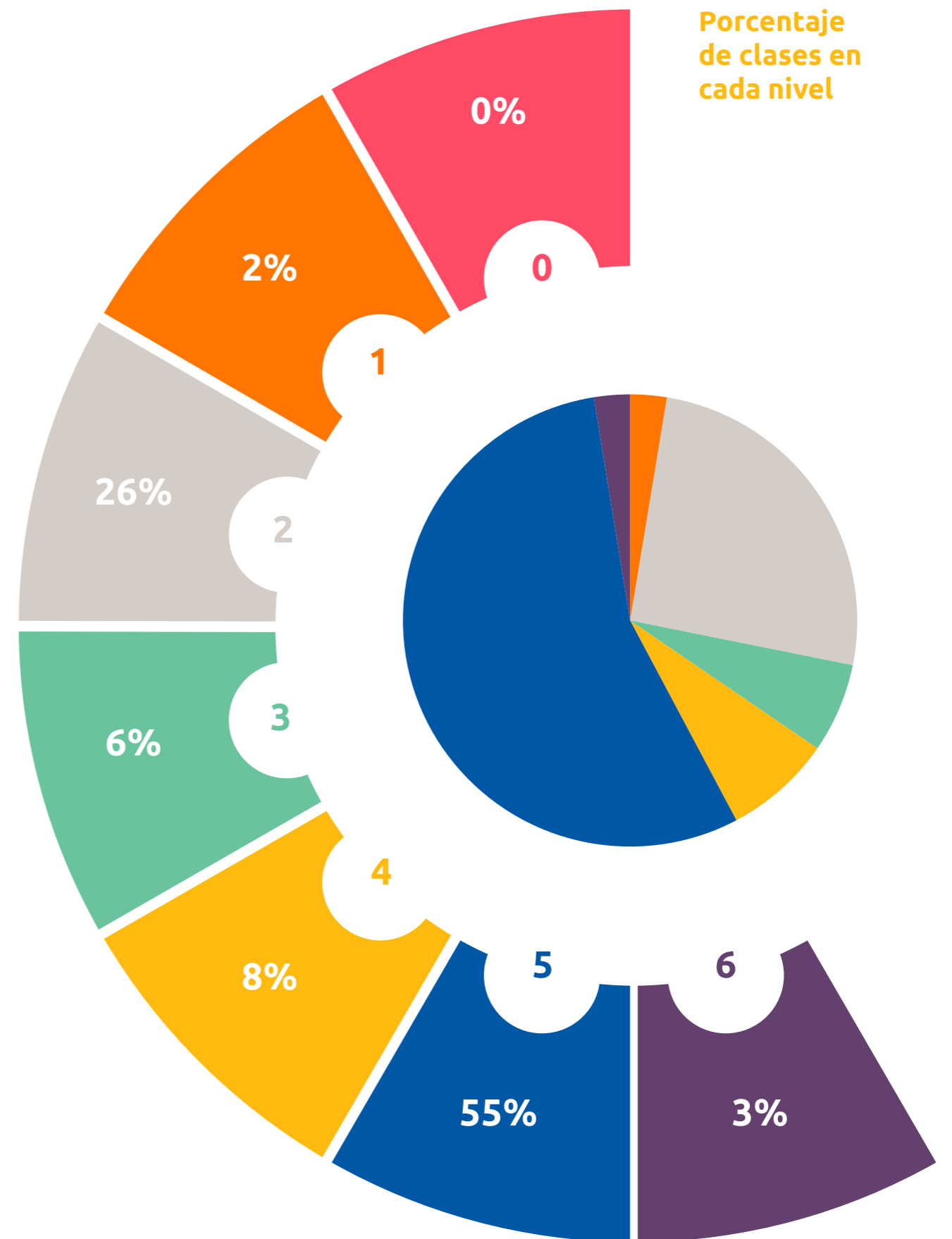


* En esta dimensión el protocolo no admite calificaciones de cero

NEUTRALIDAD DEL DISCURSO Y CONSTRUCCIÓN DE ESTEREOTIPOS *

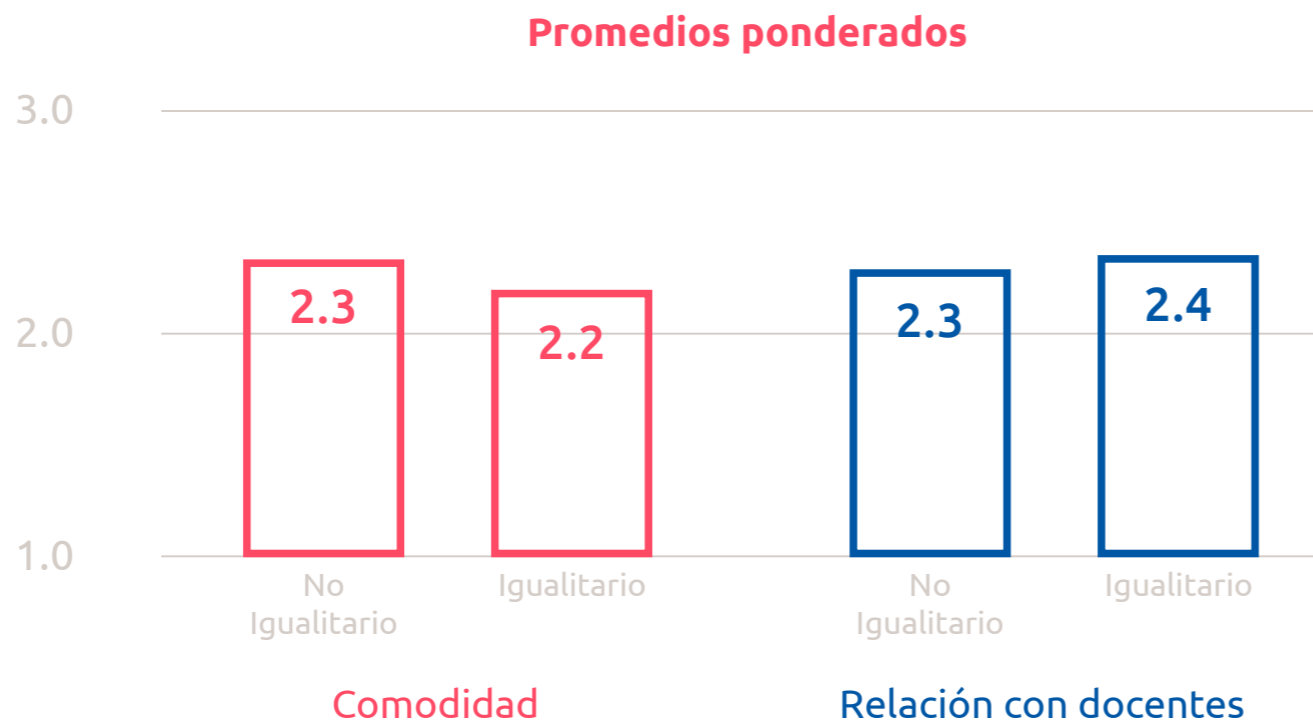
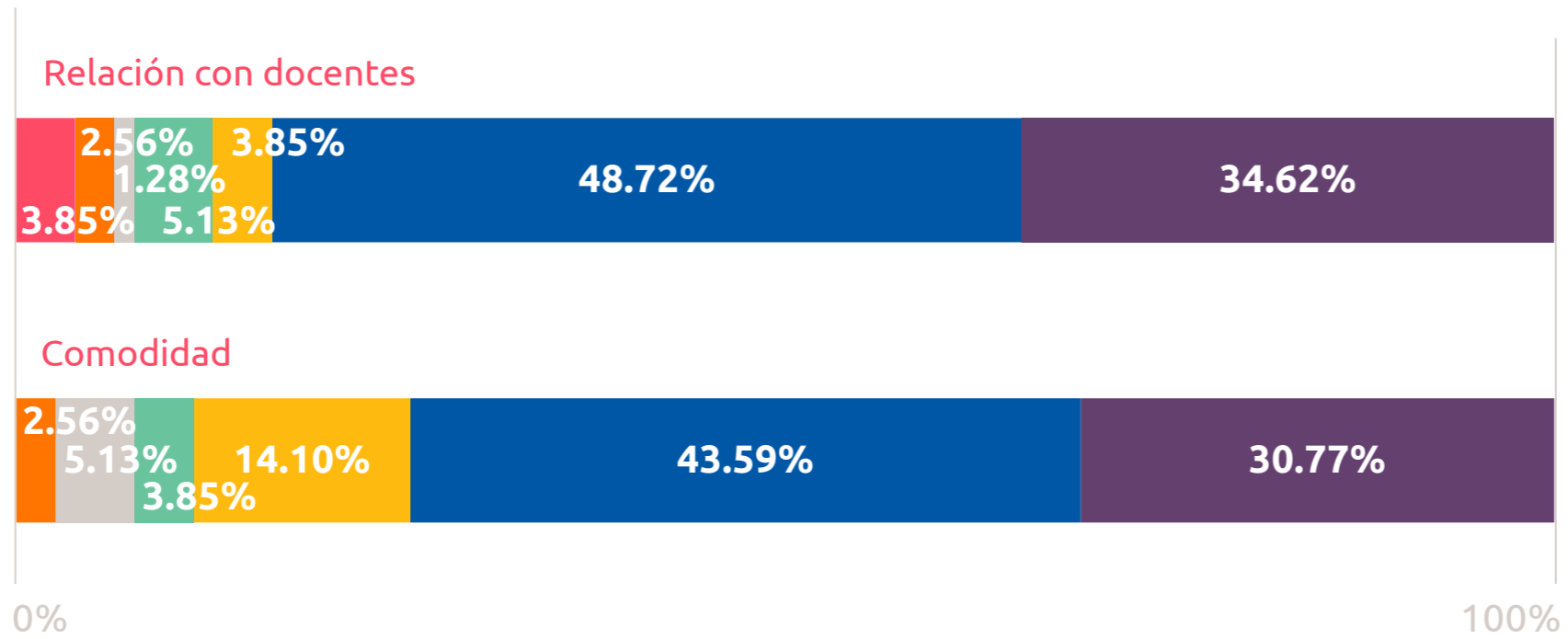
- » En poco más del 60% de las clases, los docentes utilizaron un discurso neutral que incorporaba a ambos géneros a través del uso de sustantivos masculinos, femeninos o neutros. Sin embargo, en la tercera parte restante, predomina el uso del masculino como genérico. La lengua española reconoce el uso de sustantivos en masculino como representativo de ambos géneros, sin embargo, vale la pena cuestionarnos si esta acción excluye de manera sistemática al género femenino, en particular cuando todos los ejemplos de personas llevando a cabo alguna actividad interesante o profesión están expresados como si fueran hombres quienes la realizan.
- » En este sentido, hubo un 10% de las clases observadas donde el o la docente reforzaron de alguna manera los estereotipos de género y 9% donde hicieron algún comentario que activamente los deconstruía. Si bien en el 81% no sucedió esto último, cabría preguntarnos por la falta de acciones afirmativas para combatir la desigualdad y los estereotipos en el aula.

* En esta dimensión el protocolo no admite calificaciones de cero



INTEGRACIÓN DE LOS ESTUDIANTES

INTEGRACIÓN DE LOS ESTUDIANTES



INTEGRACIÓN DE LOS ESTUDIANTES

- » El dominio con un porcentaje mayor de calificaciones en el punto más alto de la escala es la integración de los estudiantes que, como fue descrito con anterioridad, se refiere a la forma en que alumnos y alumnas interactúan con el/la docente.

En pocas clases se notó un nivel de comodidad o una relación con docentes distinto de acuerdo al género del estudiante, en general tanto hombres como mujeres tuvieron tratos similares con sus profesores.

Estas interacciones se presentaron en un nivel medio o alto, tanto como cuando el trato fue igualitario, como cuando no lo fue. Es decir, el promedio ponderado de la efectividad de cada dimensión es similar.

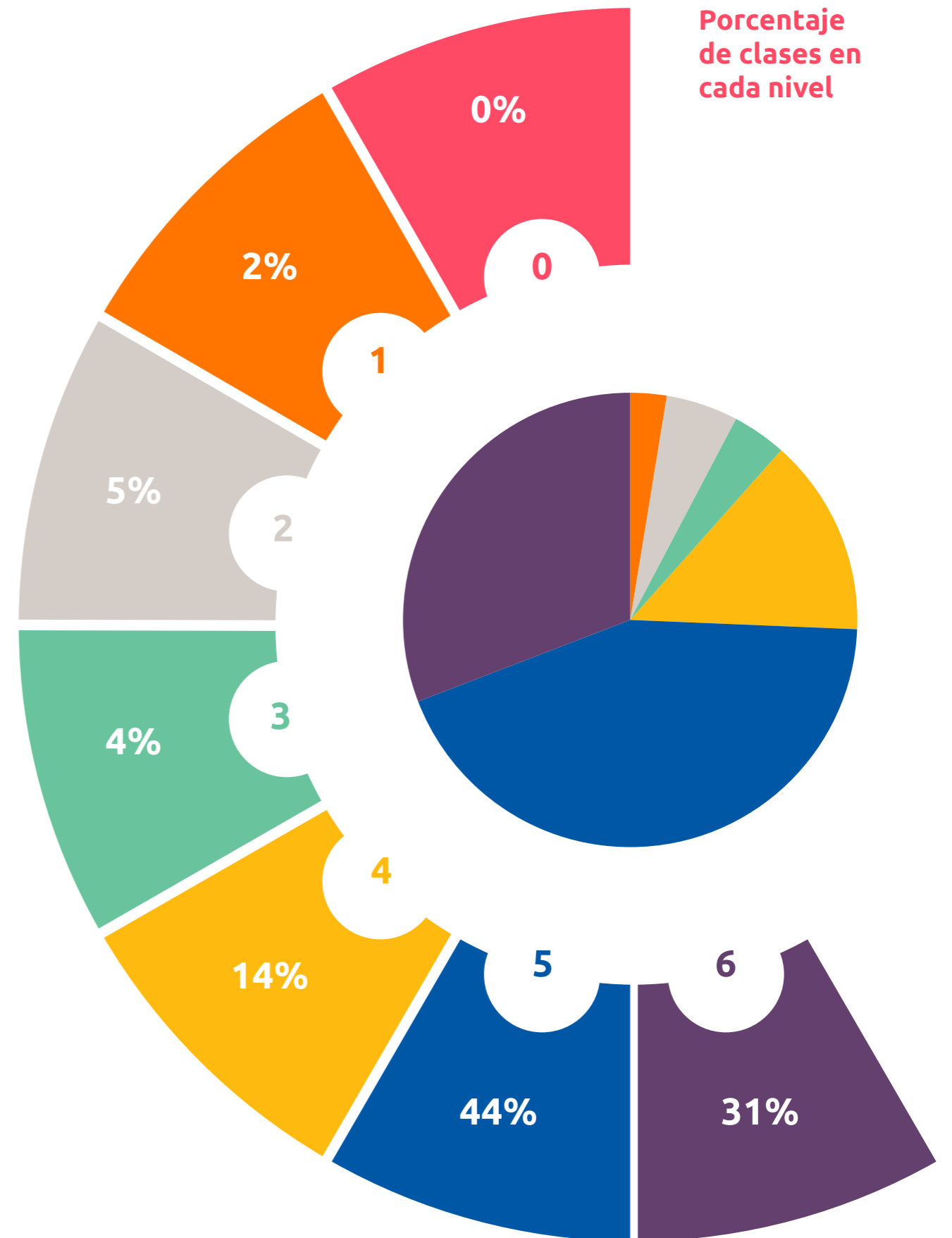
En las relaciones e interacciones de los estudiantes hacia los maestros no se perciben diferencias notorias relacionadas con el género de las y los alumnos.

Tanto hombres como mujeres se muestran cómodos y respetuosos con sus docentes.

En este dominio, se obtienen las calificaciones más altas en términos de efectividad.

COMODIDAD DE LOS ESTUDIANTES *

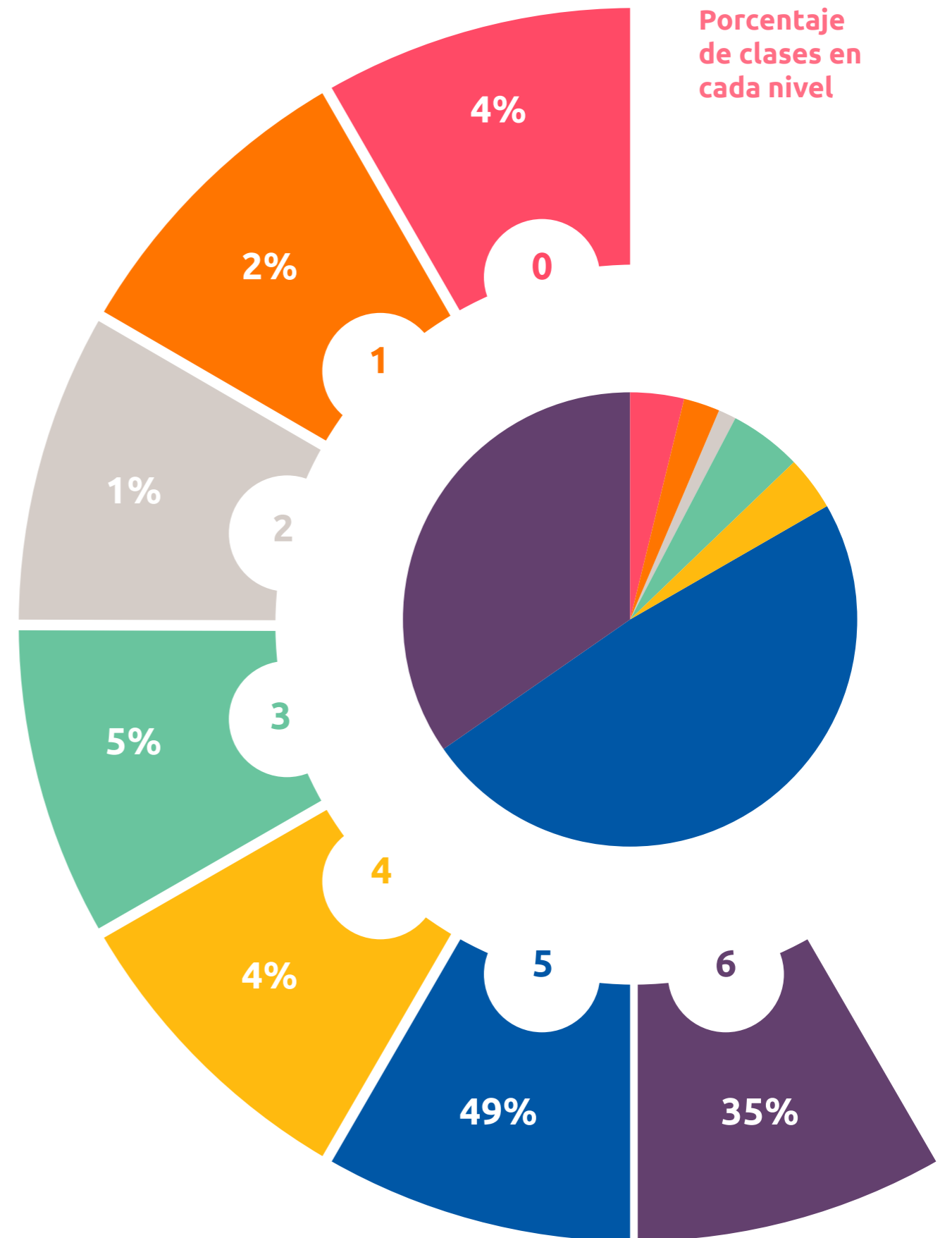
- » En la mayor parte de las clases, las y los estudiantes pocas veces recurren al docente cuando tienen dudas, muchas veces las resuelven entre compañeros/as. Pocos participan sin que el maestro o la maestra les pregunten directamente y no suelen sugerir nuevas formas de trabajo, otros ejemplos o actividades. Se desplazan con cautela por el salón o piden permiso al docente todo el tiempo.



* En esta dimensión el protocolo no admite calificaciones de cero

INTERACCIÓN CON DOCENTES

- » Generalmente, las y los estudiantes se dirigen con respeto al docente, aunque un tono cálido o cercano únicamente se percibe en alrededor de un tercio de las clases.
- » Los estudiantes suelen llamarle por su nombre o con sobrenombres relacionados con su profesión.
- » No obstante, la cercanía física con el o la docente rara vez se observa, si llega a suceder en ocasiones se percibe tensión entre alguno de los dos actores.



EN SÍNTESIS

Malas noticias:

Hay más ausencias de ciertas interacciones deseables de las que quisiéramos (ceros)

Las interacciones, si bien son igualitarias, son de mediana a baja calidad.

Buenas noticias:

En general, no se perciben diferencias de interacciones entre docentes y estudiantes relacionadas con el sexo de estos últimos.

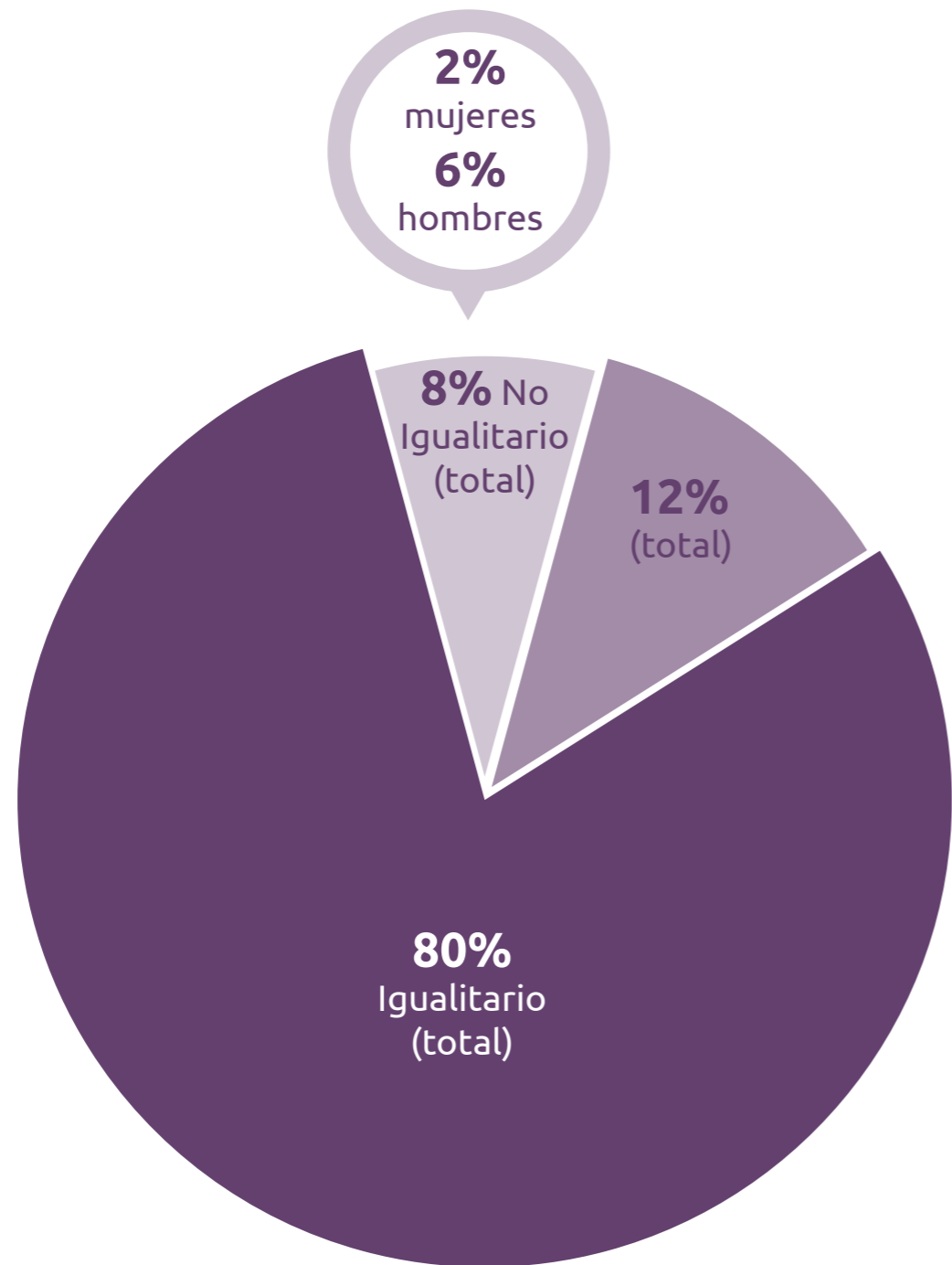
Los estudiantes se perciben cómodos y con relaciones positivas y de mediana a alta calidad con sus docentes.

COMPARATIVO POR GÉNERO DEL DOCENTE

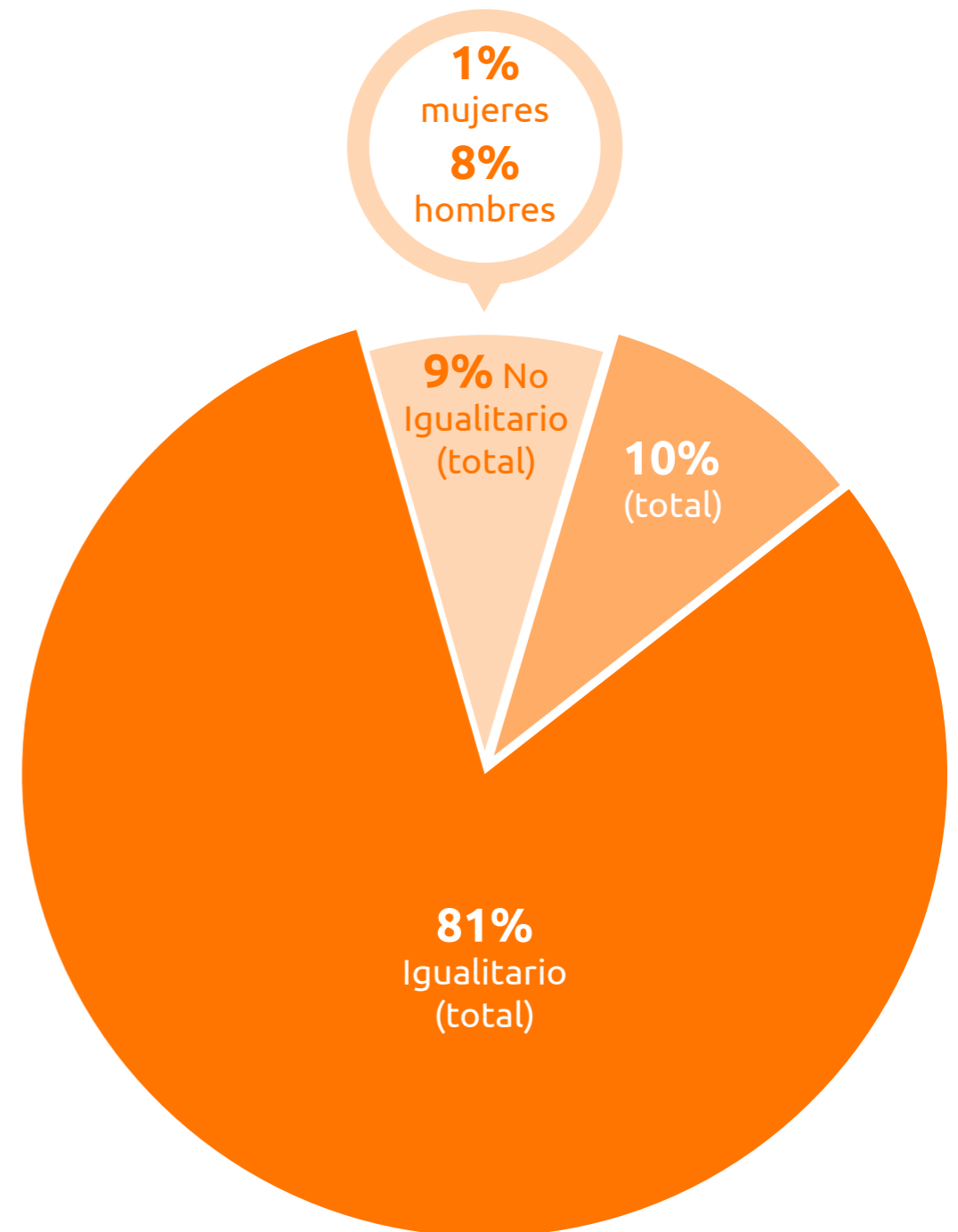
Género del docente	Número de clases observadas
Hombre	40
Mujeres	38

Se han elaborado distintas teorías sobre cómo el género del docente puede profundizar o disminuir brechas de género. Una primera hipótesis establece que hombres y mujeres docentes tienen un sesgo único con respecto a cómo tratan a las niñas y niños en clase. La segunda de ellas, y complementando a la anterior, es que tanto docentes hombres como docentes mujeres tienen distintas expectativas académicas para las mujeres y hombres (por ejemplo, las mujeres son mejores en lectura; los varones son mejores en matemáticas) (Dee, 2006/ Berecashvili, 2012). Aunque es importante mencionar que estas hipótesis no observan necesariamente cómo afectan dichos sesgos y expectativas en la interacción entre ambos. Otro tipo de explicación es que las/los estudiantes responden de manera diferente cuando se les asigna un docente del mismo género. Por último, otra hipótesis es lo que se llama la Amenaza del Estereotipo, que refiere a una situación en donde el desempeño del estudiante es deficiente porque las y los docentes esperan que sea deficiente (Spencer, Steel y Quinn, 1999/ Dee, 2006/Xin-Ma, 2008).

INTERACCIONES IGUALITARIAS vs NO-IGUALITARIAS



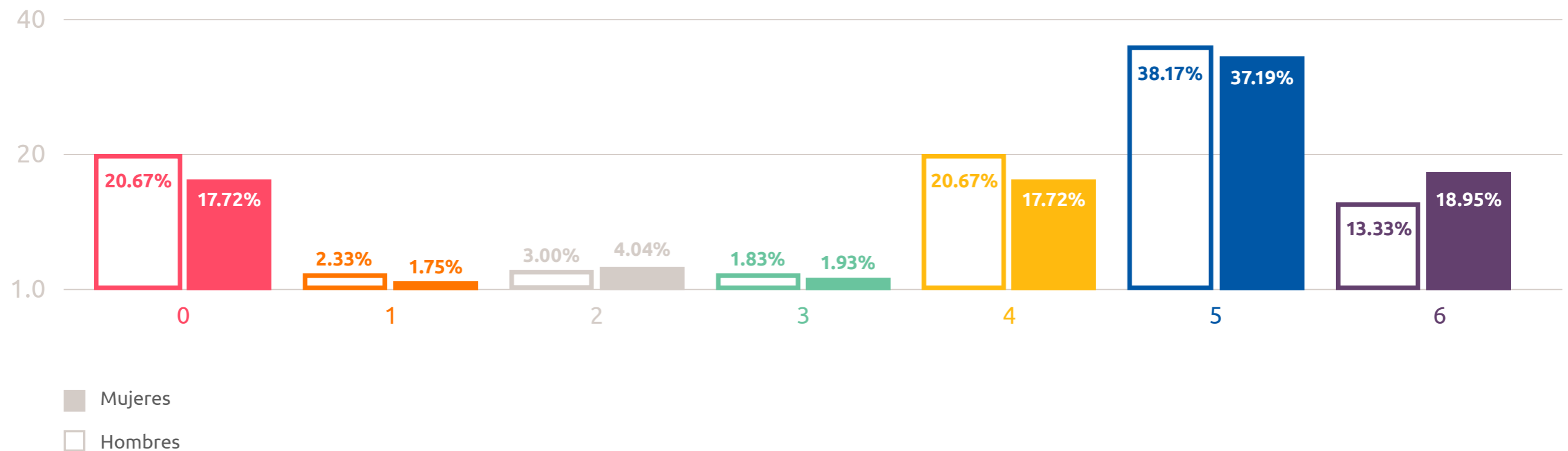
D. Hombres



D. Mujeres

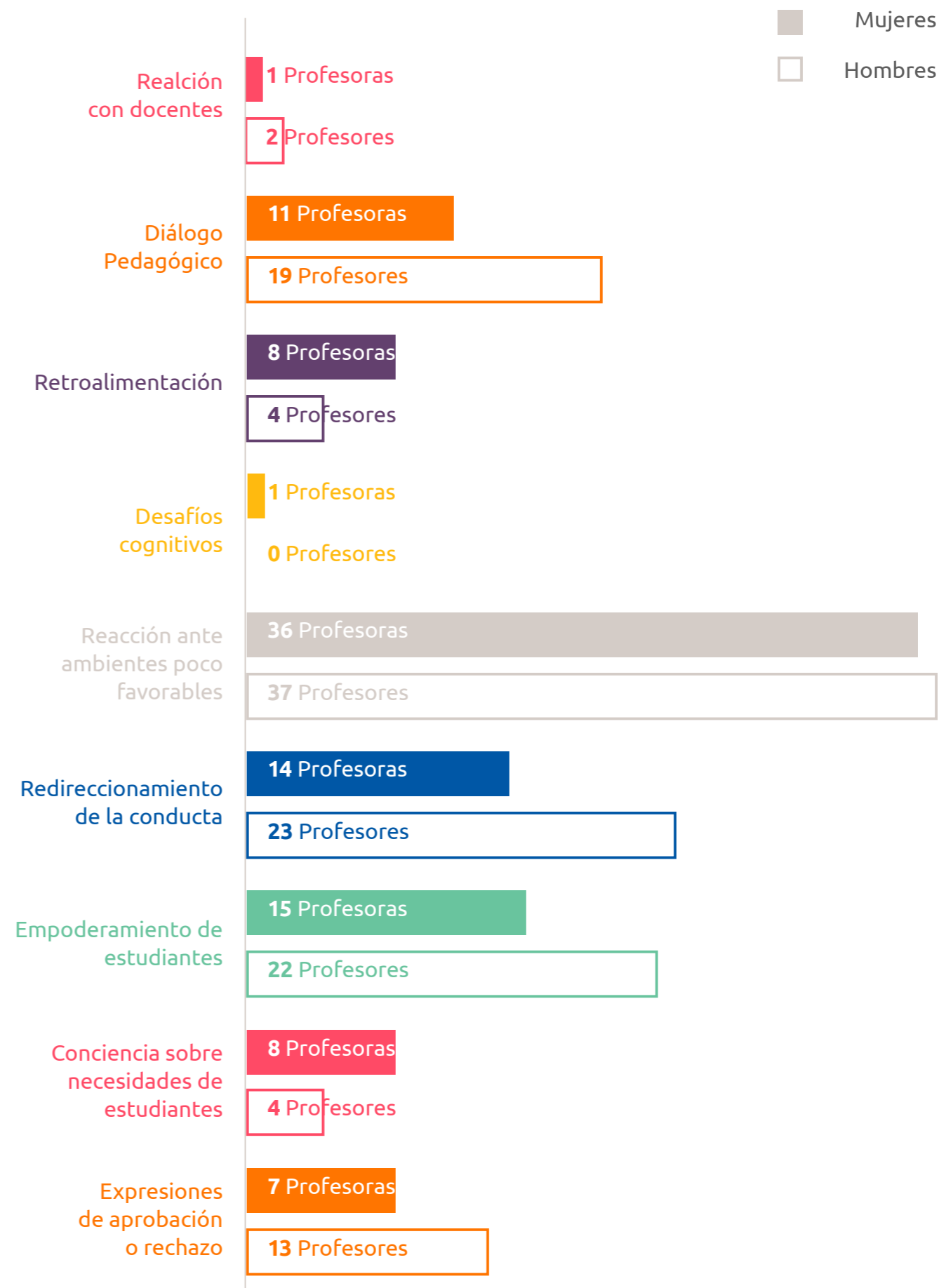
FRECUENCIA POR CALIFICACIÓN

- » Hay pocas diferencias en la distribución de calificaciones igualitarias, no igualitarias y ceros por género del docente.
- » Los hombres tienen menos interacciones deseables (más ceros) que las mujeres.
- » Las mujeres tienen más calificaciones no igualitarias y, dentro de éstas, una mayor proporción donde el género afectado es el femenino.
- » No obstante, las docentes mujeres son también quienes obtienen una mayor proporción de calificaciones igualitarias y de alta calidad (6).



SIN EVIDENCIA DE INTERACCIONES

- » En general, las clases donde el docente era hombre tuvieron con mayor frecuencia calificaciones de cero. Destacan, por su diferencia en frecuencia con las clases donde la docente era mujer:
 - » Diálogo pedagógico
 - » Empoderamiento de los estudiantes
 - » Expresiones de aprobación o rechazo.
- » Es decir, en esas tres dimensiones hubo menos evidencia en la clase de los profesores.
- » Diferencia contraria ocurre en la retroalimentación y en la conciencia sobre las necesidades de los estudiantes, donde hubo un mayor número de clases en las que las profesoras no mostraron evidencia de este tipo de interacción.



-
- » **En síntesis, en las clases de docentes varones hubo menos evidencia de conversaciones de clase, de oportunidades para que los estudiantes tomen responsabilidades sobre sus aprendizajes y de expresiones que ofrecieran alguna guía sobre el desempeño y la conducta del alumnado. En las clases con docentes mujeres, hubo menos evidencia de su sensibilidad para atender necesidades de los estudiantes y de ejercicios de retroalimentación sobre el trabajo en clase.**
 - » **Dentro de las ausencias “deseables”, los maestros tuvieron en menos ocasiones la necesidad de reaccionar ante ambientes poco favorables o de redireccionar la conducta de los estudiantes.**

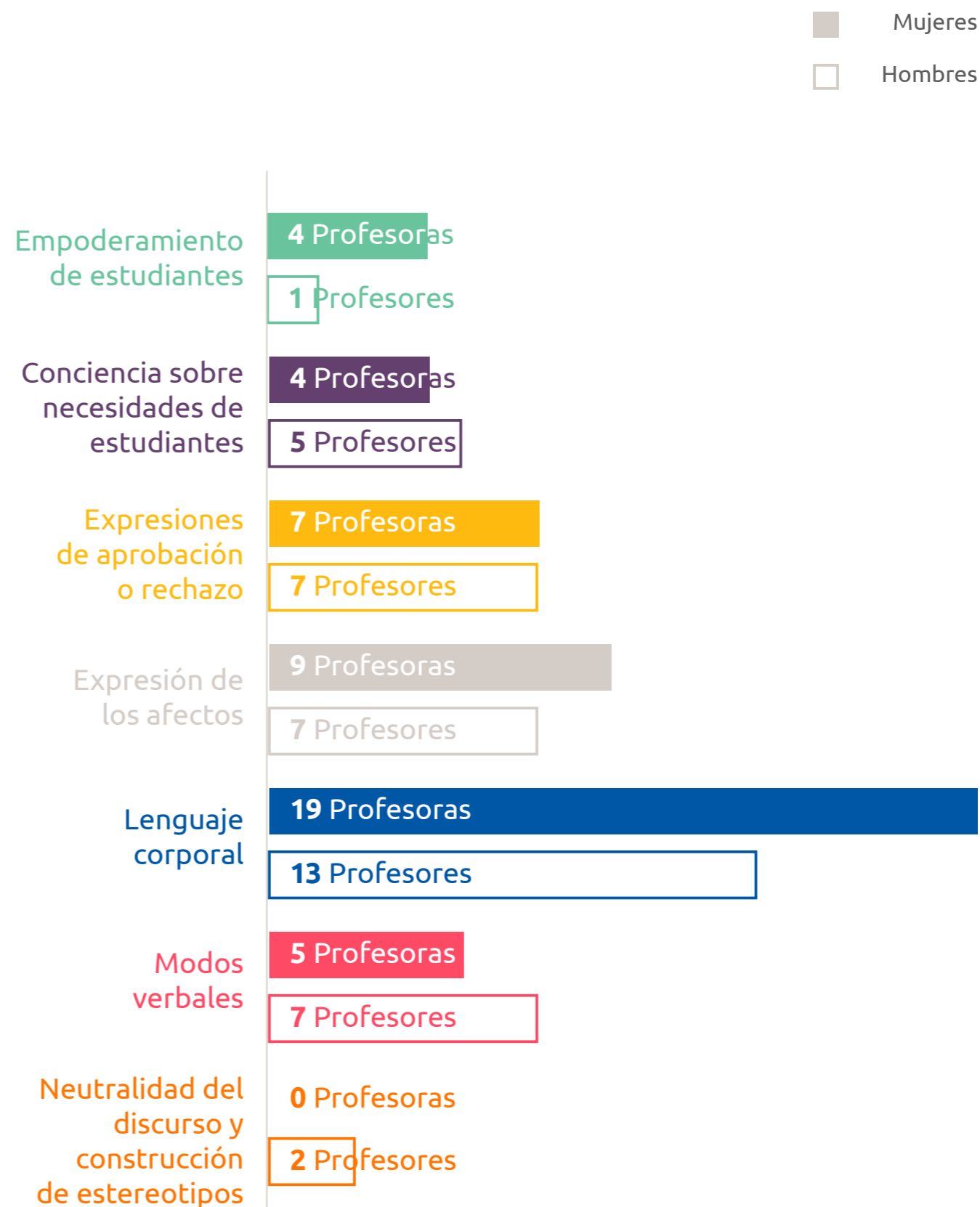
INTERACCIONES IGUALITARIAS Y DE ALTA CALIDAD

- » En general, las profesoras lograron con mayor frecuencia calificaciones que denotan tratos igualitarios y de alta calidad.
 - » Superaron con una diferencia notable a los profesores en:
 - » Recursos pedagógicos
 - » Lenguaje corporal
- » Y en las dimensiones relacionadas con la manera en la que las y los estudiantes interactúan con sus docentes.
- » Los profesores únicamente obtienen con más frecuencia calificaciones de 6 en Modos verbales y en neutralidad del discurso, aunque únicamente sucede en 2 clases más.



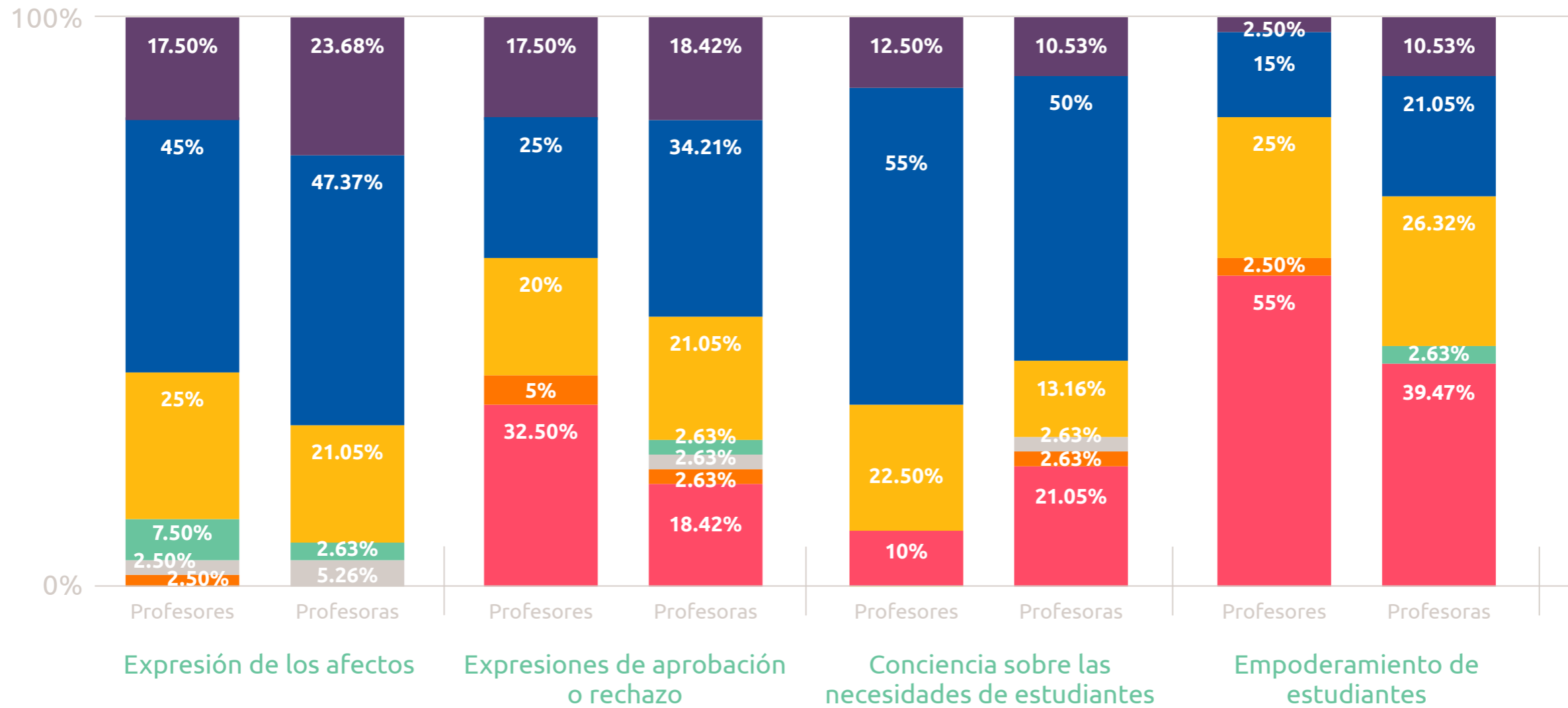
INTERACCIONES IGUALITARIAS Y DE ALTA CALIDAD

» Sintetizando: como anticipábamos en las primeras láminas de la sección, las docentes mujeres obtienen un mayor número de calificaciones que denotan una alta efectividad y un trato igualitario. Destacan las dimensiones relacionadas con la integración de los estudiantes, así como las mayores oportunidades de que alumnas y alumnos ejerzan su liderazgo en clase y un lenguaje corporal y verbal que denota mayor atención y cercanía.



APOYO EMOCIONAL

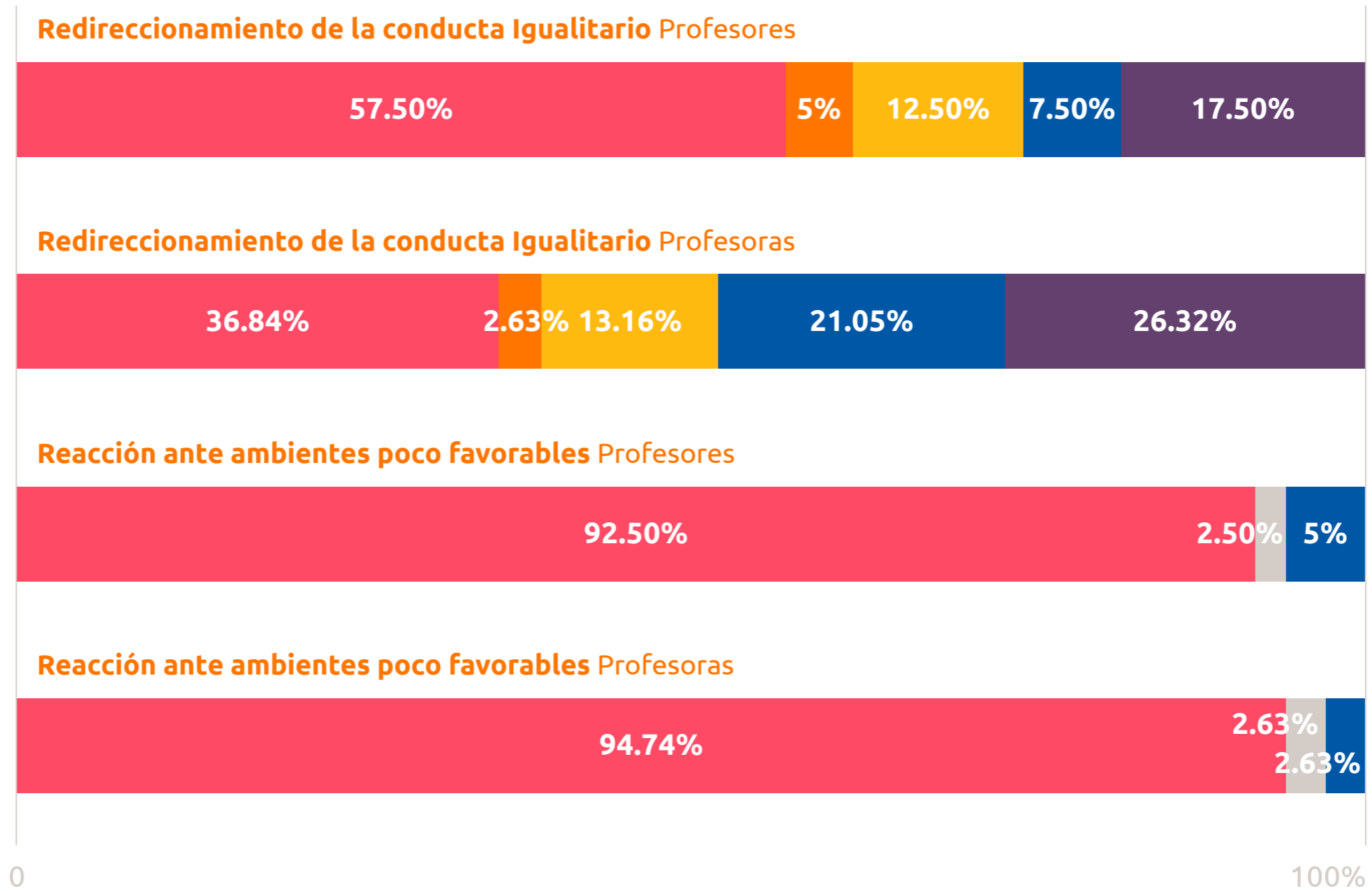
APOYO EMOCIONAL



-
- » **En las clase de docentes varones fue menos frecuente encontrar expresiones de aprobación o rechazo: en una tercera parte de las clases no las hubo. Cuando las hubo, en general fueron igualitarias y de mediana a baja efectividad (casi en la misma proporción). En 18% de las clases de docentes mujeres no fue posible encontrar evidencia de estas expresiones, sin embargo, en una proporción idéntica sí las hubo y fueron igualitarias y altamente efectivas, lo que significa que tanto para alumnos como para alumnas, hubo correcciones sutiles cuando cometieron errores y fue reconocido su buen comportamiento o desempeño.**
 - » Las docentes mujeres mostraron menos evidencia en la dimensión de conciencia sobre las necesidades de los estudiantes. Sin embargo, cuando la hubo, siguió una distribución idéntica a la de las clases con docentes hombres: la mitad de las clases de cada género fueron igualitarias y de mediana efectividad, donde las y los docentes pocas veces se anticiparon a dificultades o consultaron con sus estudiantes sobre el ritmo y entendimiento de la clase.
 - » Como en los resultados agregados y en el comparativo por asignatura, una de las interacciones deseables que fueron notables por su ausencia fue el empoderamiento de los estudiantes: en poco más de la mitad de las clases con docente hombre y en aproximadamente el 40% de las clases con docente mujer, no hubo oportunidades de que los estudiantes ejercieran su liderazgo o tomaran responsabilidades en la clase.
 - » Cuando se trató de reflejar conexiones emocionales y relaciones afectivas con los estudiantes, las docentes mujeres lograron un porcentaje ligeramente mayor de clases alta o medianamente efectivas e igualitarias que los hombres. Éstos tuvieron un mayor porcentaje de clases con baja efectividad aunque igualitarias. Es decir, en los grupos encabezados por maestros, es menos frecuente ver sonrisas compartidas y relaciones afectuosas y entusiastas que en los grupos de las maestras.

MANEJO DE CONDUCTA

MANEJO DE CONDUCTA

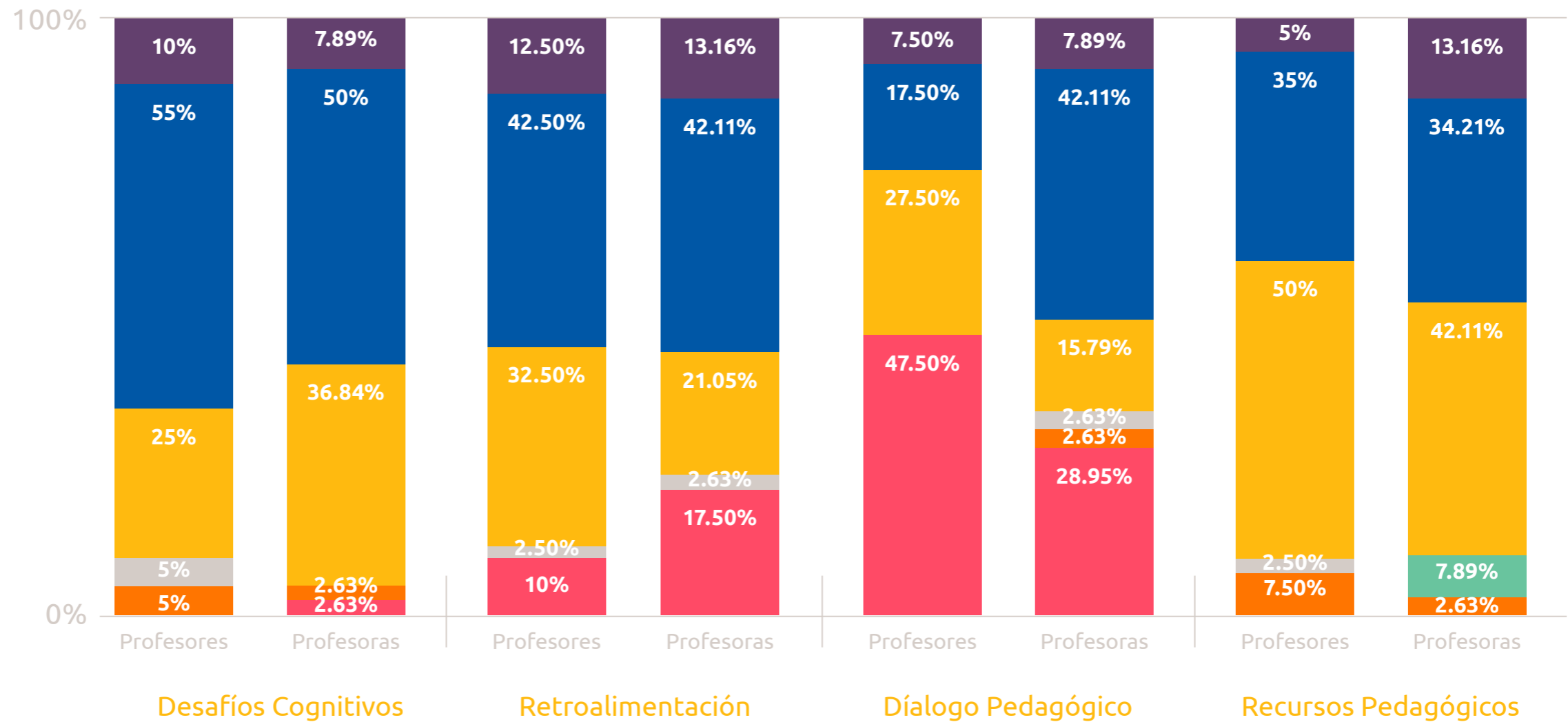


MANEJO DE CONDUCTA

- » **Los docentes varones se encontraron con menos clases donde fue necesario redireccionar la conducta de los estudiantes. Cuando lo hicieron, generalmente fueron igualitarios y altamente efectivos. Las profesoras se encontraron con mayor frecuencia clases donde fue necesario redireccionar la conducta, y cuando lo hicieron fue también de manera igualitaria y alcanzaron niveles altos y medios en la efectividad.**
- » **En la dimensión de reacción ante ambientes poco favorables no se aprecia una diferencia significativa en la distribución de las clases por calificación. Es decir, tanto maestros como profesoras enfrentaron en pocas ocasiones ambientes negativos y, cuando lo hicieron, se percibió en la mayoría de las ocasiones un tono algo hostil o alterado. A veces sin replicar estereotipos de género y a veces con una llamada de atención que no era neutral al género.**

APOYO PEDAGÓGICO

APOYO PEDAGÓGICO

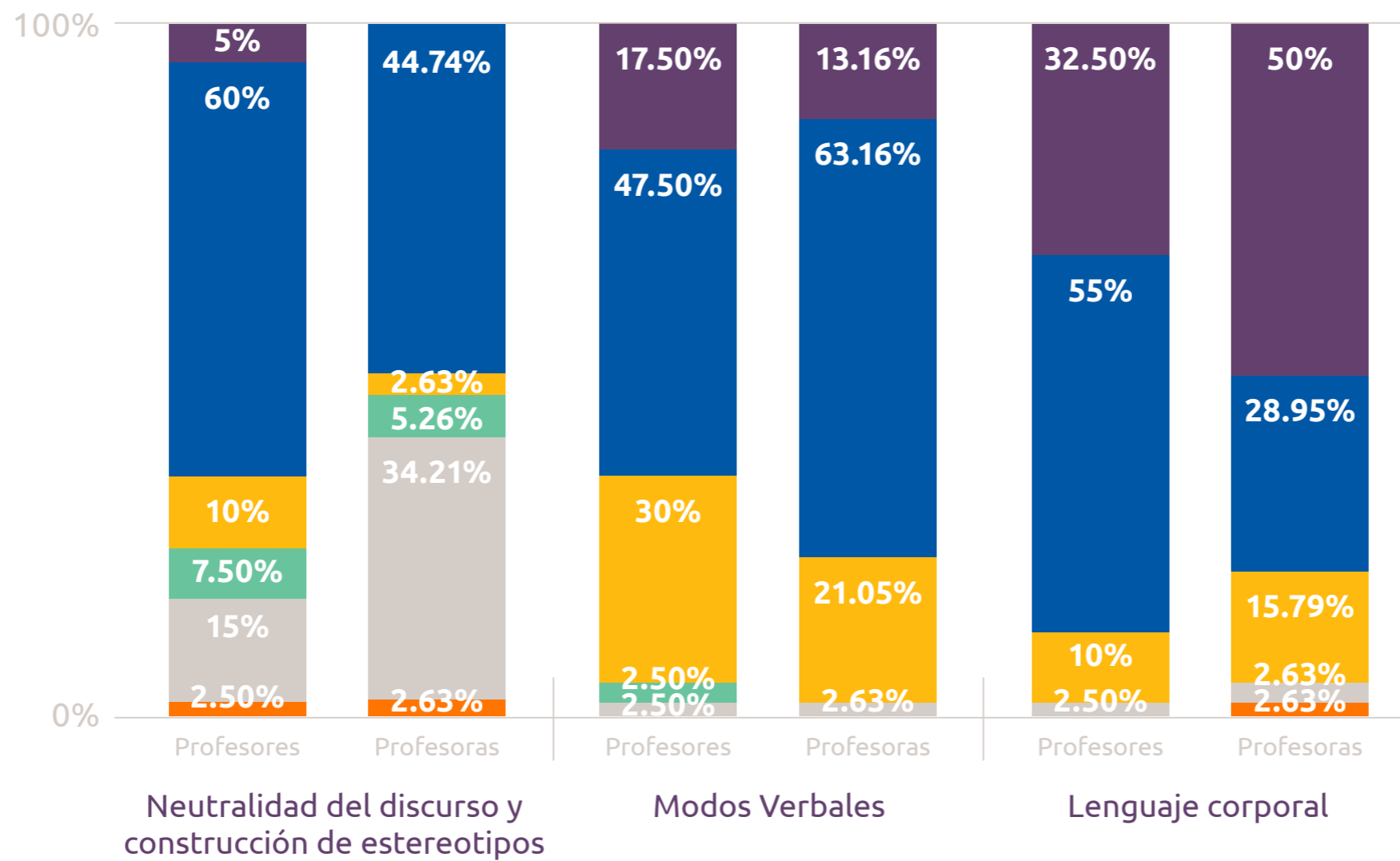


APOYO PEDAGÓGICO

- » En los desafíos cognitivos no existen diferencias significativas en la interacción de docentes varones y mujeres: presentan retos y tareas en clase idénticos para alumnas y para alumnos, aunque de mediana a baja efectividad. Los profesores obtuvieron un porcentaje ligeramente mayor de clases con desafíos de alta efectividad.
- » Cuando se trata de retroalimentación la diferencia más notable está en el porcentaje de clases sin evidencia: las profesoras obtuvieron un mayor número de clases con calificación de cero en esta dimensión. Sin embargo, pese a que los varones parecen ofrecer retroalimentación con mayor frecuencia, esta se distingue por ser de baja efectividad.
- » En casi la mitad de las clases impartidas por hombres no hubo evidencia de diálogo pedagógico. Esta misma situación ocurrió con poco menos del 30% de las clases de profesoras. Cuando el diálogo ocurrió, la misma proporción de clase de maestras y de maestros tuvo un diálogo igualitario y de alta calidad, aunque este porcentaje no llega al 8%. Con mayor frecuencia que los hombres, las docentes mujeres lograron un diálogo igualitario y de mediana calidad (42% a 17%).
- » Tanto en clases impartidas por hombres, como en clases impartidas por mujeres, se aprecia con frecuencia el uso de materiales poco innovadores o que permiten la participación de los estudiantes, aunque este no suele replicar estereotipos de género. Aunque en aproximadamente 10% de las clases, tanto de mujeres como de hombres, los materiales no utilizan lenguaje neutro y replican estereotipos. En las clases de las profesoras es más frecuente alcanzar el puntaje más alto de la escala.

LENGUAJE

LENGUAJE

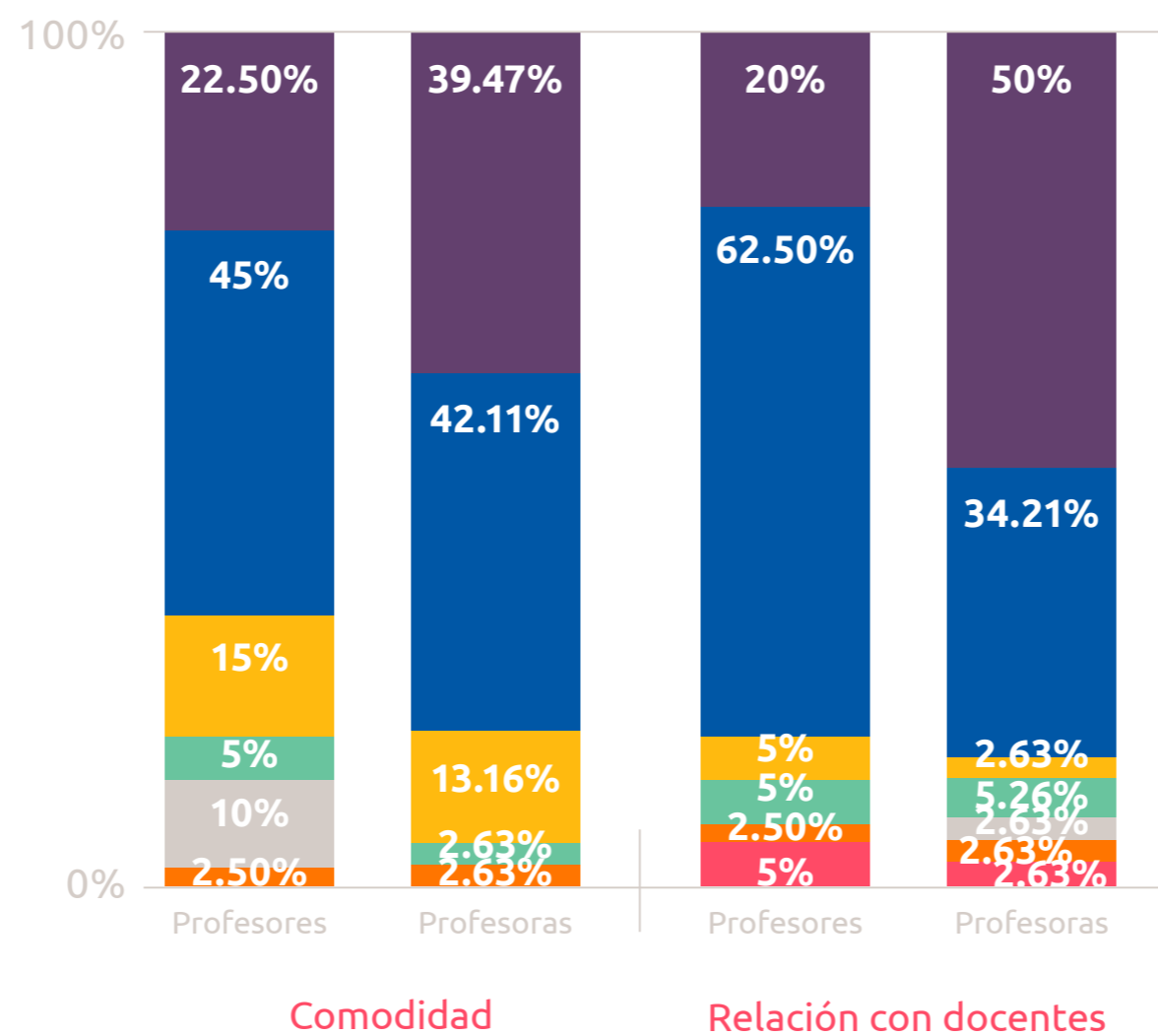


LENGUAJE

- » Las clases observadas, tanto de hombres como de mujeres, enfrentan un gran reto al deconstruir estereotipos de género y enviar mensajes explícitos sobre la igualdad entre los géneros. Únicamente en el 5% de las clases con docentes hombres esto se logra. En ninguna clase con docente mujer hubo evidencia de ello. En las clases de maestras, se encontró mayor evidencia del uso de sustantivos de un solo género, típicamente masculino, en el discurso (en aproximadamente el 42% de las clases). En las clases de maestros, esto se observó en el 25% de las sesiones. Una característica encontrada en la mayoría de las clases, sin importar el género del docente es que, si bien no se replican estereotipos de género en su discurso, tampoco se construyen concepciones distintas sobre ellos.
- » En general, las maestras logran una mayor calidad en los modos verbales utilizados con sus estudiantes. Es decir, suelen ser más entusiastas en su tono de voz, conocen los nombres de los estudiantes y utilizan frases de cordialidad. El trato diferenciado por género en este sentido, fue un poco más frecuente con los profesores, sin embargo, esto únicamente ocurrió en 5% de las clases.
- » En la mitad de las clases de las profesoras, y en la tercera parte de las sesiones de los profesores, hubo evidencia de un lenguaje corporal igualitario y de alta calidad. Los docentes varones mostraron con mayor frecuencia cierta distancia con sus estudiantes y posturas menos atentas.

INTERACCIÓN DE LOS ESTUDIANTES

INTERACCIÓN DE LOS ESTUDIANTES



INTERACCIÓN DE LOS ESTUDIANTES

- » El dominio de interacción de los estudiantes para con los docentes es el que presenta una mayor diferencia entre clases de maestras y maestros.
- » En las sesiones de las primeras, tanto alumnas como alumnos recurren a las profesoras con mayor frecuencia cuando tienen alguna dificultad, participan y se mueven con mayor libertad en clase e incluso, en ocasiones, hacen sugerencias de actividades. Es decir, en general los estudiantes se ven más cómodos. Además, se relacionan con las docentes de manera cálida y respetuosa, acercándose con familiaridad a ellas.
- » Si bien en clases de profesores alcanzan con menor frecuencia las clases con un alto grado de comodidad y calidez, encuentran la mayoría de las ocasiones respeto en el trato de los estudiantes, tanto hombres como mujeres, aunque su relación suele ser más distante y las y los alumnos se perciben con movimientos menos relajados en el salón.

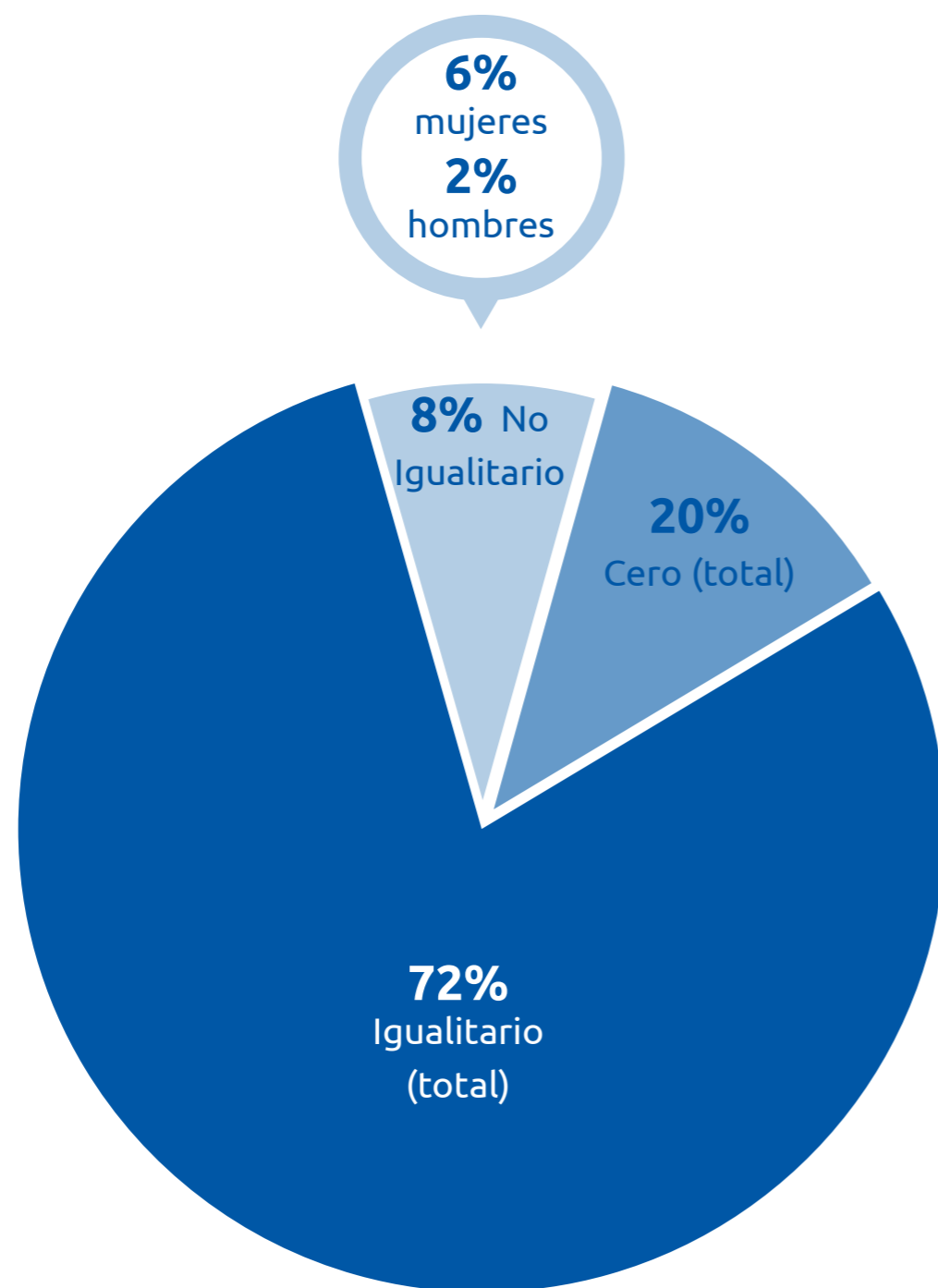
COMPARATIVO POR ASIGNATURA

Asignatura	Número de clases observadas
Lenguaje y Comunicación	42
Matemáticas	36

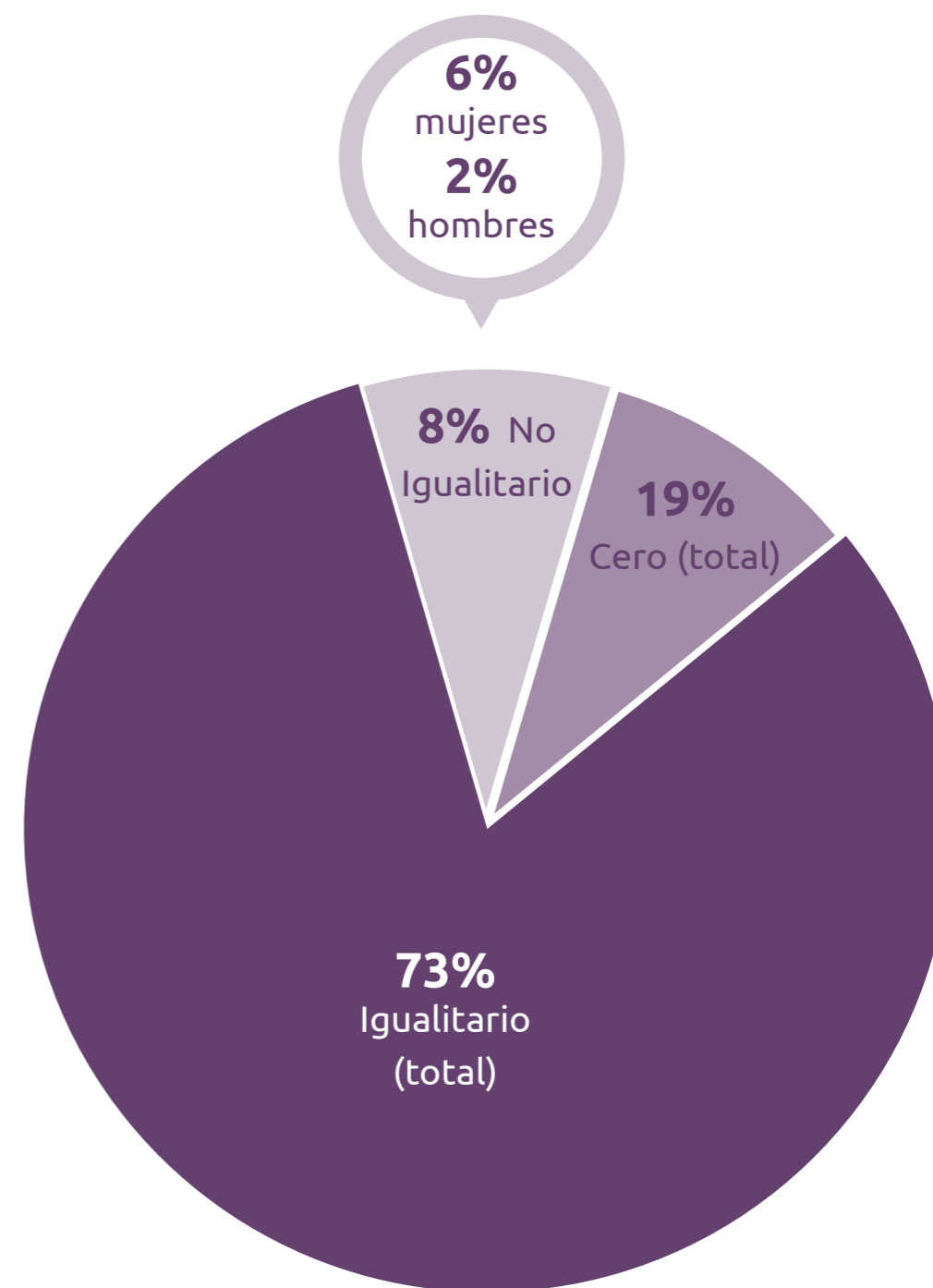
La interacción entre estudiantes y docentes reflejan un sistema de creencias y actitudes que refuerzan la desigualdad de género que se vive en la sociedad (UNICEF, 2004). Un gran ejemplo de ello, es cómo se han ido feminizando y masculinizando ciertas actividades escolares. Se sigue pensando que las vías educacionales que deben elegir las mujeres para encontrar un trabajo en el mercado laboral deben estar asociadas a su papel de cuidadora como lo es la enseñanza, la enfermería, las lenguas. En cambio, las vías educacionales que los hombres deben de elegir para sobresaltar su masculinidad están asociadas con temas que exigen precisión o fuerza como lo es la ciencia, las matemáticas, economía, o deportes (Jha y Kelleher, 2006). Una manera de observar las desigualdades de género en la interacción entre docentes y estudiantes es justamente analizando las clases de matemáticas, y comunicación y lenguaje, ya que muy posiblemente el desempeño académico de las niñas y niños esté asociada a esta feminización y masculinización de ciertas actividades escolares.

GENERALES

IGUALITARIAS vs NO-IGUALITARIAS



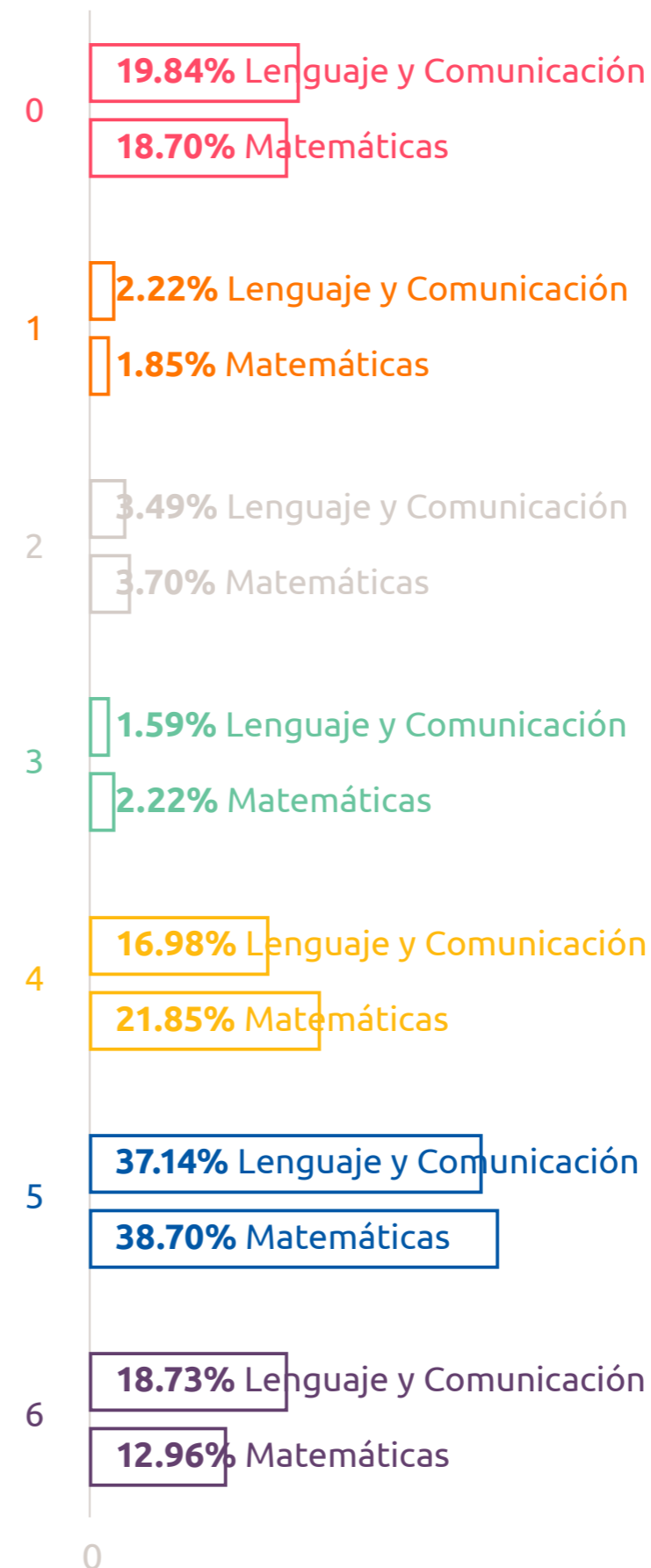
Lenguaje y Comunicación



Matemáticas

FRECUENCIA POR CALIFICACIÓN

- » No se aprecian diferencias significativas por asignatura en la distribución de calificaciones igualitarias, no igualitarias o ceros.
- » Tanto en LyC como en Matemáticas poco más del 70% de las calificaciones posibles (15 dimensiones por cada clase) obtuvieron calificaciones que denotan un trato igualitario de los docentes para con los estudiantes.
 - » Únicamente el 8% de las calificaciones posibles son no igualitarias y en ambas asignaturas el género desfavorecido en la mayoría de las ocasiones son las mujeres.
- » Sigue resultando notable que las calificaciones con cero aparecen con mayor frecuencia que aquellas con calificaciones no igualitarias (1, 2, 3).

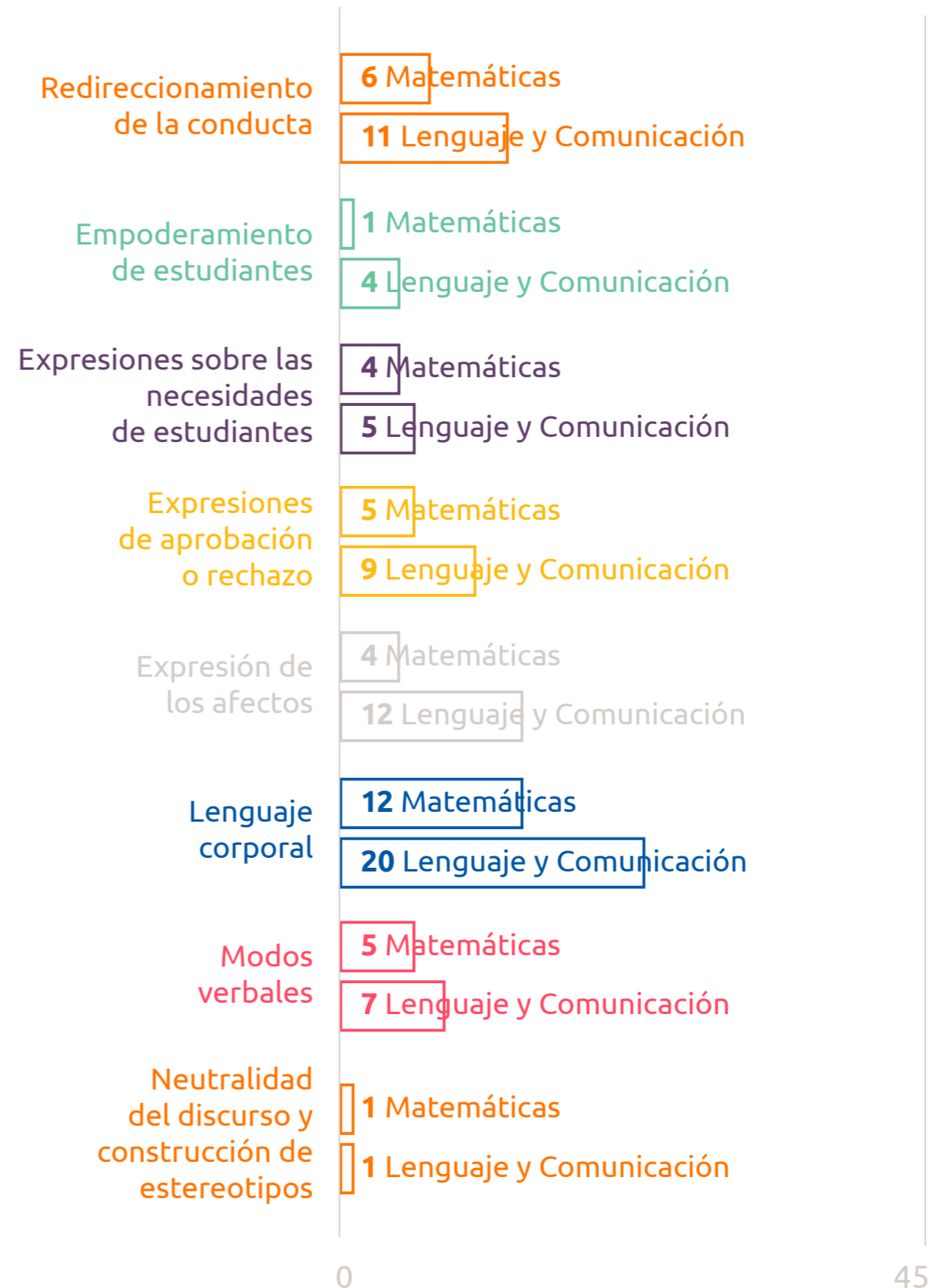


AUSENCIA DE CONDUCTAS ESPERADAS

- » Así como en los resultados agregados, por asignatura también destaca la frecuencia con la que no fue posible obtener evidencia de interacciones deseables.
- » La ausencia de interacciones deseables se distribuye más o menos de la misma forma en todas las dimensiones, aunque son las clases de Comunicación y Lenguaje que obtienen un mayor número de ceros en la mayoría de las dimensiones. Destacan por la diferencia con las clases de Matemáticas:
 - » Retroalimentación
 - » Empoderamiento de los estudiantes
 - » Conciencia sobre las necesidades de los estudiantes
- » Es decir, en LyC las y los docentes no ofrecieron pistas sobre el desempeño de los estudiantes ni oportunidades para que tomaran responsabilidades en la clase con mayor frecuencia que en Matemáticas.



IGUALITARIAS Y DE ALTA CALIDAD



IGUALITARIAS Y DE ALTA CALIDAD

Por otro lado, también fue poco frecuente ver calificaciones que denotaran una alta calidad y trato igualitario.

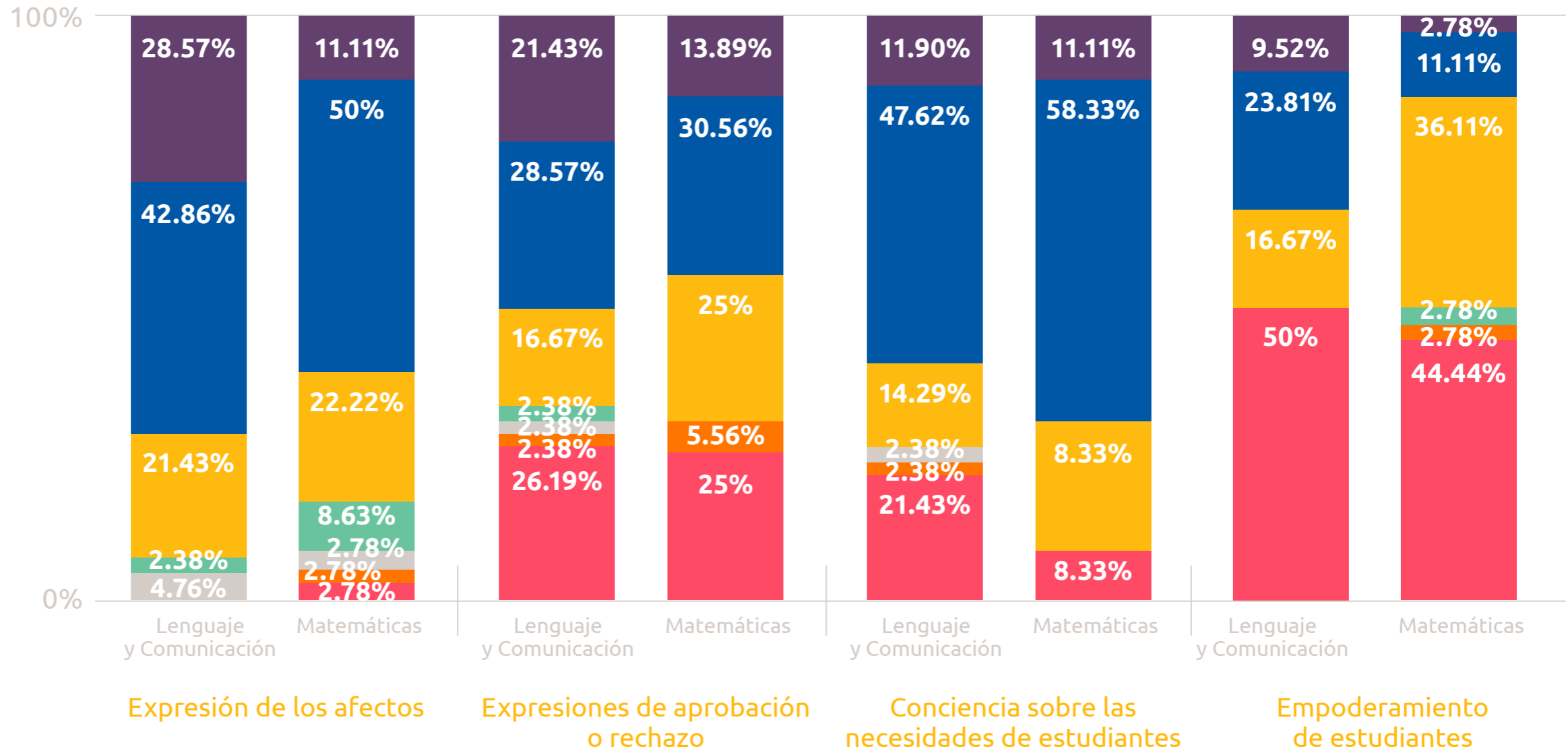
No obstante, son las clases de LyC donde se presentó una mayor cantidad de calificaciones con 6.

Destacan en este sentido, las dimensiones vinculadas con la comodidad de los estudiantes: en LyC fue más frecuente observar alumnas y alumnos cómodos y con buena relación con las y los docentes que en clases de Matemáticas.

La conjunción de los resultados comparados cuando las clases son calificadas con cero o con seis parecieran indicar que, cuando suceden, las interacciones en la asignatura de LyC pueden alcanzar un grado de eficacia mayor que aquellas en Matemáticas, sin embargo, hay también más probabilidad de que no se presente evidencia para calificarlas. Las clases de LyC parecieran estar en los extremos, aunque, en realidad, las diferencias con Matemáticas son de poca magnitud y no significativas.

APOYO EMOCIONAL

APOYO EMOCIONAL

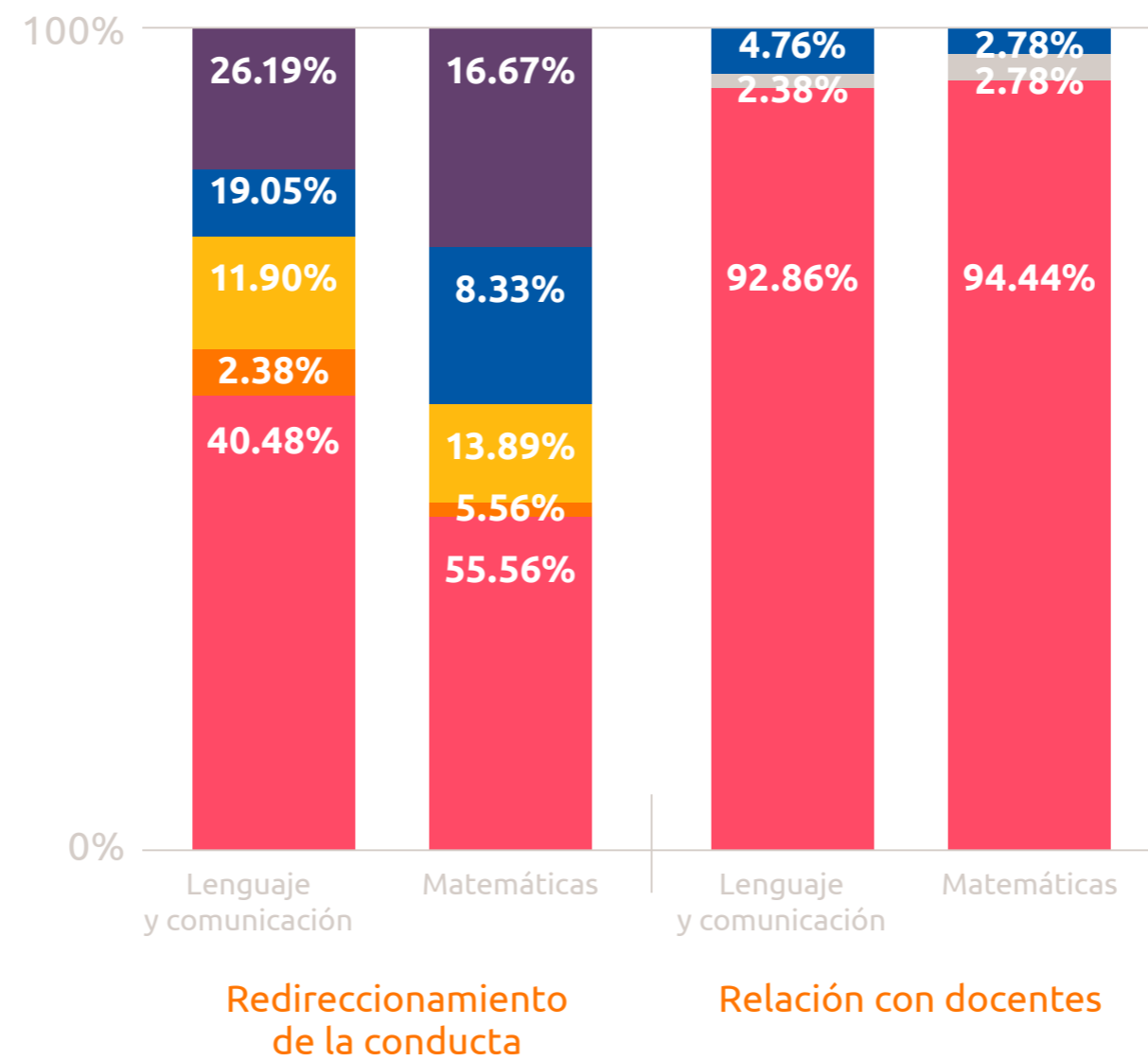


Existen pocas diferencias entre asignaturas en las dimensiones de apoyo emocional. Entre las más notorias están las siguientes:

- ▶ Con mayor frecuencia, en las clases de matemáticas la expresión de los afectos es no igualitaria, aunque no supera el **14%** de las clases. En LyC estas calificaciones no superan el **8%**.
- ▶ En alrededor de una cuarta parte de las clases de ambas asignaturas no hubo expresiones de aprobación o rechazo a las conductas o actividades de los estudiantes. Cuando las hay, suelen ser igualitarias, aunque pocas resultan de alta calidad.
- ▶ En las clases de LyC hubo menos evidencia para calificar la conciencia sobre las necesidades de los estudiantes, aunque cuando se presentó, las calificaciones fueron similares a las clases de Matemáticas: igualitarias de mediana calidad.
- ▶ Las acciones del docente que buscan que las y los estudiantes tomen decisiones sobre su propio aprendizaje son poco comunes tanto en las clases de LyC como de Matemáticas. Cuando las hay, en Matemáticas suelen ser de baja calidad (**36.11%** de las veces) e, incluso, a veces se presentan de manera no igualitaria. En las clases de LyC, cuando hay acciones de empoderamiento, suelen ser igualitarias, aunque de mediana o baja calidad.

MANEJO DE CONDUCTA

MANEJO DE CONDUCTA



MANEJO DE CONDUCTA

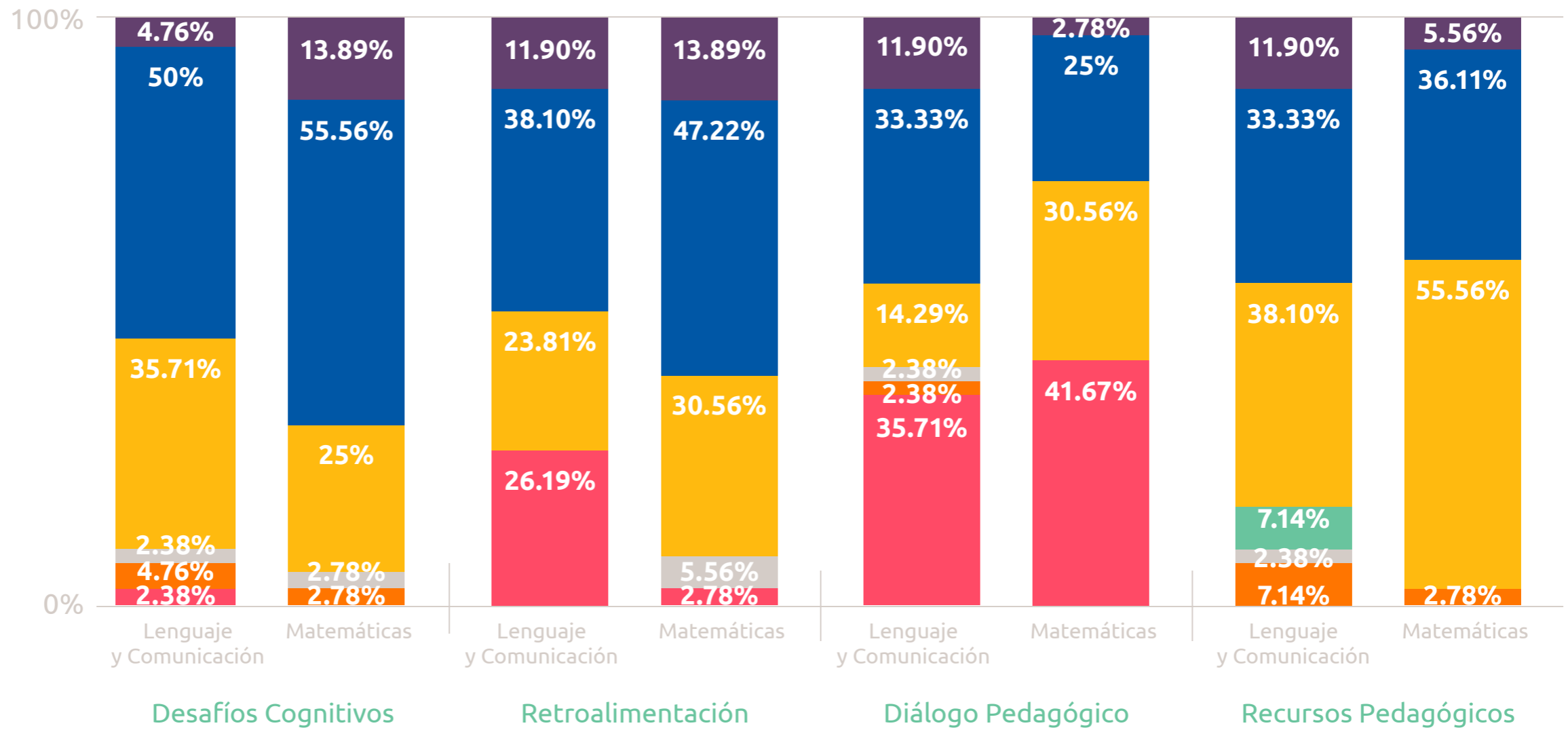
La diferencia por asignatura en las dos dimensiones que componen el manejo de la conducta es prácticamente nulo.

En las clases hubo pocas muestras de conductas disruptivas o ambientes poco favorables.

Cuando se presentaron, las clases de Lenguaje y Comunicación logaron más calificaciones igualitarias de alta calidad que las clases de Matemáticas.

APOYO PEDAGÓGICO

APOYO PEDAGÓGICO



APOYO PEDAGÓGICO

En general, se presentan muy pocas calificaciones no igualitarias en las dimensiones de apoyo pedagógico.

- Cuando existen, usualmente están vinculadas a los recursos pedagógicos utilizados por el o la docente, es decir, los materiales usados en clase muchas veces replican estereotipos de género y no siempre mantienen enganchados a los estudiantes.
- O bien, en ocasiones se presentan tareas con una demanda cognitiva distinta para hombres y para mujeres.

Llama la atención la ausencia del diálogo pedagógico en el aula en ambas asignaturas: en más del 35% de las clases no se presentó.

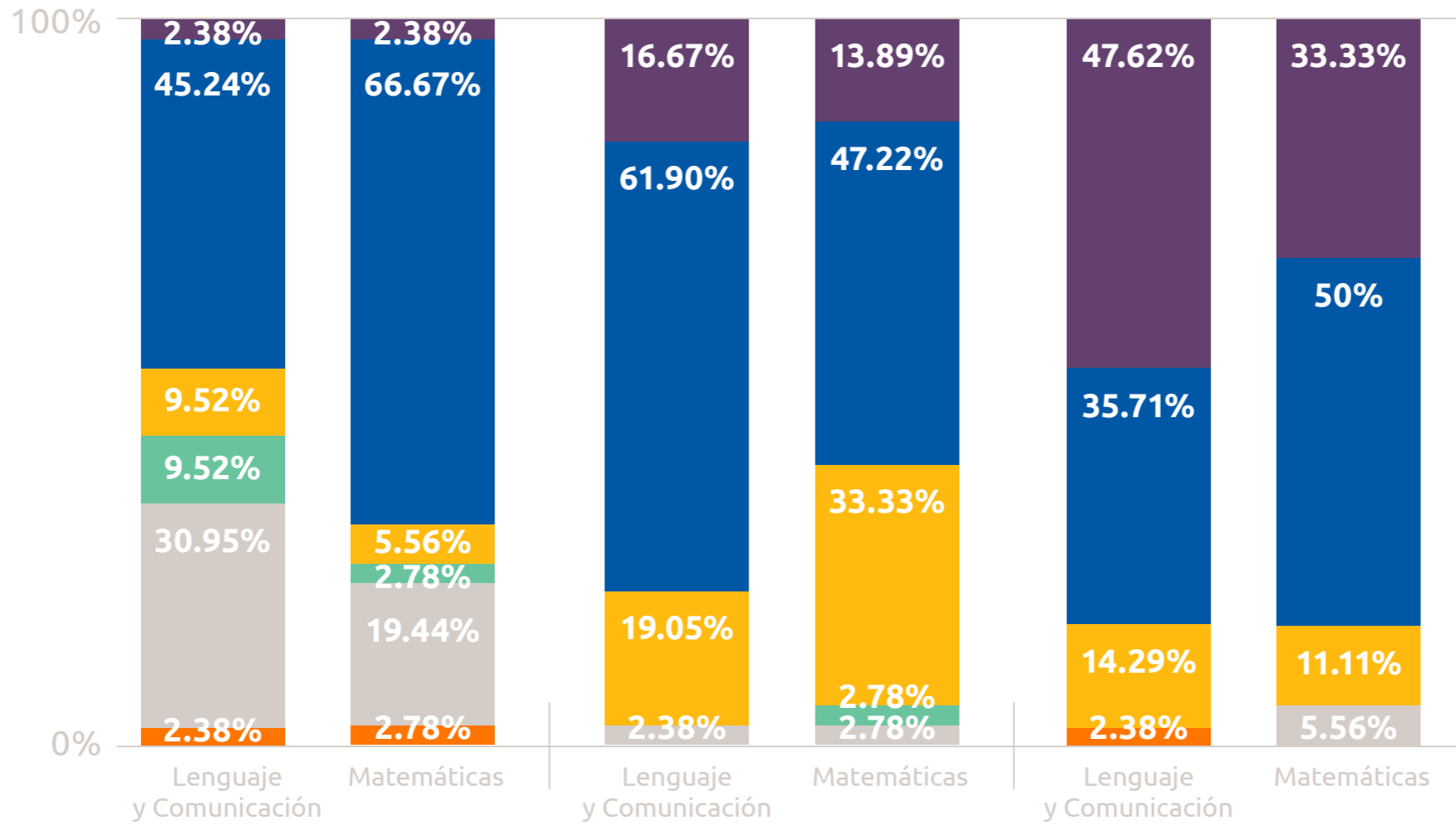
El mismo modo, es notable la poca frecuencia de las calificaciones que denotan alta calidad.

En los desafíos cognitivos presentados a los estudiantes hubo muy poca distinción por género, pero la distribución de calificaciones dentro de aquellas igualitarias sí varía por asignatura:

- Las clases de Matemáticas logran una demanda de mayor calidad que las de LyC.
 - Y los promedios de calificaciones, tanto para las igualitarias como para las no igualitarias son superiores en Matemáticas, aunque no alcanzan el 2 (en una escala del 1 al 3).
- » En un cuarto de las clases de LyC observadas no hubo retroalimentación a la actividad de los estudiantes. Si bien cuando la hubo siempre fue igualitaria, en menos del **15%** alcanzó un alto nivel de calidad. En casi la totalidad de las clases de Matemáticas hubo retroalimentación, generalmente igualitaria y de mediana calidad, aunque en algunas ocasiones sí se presentó una distinción por el género del estudiante.
 - » Una de las dimensiones donde la ausencia de interacciones deseables es preocupante es el diálogo pedagógico: en más de una tercera parte de las clases, sin importar la asignatura, no está presente. En las clases de matemáticas, únicamente en una de ellas se logra un diálogo de alta calidad. Únicamente en dos clases de LyC se apreció una diferencia por género de los estudiantes en las acciones docentes que fomentan el diálogo.
 - » Los recursos pedagógicos, en más de la mitad de las clases de Matemáticas, presentan poca variedad y no fomentan el involucramiento de los estudiantes, aunque se presentan en el mismo grado de efectividad para ambos géneros. Por otro lado, hay una proporción ligeramente mayor de clases de LyC donde los materiales y estrategias no son neutros y replican algún estereotipo de género; no obstante, en esta asignatura hay una proporción algo mayor de sesiones donde los recursos son variados, innovadores y enganchan tanto a alumnas como a alumnos.

LENGUAJE

LENGUAJE



Neutralidad del discurso y construcción de estereotipos

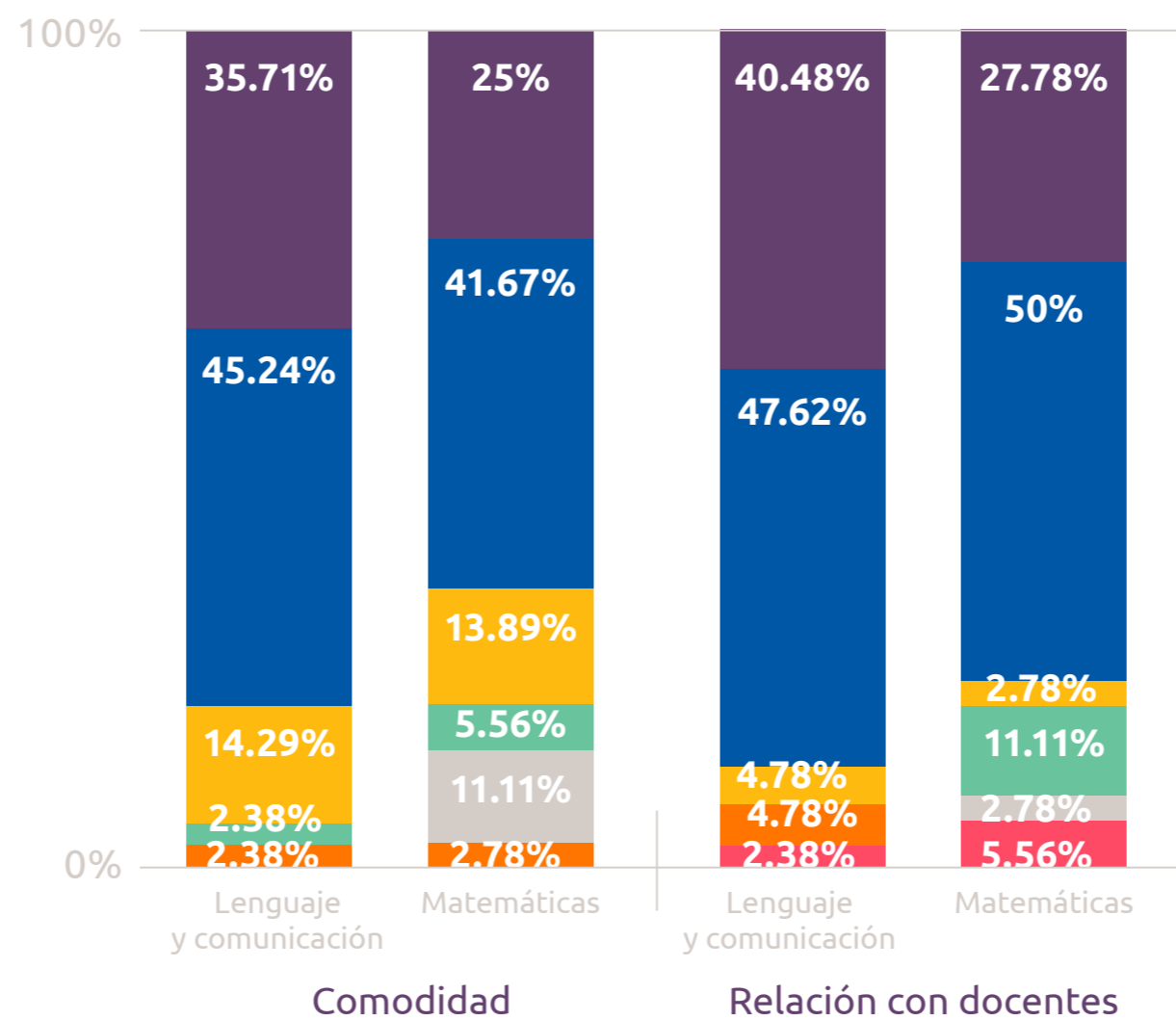
Modos Verbales

Lenguaje corporal

-
- » Una grata sorpresa fue encontrar a un buen número de docentes utilizando formas neutras en el lenguaje, evitando así la exclusión sistemática de algún género. En las clases de LyC fue más común encontrar el uso del masculino como genérico en el discurso. En alrededor del **12%** de las clases de LyC, y el **9%** de las de Matemáticas, el o la docente hizo algún comentario que reforzó los estereotipos de género. Curiosamente en el mismo porcentaje de clases de LyC, y en aproximadamente **5%** de las clases de Matemáticas, hubo un esfuerzo explícito de los docentes por remarcar la igualdad entre géneros o por romper estereotipos. En más del **75%** de las clases, no había ni construcción ni decostrucción de estereotipos, ni mensajes explícitos sobre la igualdad.
 - » Se presentaron muy pocos casos de diferencia en el trato de los docentes con los estudiantes relacionada con el género de estos últimos. En más del **90%** de las clases, tanto de Matemáticas como de LyC el trato fue igualitario. No obstante, hubo una mayor proporción de clases de Matemáticas con un nivel bajo de efectividad. Es decir, en una tercera parte de las clases de Matemáticas, y en el **19%** de las de LyC, el trato de los docentes fue plano y carente de entusiasmo .
 - » En una tercera parte de las clases de Matemáticas y en casi la mitad de las clases de LyC los docentes mantienen posturas que denotan atención y son cercanos a los estudiantes, sin distinción de su género. En muy pocas instancias (**2%** en LyC y **5.5%** en Mate), hubo algún trato diferenciado entre alumnos y alumnas.

INTEGRACIÓN CON LOS ESTUDIANTES

INTEGRACIÓN DE LOS ESTUDIANTES



INTEGRACIÓN DE LOS ESTUDIANTES

En general, las y los estudiantes se sienten cómodos con su docente, aunque mantienen un bajo nivel de participación y pocas veces recurren a él o ella cuando tienen dudas.

En las clases de Matemáticas ocurrió con mayor frecuencia un trato diferenciado por género desde las y los alumnos hacia el o la docente.

Estas dimensiones, relacionadas con la manera en la que interactúan los estudiantes con los docentes, son las que tienen los promedios más altos, independientemente de la materia o el género de los alumnos (cuando se llega a presentar en forma no igualitaria).

CONCLUSIONES

**EN NUESTRO PAÍS,
EL GÉNERO INFLUYE
PODEROSAMENTE
EN PREDETERMINAR
LAS FORMAS DE
VIDA Y LOS LOGROS
ALCANZADOS.**

Negar la desigualdad de oportunidades por causas de género solamente incrementará el problema.

Si bien estas desigualdades son atribuibles a la sociedad en su conjunto – y no exclusivamente a la escuela-. Le corresponde a la escuela combatir la inequidad, sobre todo, en las oportunidades de aprendizaje.

Así, si bien se identifica tratos igualitarios en los episodios de clases donde tenemos evidencia, lo preocupante resulta en la invisibilización del problema. Es decir, la práctica docente no desactiva los mecanismos que nos llevan a la desigualdad. Necesitamos deconstruir estereotipos, abierta y explícitamente, y requerimos de acciones docentes afirmativas en favor de las mujeres, y eso, no lo estamos viendo en el aula.

Para impulsar la igualdad de género en el aula profesoras y profesores requieren formación específica desde dos esferas complementarias: sobre la práctica docente en sí misma y sobre la importancia, y el derecho, a la igualdad de género. Es decir, los docentes necesitan apoyo para saber cómo impulsar aprendizajes y cómo hacerlo igualitariamente.

Cuando se identifican prácticas no igualitarias, éstas se hacen evidentes a través del nivel de efectividad de la práctica docente. Es decir, puede pensarse que el docente hace uso de estrategias diferenciadas en función del género de los estudiantes. Sin embargo, el nivel de efectividad de la práctica docente se mantiene en niveles medios y bajos.

-
- » En muchas ocasiones la experiencia docente no arroja evidencia para valorar un trato igualitario, o no, del docente. Esto porque la interacción ni siquiera ocurre. Por ejemplo el empoderamiento de los estudiantes, las expresiones de aprobación o rechazo, o bien, el impulso al diálogo pedagógico. Es decir, hay cosas que deseamos ver en el aula, pero no están ocurriendo.

La dimensión más afectada en igualdad de género es Neutralidad del lenguaje: los docentes no siempre muestran neutralidad, pero lo que es más frecuente es que no deconstruyen estereotipos.

Lo que observamos es la continuidad de la moral social en donde no se reconocen necesidades específicas para modificar los desequilibrios en muchas esferas de la vida. La discusión sobre lo igualitario en el aula pasa por romper estereotipos. Se trata de construir ambientes de aprendizaje que amplíen los modelos de vida y las oportunidades de aprendizaje para todos, sin importar el género. Es decir, los problemas sociales demandan, del aula y la escuela, el empuje hacia estrategias para la igualdad de género.

**¿QUÉ PODEMOS
HACER PARA
ELIMINAR LAS
BARRERAS DE
GÉNERO EN LAS
OPORTUNIDADES
DE APRENDIZAJE?**

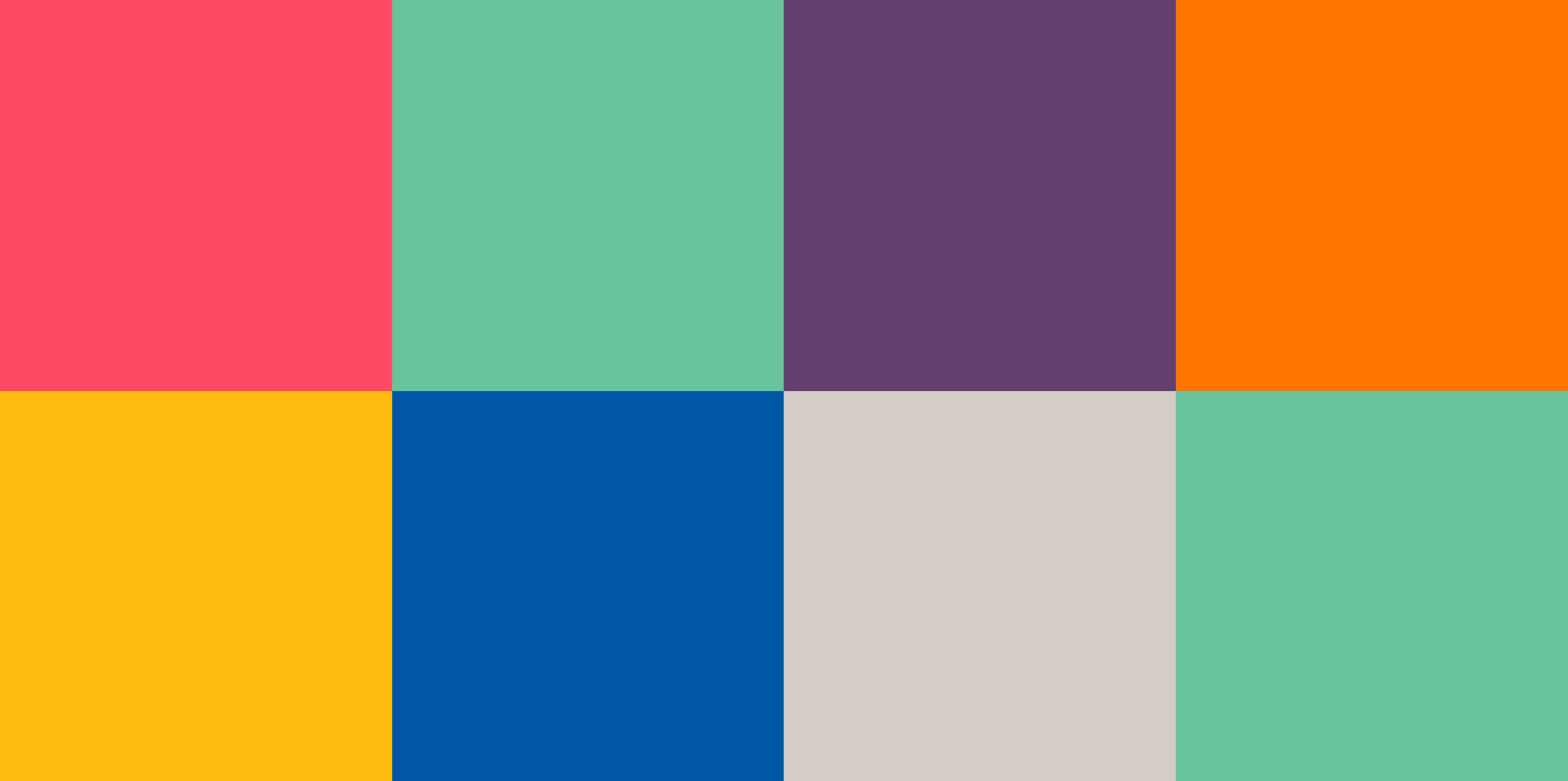
IGUALDAD FORMAL vs. IGUALDAD SUSTANTIVA

- » El principio de igualdad formal refiere a que toda persona debe ser tratada de la misma manera sin importar sus diferencias. En cambio, la igualdad sustantiva busca proteger la dignidad humana y combatir las desigualdades y la discriminación. Es decir, la igualdad sustantiva requiere conciencia y acción deliberada de la situación social en la que se encuentran los grupos vulnerables e igualar sus condiciones con respecto a los demás mediante acciones afirmativas o un trato diferenciado (Portilla, 2010). Con respecto a la igualdad sustantiva de género, ésta implica entonces reconocer que, socialmente, se han construido desventajas para las mujeres que deben ser diagnosticadas y solventadas con acciones afirmativas o trato diferenciado (Subrahmanian, 2003).

**ES NECESARIO QUE
LA LUCHA POR
LA IGUALDAD DE
GÉNERO OCURRA
DESDE EL SISTEMA
EDUCATIVO (NO
SOLO A PARTIR DE LA
TRANSFORMACIÓN
INDIVIDUAL):**

Los roles de género tradicionales que causan e impulsan la desigualdad de género deben ser eliminados desde las políticas educativas.

- » El sistema educativo necesita integrar la igualdad de género en sus programas: la igualdad de oportunidades para las mujeres en la educación necesita ser impulsada por organizaciones formales, voluntarias, asociaciones que participan en programas de igualdad de género mediante congresos, simposios y seminarios, documentos, etc.
- » Impulsar la formación docente para sensibilizar sobre las cosas que suceden en el aula y podrían estar reforzando estereotipos: acercarles estrategias para una educación incluyente y con igualdad de oportunidades para todos los géneros.
- » Revisar las normas y reglamentos escolares que limitan o restringen las libertades de acuerdo al género: los uniformes escolares, las conductas esperadas, etc.
- » La igualdad también se percibe en las instalaciones educativas: revisar y diagnosticar los elementos de infraestructura, sobre todo en los sanitarios, que pueden generar espacios de exclusión o riesgo para las mujeres.
- » Impulsar y alentar a las mujeres para intentar trayectorias educativas diversas y en distintas áreas del conocimiento, mediante programas de estímulo, reforzamiento en las expectativas y becas.
- » Las familias que restringen, limitan o no valoran el derecho de sus hijas para desarrollar trayectorias educativas requieren de sensibilización por proyectos educativos formales: conferencias,, carteles –material de difusión- , pláticas de profesores o especialistas sobre el progreso de sus hijas en las escuelas. Es decir, la conciencia nacional necesita ser promovida con todos los actores de la comunidad escolar.
- » Impulsar libros de texto y materiales didácticos libres de estereotipos de género. Ejemplos diversos, incluyentes y que, desde su naturaleza, promuevan la igualdad de derechos y oportunidades para hombres y mujeres.



PIPE
Programa Interdisciplinario
sobre Política y
Prácticas Educativas

SEP
SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN PÚBLICA

