



Universidad Católica Silva Henríquez  
Escuela de Educación Inicial  
Pedagogía General Básica  
Mención Ciencias Sociales

**LA ENSEÑANZA DE LA IGUALDAD DE GÉNERO:  
REPRESENTACIONES Y PRÁCTICAS DE DOCENTES DE  
HISTORIA, GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES EN  
EDUCACIÓN BÁSICA**

SEMINARIO PARA OPTAR AL GRADO DE  
LICENCIADO EN EDUCACIÓN Y AL  
TÍTULO DE EDUCACIÓN BÁSICA  
MENCIÓN EN HISTORIA, GEOGRAFÍA Y  
CIENCIAS SOCIALES

INTEGRANTES:

ANTÚNEZ BURGOS, MARÍA JACQUELINE  
CUADRA CÁRDENAS, VIVIANA SILVANA E.  
ESPINOZA AMARO, MATÍAS NICOLÁS  
PANTOJA MONTECINOS, MARÍA PAZ A.  
TEZANOS-PINTO HERRERA, JÉSSICA N.

PROFESOR GUÍA:

GÓMEZ CUEVAS, HÉCTOR

SANTIAGO, CHILE  
2014

## **Resumen**

La presente investigación se centra en el supuesto de la reproducción de la desigualdad de género en las aulas de educación básica. En base a dicho problema se establece la siguiente interrogante: ¿De qué manera los y las docentes que enseñan Historia, Geografía y Ciencias Sociales, abordan la igualdad de género, considerando sus representaciones y prácticas, en cuanto a diseño curricular y desarrollo de sus clases, en aulas mixtas de 5° básico de 3 escuelas de diverso financiamiento dentro de la Región Metropolitana?

Para esta investigación se trabajaron cuatro temas principales: género, currículum, prácticas docentes y representaciones; los cuales fueron abordados desde la perspectiva de distintos autores para orientar, clarificar y/o delimitar la problemática; y así luego establecer una definición propia de cada uno de ellos.

Por otra parte, se considera el diseño de una investigación de tipo descriptiva con un enfoque cualitativo, seguido de un universo que abarca a las y los docentes y una muestra total de tres docentes que enseñan Historia, Geografía y Ciencias Sociales en 5° año básico, en un establecimiento particular pagado, un establecimiento particular-subvencionado y un establecimiento municipalizado, todos éstos del tipo mixto.

La hipótesis inicial que se plantea, es que las y los docentes no integrarían en sus planificaciones la perspectiva de género. Además, sus prácticas docentes dentro del aula replicarían la desigualdad de género enseñando patrones de conducta estereotipados. Asimismo se plantea que las representaciones no promueven la igualdad de género, ya que, replican las diferencias y estereotipos designados socialmente.

Finalmente se espera evidenciar que existirían diferencias en cuanto a las representaciones y prácticas de los y las docentes hacia las representaciones e igualdad de género que poseen intrínsecamente dentro de su concepción personal, así como en sus prácticas educativas.

## Índice

Resumen	1
Índice	2
Introducción	3
1. Capítulo I – Planteamiento del Problema	6
1.1 Antecedentes	6
1.1.1 Currículum	6
1.1.2 Género y educación	13
1.2 Justificación e importancia	17
1.3 Definición del problema	19
1.3.1 Pregunta general	21
1.3.2 Preguntas específicas	21
1.4 Limitaciones	22
2. Supuestos	24
3. Objetivos	26
3.1 General	26
3.2 Específicos	26
4. Capítulo II – Marco Teórico	27
4.1 Género	27
Figura 1. Esquema de síntesis “Género”	33
4.2 Currículum	34
4.2.1 Consideraciones del Currículum Nacional – Chile	39
Figura 2. Esquema de síntesis “Currículum”	43
4.3 Prácticas docentes	44
Figura 3. Esquema de síntesis “Prácticas docentes”	50
4.4 Representaciones	51
Figura 4. Esquema de síntesis “Representaciones”	54
4.4.1 Conceptos en relación al programa de estudio	55
4.5 Síntesis general del capítulo	57
5. Capítulo III – Marco Metodológico	59
5.1 Enfoque de la investigación	59
5.2 Fundamentación y descripción del diseño	61
5.3 Universo y muestra	62
Figura 5. Universo y muestra	63
5.4 Fundamentación y descripción de técnicas e instrumentos	63
5.5 Modelo e instrumento a emplear	69
5.5.1 Matriz análisis de planificación	69
5.5.2 Matriz de observación de clases	71
5.5.3 Guión de entrevista	75
5.6 Validez y confiabilidad de técnica e instrumento	77
6. Capítulo IV – Presentación de resultados	79
6.1 Análisis de planificación	81
6.2 Análisis de observación de clases	91
6.3 Análisis de entrevista	100
6.5 Conclusiones	120
7. Bibliografía	130
Anexos	134

## Introducción

La realización de esta investigación ha sido desarrollada por estudiantes de Pedagogía en Educación Básica con mención en Ciencias Sociales, considerando una de las líneas de investigación de esta mención, es decir, Género e Interculturalidad en Educación.

Una vez que el equipo consensuó la problemática a investigar, correspondiente al supuesto de reproducción de la desigualdad de género por parte de las y los docentes de Educación Básica en el aula a través de la transmisión de patrones de género estereotipados, se indagó bibliografía de diversas autoras y autores que abordan tal problemática identificando cuatro conceptos claves: Género, Currículum, Prácticas Docentes y Representaciones. En dicha indagación de autores se encontraron puntos en común y también contradictorios lo cual aportó mayores conocimientos sobre el tema a investigar.

Siguiendo esta línea investigativa, se prosiguió con la identificación del campo a estudiar, los establecimientos educacionales: uno de ellos de dependencia particular pagado, un establecimiento particular subvencionado y por último uno de dependencia municipalizado, los cuales pertenecen a la Región Metropolitana, todos estos mixtos.

La importancia de esta investigación conlleva a trabajar un tema que está más bien oculto implícita o explícitamente dentro de las salas de clases. La omisión de la Igualdad de Género dentro de la práctica educativa configura un conjunto de referentes desiguales en torno al rol que es inculcado en niñas y niños y que posteriormente se replicará en su vida cotidiana generando discriminaciones en torno al patrón socialmente aceptado, lo cual puede ir en contra de lo que cada una y uno habría escogido de forma más autónoma.

En vista de lo anterior, la importancia de esta investigación es conocer y comprender aquello que las y los docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en 5° año básico enseñan sobre la Igualdad de Género en el aula, puesto que el currículum prescrito establece que dicha temática debe enseñarse; esto tendrá como consecuencia que otras y otros docentes puedan ser conscientes en su quehacer educativo y de esta manera generar una introspección acerca del rol e importancia que esto conlleva en el proceso de formativo de las y los estudiantes.

La escuela, y más específicamente las y los docentes, inculcan formas determinadas de ser para cada sexo, hombre–mujer, lo cual se estigmatiza cuando aquellos actos escapan de los patrones en los cuales se inserta la sociedad.

De este modo, en el primer capítulo de la presente investigación, se presentan los antecedentes correspondientes a la problemática a investigar con sus consiguientes preguntas, hipótesis y objetivos a desarrollar.

En el capítulo correspondiente al marco teórico se analizaron diversas perspectivas provenientes de varios autores y autoras de los siguientes conceptos: Género, currículum, prácticas docentes y representaciones; para finalmente vincular cada uno de estos conceptos y consensuar una definición final para cada uno de ellos.

El capítulo perteneciente al marco metodológico, detalla el tipo descriptivo y el enfoque cualitativo de la presente investigación, argumentando por qué es el más adecuado para comprender representaciones y prácticas docentes con respecto al tema tratado. Además se explica el carácter no experimental de la investigación.

Posteriormente se expone el universo, el cual corresponde a docentes y la respectiva muestra, perteneciente a docentes que enseñan Historia, Geografía y Ciencias Sociales en 5º básico. Luego se exponen las técnicas de recogida de información, las cuales fueron: análisis de planificaciones, observación no participante y entrevistas semi-estructuradas con respuesta libre; cada una con su respectivo instrumento de recogida de información: guión de entrevista, pauta de observación de clases y pauta de análisis de planificaciones.

El análisis de cada uno de los tópicos anteriores se desarrolló considerando los objetivos de la investigación. La técnica a utilizar para analizar las planificaciones de las y los docentes fue una pauta de análisis de planificaciones. Para identificar cómo las y los docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales promueven o no en sus prácticas pedagógicas la igualdad de género, se utilizó una matriz de observación no participante.

Finalmente para describir las representaciones que poseen las y los docentes acerca de la igualdad de género se trabajó con un guión de entrevista semi-estructurada.

A continuación se presentan las conclusiones, las cuales el equipo de investigación obtuvo luego del análisis de planificaciones, observaciones y entrevistas de acuerdo

a las hipótesis planteadas. Dentro de estas conclusiones se expresan las ideas finales de la investigación, concretizando la investigación con respuestas que apuntan a resolver la problemática inicialmente planteada.

Finalmente se presenta la bibliografía consultada para, entre otras cosas, fundamentar teóricamente la investigación. Las autoras y los autores consultados son los principales referentes a los cuales el equipo de investigación se sustentó para la realización de los antecedentes del problema, así como también para el Marco Teórico y Marco Metodológico.

## **Capítulo I – Planteamiento del problema**

### **1.1 Antecedentes**

#### **1.1.1 Currículum**

En 1990, con el regreso de la democracia a nuestro país, se iniciaron una serie de reformas en el sistema educacional chileno, debido a que los gobiernos de la Concertación detectaron que, si bien existía una amplia cobertura educativa en la población, existían grandes falencias en materia de calidad y equidad, por lo cual dichas reformas se centraron en mejorar las falencias mencionadas.

Las motivaciones que generan el cambio en las bases curriculares en el gobierno de Patricio Aylwin son que las y los estudiantes sepan desenvolverse en el mundo actual con cambios, tales como, volumen en la población, cambios culturales, una sociedad con mayor fluidez de información y por sobretodo un cambio vital que incide en los diecisiete años de dictadura militar. Esto lleva consigo a plantear bases sólidas en la educación para reconstruir y recomponer la integración moral de la población chilena como serán: Género, Derechos Humanos, Medio Ambiente y Diversidad.

Las opciones políticas en relación con el diseño y el desarrollo del currículo pueden ser explicadas a la luz de una dinámica de cambio/control, que opera como una suerte de motor para tales procesos de innovación, cambio y progreso escolar (Rodríguez Romero, 2011; pág. 312).

Rodríguez Romero señala que las ideologías y políticas que contengan los dirigentes del momento en cierto país recaerán directamente en el área educacional, como vemos con hechos tangibles y vivenciales. El cambio que se realiza en el currículo con el primer presidente post dictadura, trae consigo la democracia y un nuevo énfasis en la educación: libre, enfocado en el individuo, en la diversidad y en el crecimiento psico-social de los pobladores chilenos, a diferencia de lo que se heredó con la dictadura militar, siendo esta conservadora, enfocada en los intereses individuales y económicos de las élites chilenas.

Entre los años de 1990 y 1994 se lleva a cabo lo que es conocido coloquialmente como un “aprendizaje forzoso” ya que a partir del 1 de enero de 1991 se debían establecer nuevos objetivos fundamentales y contenidos mínimos lo que daba menos de un año de plazo para que las respectivas autoridades educacionales realizaran los cambios correspondientes en la nueva base ideológica de la época.

Evaluándose que esto era imposible de realizar lo primero que se acordó con el Consejo Superior de Educación fue interpretar el plazo no como fecha final, sino como fecha de inicio de un proceso, lo cual significó que en adelante se operó sin un plazo terminal para elaborar las nuevas definiciones curriculares. Para dar cumplimiento al requerimiento sustantivo establecido por la LOCE, se crea en el Ministerio de Educación una comisión denominada Comisión Técnica Central, compuesta por 11 profesionales del Mineduc, que debía entregar a fines de 1991 una propuesta curricular (Gysling, 2010: Pág. 7).

La primera propuesta que se genera por el equipo educacional de la concertación fue:

Objetivos de carácter vertical propios de cada sector curricular, y objetivos de carácter transversal que deben permear tanto el proyecto educativo de la escuela como el conjunto de los sectores curriculares. Estos últimos objetivos, que contemplan una serie de valores relativos a la formación moral de los estudiantes y a su desarrollo personal, y orientaciones sobre el tratamiento de temas emergentes, como derechos humanos, medio ambiente, sexualidad serán ampliamente cuestionados por sectores de la Iglesia Católica y la derecha política (Gysling, 2010: pág. 7).

Este primer proyecto genera inquietud en 1992 y un debate público dentro de la sociedad Chilena, el actual ministro de educación de la época Ricardo Lagos debió redefinir la propuesta por el debate político generado.

En 1995 se genera el marco curricular de educación básica, ésta presenta importantes innovaciones respecto del currículum anterior:

Se establecen Objetivos Fundamentales Transversales (OFT), que se definen como oportunidades “para contribuir a fortalecer la formación ética de la persona; a orientar el proceso de crecimiento y autoafirmación personal; y a orientar la forma en que la persona se relaciona con otras personas y con el mundo”. Estos OFT representan una base valórica consensuada, amplia y moderna, que reconoce y promueve, entre otros, los valores democráticos, el respeto de los derechos humanos, la autonomía personal, la igualdad de derechos de las personas sin distinción de sexo, edad, condición física, etnia, religión o situación económica (Gysling, 2010: pág. 11).

Otra medida tomada en el gobierno de Patricio Aylwin, y que continuó el gobierno de Eduardo Frei fue el programa de mejoramiento de la calidad y equidad de la educación preescolar y básica (MECE-Básica) entre los años 1992 y 1997. Este programa contenía, una propuesta para el mejoramiento de la educación en las zonas rurales, el cual proponía programas de estudio personalizados para cada escuela, de esta manera se consideran sus contextos locales.

El centro del problema que este componente del MECE aborda es la formulación de un currículum y unas formas de enseñanza relevantes para un medio respecto al cual el sistema escolar chileno, tanto por sus tradiciones centralistas, un currículum idéntico a lo largo del país- como por su ethos esencialmente urbano, no tuvo políticas específicas en las dos décadas previas a 1990 (Cox, 1997:p.17).

Lo que el autor señala, es que hasta antes del 1990 había existido un currículum único para todo el país, el cual homogeneizaba a los estudiantes, por lo que este programa devela la importancia de considerar la realidad local existente en las comunidades locales en el currículum de las escuelas de dichas comunidades. Con respecto a esto, Cristian Cox establece que:

El revertir esta situación pasa fundamentalmente por hacer de los códigos lingüísticos y culturales de la niñez rural no un obstáculo, sino el punto de partida valorado y necesario del trabajo de la escuela. Lo señalado no implica ruralizar la escuela en el sentido de que su transmisión cultural se limite a lo local. Eso sería atentar seriamente contra la equidad. La escuela debe partir de lo que los niños portan, pero no termina allí; debe hacerlos viajar a los saberes y lenguajes universales, de una ciudadanía completa en la modernidad, siendo mismo tiempo valoradora y potenciadora de su medio y de su cultura (Cox, 1997:p.17).

Esto quiere decir, que este programa implementó un currículum de carácter inductivo, es decir, el estudiante partía aprendiendo elementos de su realidad y que son propias del lugar donde vive para terminar aprendiendo contenidos universales que deben aprender todos los niños y todas las niñas del país independiente del lugar en el cual viven.

Considerando lo anteriormente planteado, en 1996, el gobierno de Eduardo Frei decreta un nuevo marco curricular para Educación Básica, el cual “por primera vez en la historia del sistema educacional otorga márgenes importantes de libertad a los establecimientos para definir sus propios planes y programas de estudio” (Cox, 1997:p.20). Esto quiere decir que ahora los colegios tendrán la posibilidad de integrar elementos propios de sus contextos en los contenidos a enseñar, algo que anteriormente no podía realizarse, lo que quiere decir que partan desde los saberes que poseen las y los estudiantes.

Este decreto supremo N° 40, establece que en enseñanza básica existen contenidos universales que deben enseñarse en todas las escuelas del país, estos son traducidos en Contenidos Mínimos Obligatorios y Objetivos Fundamentales, y en base a estos los establecimientos pueden agregar contenidos complementarios de acuerdo con las necesidades propias de cada uno y sus proyectos educativos.

También se establecen objetivos verticales, propios de cada asignatura, y objetivos fundamentales transversales los cuales deben trabajarse de manera común en todas las asignaturas y corresponden principalmente a aspectos valóricos como: medio ambiente, diversidad, igualdad de género, informática, desarrollo cognitivo, respeto y valoración, etc.

Junto con los Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO), los Objetivos Fundamentales (OF), Objetivos Verticales (OV) y Objetivos Fundamentales Transversales (OFT), dentro de las modificaciones que se realizan a partir de los años 90, se encuentra la división de la enseñanza básica en 6 niveles. En primer ciclo básico, existen dos niveles: NB1 primero y segundo básico, y NB2 tercero y cuarto básico. Los cuatro niveles restantes corresponden a quinto, sexto, séptimo y octavo respectivamente.

En palabras de Cristian Cox “Esta nueva organización pretende asegurar la adquisición y desarrollo de conocimientos y habilidades más profundas y estables de todo el alumnado y que los prepare para su continuidad en un sistema con metas más exigentes” (Cox, 2001: p.181). Con esto el autor hace referencia a la preparación del alumnado de habilidades específicas en cada nivel las cuales son necesarias para enfrentar con éxito el nivel siguiente.

Además, los contenidos a enseñar ahora tenían como base las teorías de aprendizaje significativo, “por tanto, otorgan central importancia a la experiencia y conocimiento previos de los alumnos, como a los contextos significativos en que cada nuevo concepto o habilidad es introducido” (Cox, 1997:p.20 y 21). Esto implica que los contenidos a enseñar en educación básica debían tener relación con los conocimientos previos de las y los estudiantes y deben tener significado con respecto al contexto en el cual viven.

En cuanto a las asignaturas, se le da énfasis al aprendizaje de una lengua extranjera y de la inclusión en todas las asignaturas de la informática.

Dentro de las capacidades que busca desarrollar este nuevo currículum fruto de la reforma educacional de los 90 cabe destacar: la abstracción, el pensamiento sistémico, la experimentación y el aprender a aprender, comunicación y trabajo colaborativo, resolución de problemas, manejo de la incertidumbre y adaptación al cambio.

El nuevo Marco Curricular también incluía el ámbito valórico, el cual está presente en los objetivos fundamentales transversales, los cuales pretenden “formar personas solidarias y críticas, responsables respecto al medio ambiente y conscientes del carácter trascendental del respeto por los derechos humanos” (Cox, 2001:p.190). También se considera fundamental en este nuevo currículum el desarrollo del pensamiento crítico.

Es decir el nuevo marco curricular consideraría una ideología de la ‘reconstrucción social’

Los partidarios de la reconstrucción Social están conscientes de los problemas de nuestra sociedad y de las injusticias sufridas por sus miembros, como por ejemplo las originadas debido a desigualdades raciales, sociales, económicas y de género. Suponen que el propósito de la educación es facilitar la construcción de una sociedad nueva y más justa, que le entregue un máximo nivel de satisfacción a sus miembros (Teoría curricular, 208: pág.; 5).

Los autores afirman que el tiempo pre-democracia fue una sociedad poco sana, que necesita llegar a una reconstrucción social, cultural y política, enfocándose de primer momento en el área educacional.

Importante es también mencionar que en 1997 comienza a implementarse en nuestro país la jornada escolar completa (JEC). Cabe destacar que en el caso de la enseñanza media, también se realizó una reforma curricular con la creación del decreto 220 en 1998.

De igual modo en el año 2008, se genera una propuesta de ajuste de los marcos curriculares vigentes tanto en la enseñanza media como en enseñanza básica, dentro de los ajustes que competen a la enseñanza básica se encuentran:

En primer lugar la separación de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales en primer ciclo: Esto se debe principalmente a que:

Tienden a desdibujarse las habilidades específicas de cada área (en el caso de ciencias naturales indagación y clasificación y en el caso de ciencias sociales ubicación y análisis temporal y espacial) y, por ende, se dificulta el logro de aprendizajes que son soporte de segundo ciclo en ambas áreas. Adicionalmente, debe considerarse la exigencia observada en el desarrollo de las habilidades específicas de cada área en currículum internacionales revisados, es mayor que la del currículum nacional (Mineduc, 2008: p.21).

Esta cita hace referencia a la importancia de separar estas dos áreas para un mejor desarrollo de habilidades que no se puedan desarrollar de manera adecuada estando ambas áreas juntas. Esta separación comienza en primera básico por lo que la asignatura de Comprensión del Medio Natural Social y Cultural, se divide en los sectores de Ciencias Naturales e Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

Además, con respecto a la nomenclatura, también se proponen cambios, un nombre común para cada asignatura tanto para educación básica como media; es así como Educación Matemática pasa a llamarse Matemáticas, Estudio y Comprensión de la Naturaleza ahora se llama Ciencias Naturales, y Estudio y Comprensión de la Sociedad llevará ahora por nombre Historia, Geografía y Ciencias sociales. Lenguaje y Comunicación mantiene su nombre.

Con respecto a los objetivos fundamentales transversales, también se busca que haya una homologación entre la enseñanza básica y media, por lo cual en ambos niveles existirán los mismos 5 ámbitos, éstos son: Crecimiento y autoafirmación personal (antes llevaba el mismo nombre en ambos niveles), desarrollo del pensamiento (antes en educación básica llevaba por nombre formación ética), la persona y su entorno (esto no estaba incluido en enseñanza básica), y finalmente tecnologías de información y comunicación (es un nuevo ámbito que no existía ni en la enseñanza básica ni en la media)

En la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, las principales modificaciones que se realizan son con respecto a la profundización en el ámbito de la formación ciudadana y las perspectivas y económicas de los procesos históricos y sociales estudiados.

Todas estas propuestas de modificación del decreto supremo N°40 fueron aprobadas en el año 2009.

En el año 2010, con la llegada de un nuevo gobierno al país, comienza a generarse un nuevo Marco Curricular, proceso que culmina en el año 2012 con la implementación de las nuevas Bases Curriculares de Educación Básica, las cuales contemplan desde primero a sexto año básico, cursos que ahora serían considerados como Enseñanza Básica, quedando séptimo y octavo en enseñanza media. Estas bases llegan a desplazar al Marco Curricular existente hasta ese momento.

Uno de los principales cambios que tienen las nuevas bases curriculares con el marco curricular anterior consiste en que “se reemplaza la forma de prescribir el

currículum en Objetivos Fundamentales, Contenidos Mínimos Obligatorios y Objetivos Transversales por Objetivos de Aprendizaje (OA) y Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT)” (Mineduc, 2012:p.3). Los objetivos de aprendizaje son definidos como:

Son objetivos que definen los aprendizajes terminales esperables para una asignatura determinada para cada año escolar. Los Objetivos de Aprendizaje se refieren a habilidades, actitudes y conocimientos que buscan favorecer el desarrollo integral de los estudiantes. Ellos se ordenan en torno a los objetivos generales que establece la Ley General de Educación para el ámbito del conocimiento y la cultura, pero también se enfocan al logro de aquellos que se refieren al ámbito personal y social; de este modo, se busca contribuir a la formación integral del estudiante desde cada una de las áreas de aprendizaje involucradas. Los Objetivos de Aprendizaje relacionan en su formulación las habilidades, los conocimientos y las actitudes plasmados y evidencian en forma clara y precisa cuál es el aprendizaje que el estudiante debe lograr (Mineduc, 2012: p.12).

Esto significa que este nuevo currículum estaría centrado en el aprendizaje más que en los contenidos, lo que devela la fuerte influencia de la teoría de aprendizaje constructivista de estas nuevas bases. Con respecto a esto, cabe mencionar que “el foco de estas bases se sitúa en lo que los estudiantes deben aprender, en términos de habilidades, actitudes y conocimientos” (Mineduc, 2012:p.7), esto quiere decir, bajo el paradigma constructivista, que no solo los contenidos conceptuales son importantes (elemento central en el paradigma conductista) sino que es igual de importante la adquisición de habilidades y actitudes.

Con respecto a las actitudes, estas correspondían a “un conjunto de actitudes específicas que se integran a los conocimientos y las habilidades propios de cada disciplina y que derivan de los Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT)” (Mineduc, 2012:p.3). Esto habla de la importancia que le dan las nuevas bases curriculares al aspecto valórico y moral dentro del currículum escolar. Los objetivos de aprendizaje transversales son definidos por el Mineduc como:

Aquellos que derivan de los Objetivos Generales de la ley y se refieren al desarrollo personal y a la conducta moral y social de los estudiantes. Por ello, tienen un carácter más amplio y general; se considera que atañen al nivel completo de la Educación Básica y que su logro depende de la totalidad de los elementos que conforman la experiencia escolar, tanto en el aula como fuera de ella, sin que estén asociados de manera específica a una asignatura en particular (Mineduc, 2012: p.11).

Con respecto a la separación de la asignatura de Comprensión del Medio Natural, Social y Cultural en Ciencias Naturales e Historia, Geografía y Ciencias Sociales; esta división se mantiene.

En cuanto a las nuevas bases curriculares de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, éstas le dan énfasis a siete ámbitos, los cuales son:

Conciencia del entorno; Formación del pensamiento histórico; Valoración y aplicación de los métodos de las Ciencias Sociales; Visión panorámica de la historia de Chile; Formación del pensamiento geográfico; Desarrollo de competencias ciudadanas; Respeto y valoración de la diversidad humana.

En lo que concierne a las habilidades, existen en Historia, Geografía y Ciencias Sociales cuatro grupos de habilidades básicas, éstas son: Pensamiento temporal y espacial; Análisis y trabajo con fuentes, Pensamiento Crítico y Comunicación.

En cuanto a los Objetivos de Aprendizaje, éstos se presentan en tres grandes ejes disciplinares, los cuales son: Historia; Geografía y Formación ciudadana.

### **1.1.2 Género y Educación.**

En los años 90 los cambios no sólo fueron a nivel educacional, sino también se realizan cambios a nivel de igualdad de género. Es por esto que en 1990, se comienzan a crear diferentes organismos públicos en pro de la equidad, igualdad e inclusión de sectores más desprotegidos de la sociedad.

Una de las primeras reformas post dictadura militar es la creación del Servicio Nacional de la Mujer (SERNAM) en 1991 que funciona como un organismo público responsable de colaborar con el Ejecutivo en la labor de promover la igualdad de derechos y oportunidades entre mujeres y hombres en el desarrollo político, social, económico y cultural del país (Guerrero, Hurtado, Azua, Provoste; 2005).

La creación del SERNAM fue una medida que se tomó en el país para superar las desigualdades de género existentes en las aulas de educación básica chilenas. El ministerio de educación, junto con el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), en el texto "Material de apoyo con perspectiva de género para formadores y formadoras", menciona lo siguiente acerca del sexismo en los libros de texto que se les entregan a los niños y niñas los cuales reproducen desigualdad de género en las aulas, éste concluye que:

El sexismo se manifiesta en la ausencia de las mujeres en la realidad mostrada en los textos. Se señala que las formas en que se realiza la discriminación son a través de la invisibilidad de las mujeres por el uso del castellano y sus estructuras lingüísticas, que se traducen en el uso de los plurales masculinos y los sustantivos genéricos singulares, y de la escasa o nula mención de las mujeres en los relatos, cuentos y ejercicios que incluyen esos textos. Las autoras señalan que en los textos lo característico del 'ser mujer' es ser madre y ama de casa que realiza las funciones de alimentación, limpieza y asistencia afectiva; y en aquellos casos en que trabaja, las labores que desempeña son una extensión del rol 59 anterior (ella es profesora, vendedora o enfermera) (Guerrero, et Alt. 2005: p. 59-60).

En el caso específico de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, en contrastación con los textos escolares anteriores a la reforma educacional, se podría decir que, los libros de texto en la actualidad presentan un grado menor de sexismo. Sin embargo:

Consideran que el resultado final es aún insuficiente e insatisfactorio, ya que a pesar de que hay secciones que se refieren de manera explícita al papel de las mujeres, a los derechos de las mujeres, o relevan personalidades de mujeres, en el recuento de las imágenes siguen predominando los hombres. Asimismo, constatan que los papeles en que se muestran a las mujeres son más anónimos y de menor importancia que los de los hombres (Guerrero, et Alt. 2005: p.60).

Por tanto, el Sernam enfocó su interés en la ampliación de la cobertura, la reforma curricular a través de la definición de marcos curriculares para enseñanza básica y media, la elaboración de planes y programas y el perfeccionamiento docente (Guerrero, Provoste & Valdés, 2006).

A finales de los años 90', en el marco de la Unidad de Apoyo a la Transversalidad dependiente de la División de Educación General del Mineduc, se instó a incorporar el género dentro de los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT), lo que se concretó en los Marcos Curriculares y OFT de Educación Básica (1995) y Media (1998), bajo la premisa de promover la eliminación de estereotipos, favoreciendo la igualdad de oportunidades para ambos sexos, visibilizando hombres y mujeres bajo la utilización de un lenguaje inclusivo, traducido principalmente en orientaciones didácticas y sugerencias de actividades dadas a las y los docentes (Guerrero, Hurtado, Azua & Provoste, 2005. Citado en Gómez, 2013).

Para ello, las y los autores Guerrero, Hurtado, Azua & Provoste señalan que los contenidos deberían contener datos históricos, dado que la diferenciación de género se da por un proceso histórico-social, incorporándose así en la dinámica de las ciencias sociales, ya que no sería esta una diferenciación biológica, sino que el aprendizaje desde niños(as) de experiencias y costumbres atribuidas a un género

específico el que determinaría la identidad y el comportamiento de los individuos tanto del hombre como de la mujer.

Las metodologías deberían ser participativas y ayudar a incorporar a las mujeres – tradicionalmente más pasivas- a grupos mixtos; el lenguaje debería ser incluyente, como una expresión de la voluntad de incluir a hombres y mujeres, de acuerdo a la hipótesis de Sapir- Whorf que establece que existe una estrecha relación entre las categorías gramaticales del lenguaje, es decir de como una persona habla y entiende y se inserta en el mundo. La utilización del masculino como universal (androcentrismo) homologa hombre con humanidad, a la vez que invisibiliza la existencia de las mujeres ubicándolas en un lugar subordinado. El género masculino es el referente, y el femenino se diluye en él (utilización del masculino genérico), entre otros aspectos como el sexismo, diferenciación de género, valoración y roles de acuerdo a su sexo, pares duales la misma palabra cambia su significado ya sea femenino o masculino y por último vacíos léxicos. Una palabra que solo puede utilizarse aplicada a uno de los sexos ya que no tiene su correspondiente en el otro sexo como por ejemplo: arpía, caballerosidad, ninfomanía (Guerrero, Hurtado, Azua, Provoste; 2005).

Por su parte, Carolina Escobar, en un artículo de la revista del Centro Telúrico de Investigaciones Teóricas llamado “Perspectivas y políticas de géneros: Las suspendidas del sistema educativo chileno”, establece que:

Al preguntarse cómo es posible llevar a cabo los objetivos que el Ministerio de Educación se propone en materia de género, habría que señalar que el perfeccionamiento docente es precario y que los instrumentos que utiliza para el ejercicio académico (programas y textos de estudio) se siguen construyendo desde criterios sexistas y estereotípicos pese a la utilización de un lenguaje inclusivo e incorporación de temáticas que aludan a la contribución de las mujeres en la Historia, entendidos como logros. Se agrega además un factor fundamental: el género se sigue pensando desde el binomio masculino/femenino, en el que ambas categorías responden a “rasgos propios y esenciales” de los sujetos sin pasar tampoco por un proceso de repensar esas masculinidades y feminidades (Escobar, C.2011; pág. 10).

En el año 2012, las Bases Curriculares en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales como Objetivos de Aprendizaje lo siguiente: “Respetar y defender la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción de sexo, edad, condición física, etnia, religión o situación económica”; Respetar y defender la igualdad de derechos entre hombres y mujeres y apreciar la importancia de desarrollar relaciones que potencien su participación equitativa en la vida económica, familiar, social y cultural (Mineduc, 2012a, p.10). Al incorporar el género

como Objetivo de Aprendizaje de la asignatura se da a entender que la temática debe ser abordada como un contenido más durante el año, dándole el mismo énfasis que tiene otro contenido en el área de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, contribuyendo a que los educandos reciban una educación que ejerce igualdad de oportunidades en individuos sin importar su sexo, reducir y compensar inequidades que se han generado durante la historia de la humanidad y que fortalece los derechos humanos.

Centrándonos en los ejes temáticos es posible encontrarnos con que el eje de Historia incorpora explícitamente contenidos referidos a visibilizar a las mujeres y sus aportes, y el eje Formación Ciudadana plantea que todas las personas son sujetos de derecho y que los derechos no dependen de características individuales, como etnia, sexo, lugar de nacimiento u otras. (Valdés; 2013). De esta manera se da importancia a la temática para poder de esta manera terminar con la desigualdad que es posible observar en las aulas chilenas.

En el caso de geografía, el lenguaje de los contenidos es menos sexista ya que se utilizan términos genéricos neutros como habitantes, población, pueblo-, sin embargo, las instrucciones que entregan los textos utilizan de modo mayoritario el genérico masculino (el profesor, el alumno).

Esto quiere decir que, por más que el Ministerio de Educación decreta incorporar la perspectiva de género en las aulas, esto será difícil de concretar si no se les capacita a las y los docentes en la materia de igualdad de género y no se modifican los materiales didácticos, como por ejemplo los libros de texto.

Y tal como los hombres y mujeres cumplen diferentes roles en la sociedad, en las aulas de clases niños y niñas también cumplen diferentes roles debido a la socialización que se produce en la dinámica de docentes, alumnas y alumnos, donde se manifiestan situaciones estereotipadas, lo que quiere decir que se designan ciertos roles con exclusividad para mujeres y otros para hombres, como las tareas impartidas dentro de la sala de clases. Un ejemplo de esto es que las mujeres sean encargadas del orden, limpieza y ornamentación del aula y los niños encargados de realizar tareas de trabajo pesado como por ejemplo mover muebles.

Las situaciones estereotipadas se dan también en el trato que da el o la docente que tienen con los y las estudiantes, como por ejemplo: exigirle a las niñas que se sienten y se comporten de cierta forma y señalarle que los hombres no pueden llorar o demostrar mayormente sus sentimientos.

En vista de lo planteado anteriormente, una de las hipótesis del problema de investigación se configura bajo la desigualdad de género que se experimentan dentro de las aulas de clases de 5° básico de las y los docentes de Educación Básica que enseñan Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Por lo tanto, resulta inminente plantearse la siguiente pregunta:

¿De qué manera las y los docentes que enseñan Historia, Geografía y Ciencias Sociales abordan la igualdad de género en base a sus prácticas docentes, considerando el diseño curricular y sus representaciones en las aulas 5° año básico en un establecimiento particular, un establecimiento particular-subvencionado y un establecimiento municipalizado?

Con esta investigación se espera comprender las representaciones y prácticas que tienen los y las docentes de 5° año básico en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales sobre la integración de perspectiva de género dentro de sus planificaciones.

## **1.2 Justificación e importancia.**

La educación es un tema central y de gran discusión tanto en Chile como en todo el mundo. En nuestro país se han hecho grandes esfuerzos por mejorar tanto la calidad como la equidad de la educación, y el trabajo por mejorar ambos elementos se ha centrado en mejorar los estándares educativos y el Currículo Nacional (Lizana, 2009). Con las reformas educativas, el ajuste del Marco Curricular y por último la implementación de las Bases Curriculares “se ha creado un enfoque cualitativo” donde la importancia se ha centrado en los saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales, conceptos que se articulan con el actuar de las y los docentes en gran parte del quehacer educativo.

A pesar de lo anterior, el mejoramiento en educación (in)visibiliza las necesidades de formación y perfeccionamiento propiamente tal de las y los docentes, ya que, la identidad profesional del profesorado se configura en nexos de poder político, económico, social y relaciones de pares (Lizana, 2009). Esto moldea la identidad en los procesos de producción tanto de los saberes, la convivencia, y quehacer educativo.

El nulo perfeccionamiento y actualización en las y los docentes es algo muy presente en la temática de género, puesto que si bien las Bases Curriculares establecen que esto debe enseñarse, no existe perfeccionamiento ni actualización

por parte de las y los docentes para que éstas y éstos estén preparados y posean las estrategias necesarias para enseñar la igualdad de género. A raíz de todo lo mencionado y de otros aspectos surge la necesidad de la presente investigación. Esto responde a la inquietud por develar problemáticas de cómo las y los docentes de Educación Básica en Historia, Geografía y Ciencias Sociales de 5° año básico, abordan la igualdad de género dentro de las aulas de clases.

Las Bases Curriculares que presenta el Ministerio de Educación chileno, exponen de manera explícita la enseñanza transversal de la igualdad de género, declarando: “Respetar y defender la igualdad de derechos entre hombres y mujeres y apreciar la importancia de desarrollar relaciones que potencien su participación equitativa en la vida económica, familiar, social y cultural” (Bases Curriculares. Historia, Geografía y Ciencias Sociales. MINEDUC. 2012: p.11).

De manera específica se analizará el eje de Formación Ciudadana de 5° año básico, concretamente en el punto 13 que indica: “Reconocer que todas las personas son sujetos de derecho, que deben ser respetados por los pares, la comunidad y el Estado, y que esos derechos no dependen de características individuales, como etnia, sexo, lugar de nacimiento u otras” (Bases Curriculares. Historia, Geografía y Ciencias Sociales. MINEDUC. 2012: p.26).

Por lo tanto, los Objetivos de Aprendizaje promueven que se reconozca el rol y la importancia de mujeres y hombres en las sociedades que se estudian, considerando a ambos sexos en el devenir histórico. Por ende, la importancia de esta investigación radica en que a través de ésta se intentará identificar si efectivamente los y las docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de 5° año básico enseñan lo declarado y exigido por el MINEDUC a través de las Bases Curriculares, cómo lo hacen, y si las representaciones que declaran tener acerca de la igualdad de género se ven reflejadas en sus planificaciones y prácticas docentes dentro del aula.

La importancia que recae en las y los docentes es vista desde diversos ámbitos. Por un lado, el aspecto profesional será relevante mediante las prácticas diarias que realizan dentro del aula. Vale decir, las y los estudiantes contarán con profesionales que abogarán por una educación inclusiva e igualitaria. Las y los docentes tendrán, de manera implícita, la convicción de perfeccionarse cada vez más dentro de la profesión para realizar clases con visión altruista para configurar una sociedad paritaria. En el aspecto social, las y los docentes son y serán responsables de la enseñanza de las futuras generaciones, por tanto, dependiendo

de la calidad de sus clases, dependerá el futuro del país, desarrollando una nueva visión social inclusiva, bajo perspectivas de igualdad de oportunidades, desarrollo profesional y personal.

Por último, la relevancia que tendrá la presente investigación entre las y los docentes es la posibilidad de entregar una educación, con vistas al futuro, de gran relevancia para las y los estudiantes, es decir, en el transcurso de entregar un aprendizaje basado en la igualdad de oportunidades, hace que éstas y éstos puedan escoger el camino que deseen, sin miedo a represalias sociales y culturales, lo cual hará una sociedad más justa e inclusiva.

### **1.3 Definición del problema.**

En las aulas de clases de educación básica en Chile, existe una reproducción de la desigualdad en materia de género, esto, como ya se ha señalado, se debería entre otras cosas a que “el perfeccionamiento docente es precario y que los instrumentos que utiliza para el ejercicio académico (programas y textos de estudio) se siguen construyendo desde criterios sexistas y estereotípicos pese a la utilización de un lenguaje inclusivo e incorporación de temáticas que aludan a la contribución de las mujeres en la Historia” (Escobar, 2011: pág. 10). Lo anterior conllevaría a que las y los docentes que enseñan Historia, Geografía y Ciencias Sociales en 5° año básico, transmitan patrones de conductas y creencias de distinto tipos<sup>1</sup>, para las y los estudiantes, lo que implica que el desarrollo cultural y social sea condicionado a que éstas y éstos ejerzan distintos roles en la sociedad. Como por ejemplo, que el cuidado de los hijos es de exclusividad de la mujer, mientras que el hombre es el proveedor y protector de la familia. En el aspecto laboral se entiende que el rol del hombres realizar trabajos socialmente designado para éstos (constructor, chofer, etc.) a diferencia del aspecto laboral de la mujer que se atribuyen a roles delicados y/o con tendencias maternas (peluquera, Educadora de Párvulos, enfermera, etc.) Con respecto a esto Eva de la Peña establece:

Un sistema educativo que sustente supuestos sexistas, potenciará la aparición de comportamientos discriminatorios por razón de género en las relaciones sociales de niñas y niños, apuntalando así el desequilibrio y las desigualdades que generan vulnerabilidad de las mujeres frente a la violencia (De la Peña, 2010: pág 160-161).

---

<sup>1</sup> Por ejemplo que las mujeres se dedican a tareas domésticas de orden y limpieza dentro del aula y los hombres no. Que las mujeres son más débiles y los hombres fuertes y por esto no deben llorar, etc.

Debido a esto, las y los estudiantes en general, no poseerían la libertad necesaria para realizar las acciones que desean por la existencia de patrones de conductas establecidos que diferencian los roles de las y los estudiantes, lo cual puede tener como consecuencia la discriminación hacia las personas que pretenden salir de los esquemas establecidos.

En base a este supuesto, se pretende analizar, por una parte, a nivel de diseño, las planificaciones de clases, y si existe en éstas la incorporación de lo establecido en las Bases Curriculares con relación a la temática de género y si lo antes expuesto se vincula con las prácticas de las y los docentes dentro del aula.

Se sabe que existe discriminación dentro del aula, puesto que:

Se observó la existencia de una práctica sexista y el favorecimiento y de los niños respecto de las niñas. En el salón de clases (el principal ámbito de observación) se mantienen diferenciaciones explícitas entre niñas y niños: la formación, la revisión de tareas, el trabajo en equipos, la interrupción de clases, la forma de dirigirse a niñas y niños. En este espacio se promueve y legitima la separación de géneros. Existe una mayor atención a los niños; en el discurso es a ellos a quien se dirige (Nava y López, 2010: pág. 49).

Se pretende conocer, a nivel de desarrollo de clases (Inicio, desarrollo, cierre), las diversas oportunidades que dedican las y los docentes que enseñan Historia, Geografía y Ciencias Sociales en 5° año básico, en cuanto a la participación de las y los estudiantes dentro de la asignatura, contrastando su actuar dentro del aula con las representaciones que dice tener acerca de la igualdad de género

Finalmente, se pretende describir las representaciones sociales que tienen las y los docentes que enseñan Historia, Geografía y Ciencias Sociales en 5° año básico, para, como ya se mencionó anteriormente, ser contrastadas con las prácticas que éstos tienen en el aula con respecto a la igualdad de género.

En base a este problema se desprende la siguiente interrogante principal:

### **1.3.1 Pregunta general**

¿De qué manera los y las docentes que enseñan Historia, Geografía y Ciencias Sociales, abordan la igualdad de género, considerando sus representaciones y prácticas, en cuanto a diseño curricular y desarrollo de sus clases, en aulas mixtas de 5° básico de 3 escuelas de diversos financiamientos dentro de la Región Metropolitana?

Con dicha pregunta esperamos conocer cómo son las prácticas docentes, el diseño curricular y las representaciones con respecto a la igualdad de género que tienen las y los docentes en las aulas de 5° año básico en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales; saber cómo operan y se relacionan estos tres elementos y si se aplica lo señalado en las Bases Curriculares con el sentido que éstas exponen en las aulas a través de las prácticas docentes.

Por consiguiente se plantearán tres interrogantes que se desglosan de esta pregunta general.

### **1.3.2 Preguntas específicas**

1.- ¿Cómo las y los docentes que enseñan Historia, Geografía y Ciencias Sociales en 5° año básico de los establecimientos de la muestra seleccionada integran en las planificaciones de dicha asignatura la perspectiva de género, es decir, la educación en el respeto y defensa de la igualdad de derecho entre hombres y mujeres y aprecian la importancia de desarrollar relaciones que potencien su participación equitativa en la vida económica, familiar, social y cultural?

Mediante esta entrada analítica se espera analizar las planificaciones teniendo como referente las Bases Curriculares de la asignatura. Ello con el objeto de identificar si la igualdad de género se encuentra explícita en las planificaciones, teniendo éstas una redacción con un lenguaje inclusivo.

2.- ¿Cuáles son las diferentes prácticas que se desarrollan dentro del aula entre las y los docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en relación con la igualdad de género y sus estudiantes en 5° año básico en la muestra antes mencionada?

Con esta interrogante se pretende conocer cómo actúa la y el docente en la sala de clases con respecto a la relación que se establece con las y los niños, el trato que tiene con éstos, si se reproducen estereotipos de género, la existencia o inexistencia

de discriminación de género, la promoción de la igualdad de género de manera explícita, etc. Esto se identificará a través de las clases a observar seleccionadas.

3.- ¿Cuáles son las representaciones de las y los docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de los establecimientos de la muestra seleccionada respecto de la igualdad de género?

A través de esta pregunta se busca conocer las representaciones, es decir, los estereotipos culturales que tiene las y los docentes para diferenciar roles, en este caso de género, que tienen las y los docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales acerca de la igualdad de género, en los establecimientos seleccionados.

#### **1.4 Limitaciones**

Las limitaciones que se han desarrollado en la investigación realizada son de carácter práctico y teórico. A nivel práctico, las limitaciones que fueron posible apreciar recaen en que dentro del universo de las personas entrevistadas, en este caso las y los docentes encargados de enseñar el contenido de género de manera transversal en 5° año básico pudieran entregar, dentro de la entrevista, respuestas formuladas y planificadas que podrían no corresponder a sus verdaderos pensamientos con el fin de responder a las expectativas del rol docente o de la y el entrevistador.

Otra limitación práctica es que al momento de ir a observar la clase planificada los docentes pudieran demostrar otra conducta distinta a la habitual intentando convencer a la o el observador, que no hacen diferencia de género entre sus estudiantes.

En cuanto a las limitaciones teóricas que se pudieron generar dentro de la investigación es que la o el docente entrevistada y observado para dicha situación, si bien tiene conocimiento de que se debe “Respetar y defender la igualdad de derechos entre hombres y mujeres y apreciar la importancia de desarrollar relaciones que potencien su participación equitativa en la vida económica, familiar, social y cultural” (Bases Curriculares. Historia, Geografía y Ciencias Sociales. MINEDUC. 2012: p.11), además de “Reconocer que todas las personas son sujetos de derecho, que deben ser respetados por los pares, la comunidad y el Estado, y que esos derechos no dependen de características individuales, como etnia, sexo, lugar de nacimiento u otras” (Bases Curriculares. Historia, Geografía y Ciencias Sociales. MINEDUC. 2012: p.26); es decir, las y los docentes tienen conocimiento

de lo que las Bases Curriculares establecen, pero no se han apropiado del sentido que éstas tienen en cuanto a la igualdad de género.

También otra limitante es que el o la docente no tuviera claridad de la diferencia de concepto entre sexo y género y lo mencionen como si ambos significaran lo mismo, por ejemplo mencionando solo la diferencia biológica entre hombre y mujer lo cual corresponde al concepto de sexo, no así las diferencias construidas culturalmente entre hombres y mujeres, correspondiente a género.

## 2. Supuestos

A continuación, se presentarán los supuestos, es decir, posibles respuestas anticipadas a las preguntas de investigación, la cual se revisará durante el desarrollo de la investigación.

En primer lugar, las y los docentes que enseñan Historia, Geografía y Ciencias Sociales en 5° año básico podrían no integrar en sus planificaciones la perspectiva de género tanto en contenido como actividades planeadas y lenguaje utilizado para redactar y aplicarlas dentro de las planificaciones, esto debido a que si bien conocen lo que establece las Bases Curriculares con respecto a la temática, no se habrían apropiado del sentido referido a la igualdad de género.

En segundo lugar, durante la práctica las y los docentes podrían replicar las conductas discriminatorias hacia las niñas y niños, puesto que valorarían y/o fomentarían más la participación de una/o que de otra/o, o tendrían más expectativas y utilizarían un lenguaje masculinizado limitando la presencia femenina en el discurso. Esto quiere decir que al momento de hacer participar a las y los estudiantes, las y los docentes escogerían con más frecuencia a los niños que a las niñas, además de esperar que los niños tengan mejores capacidades que las niñas en Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Además, las y los docentes tendrían un lenguaje masculinizado al usar términos como “niños” en vez de decir “niños y niñas”.

Por último y con respecto a las representaciones, podrían decir que utilizan un lenguaje inclusivo e igualitario, destacando que dan igualdad de oportunidades tanto a hombres como a mujeres y que el trato que utilizarían también sería igualitario. Cabe entender que las representaciones, según Pieve&Echaverry (2004) son resultado de la conformación de las creencias y valores que se desarrollan dentro de las interacciones sociales las cuales son históricamente situadas y protagonizadas por la sociedad actual. Dentro de esta concepción se presentan aquellos aprendizajes culturalmente establecidos de acuerdo a la cultura en la cual se inserta la persona con la interacción del resto. Por tanto, se esperaba encontrar dentro de la investigación, el quiebre que establecían las y los docentes respecto a aquellas condiciones históricamente situadas dentro de la sociedad. Dentro de la misma lógica, Araya (2002) explica que las representaciones sociales son aquellos estereotipos, opiniones, valores y normas que son históricamente desarrolladas dentro de la sociedad. Por su parte Moscovici (1987) expone que las representaciones son establecidas de manera colectiva y que recae en el resto de la

sociedad, los cuales definen objetivos y procedimientos específicos para las y los miembros. Por tanto, y con las definiciones anteriormente expuestas, es posible que se detecte que las y los mismos docentes que declararon incluir la igualdad de género en su práctica docente, en realidad no lo hagan, reproduciendo estereotipos de género.

### **3 Objetivos**

#### **3.1 Generales**

Comprender las representaciones y prácticas, considerando su diseño curricular, que tienen las y los docentes que enseñan Historia, Geografía y Ciencias Sociales en 5° año básico, sobre la igualdad de género; en tres establecimientos de diferente dependencia administrativa de la Región Metropolitana

#### **3.2 Específicos**

Analizar las planificaciones de las y los docentes que enseñan Historia, Geografía y Ciencias Sociales en 5° año básico con respecto al objetivo de igualdad de género dentro del aula de los establecimientos considerados.

Identificar cómo las y los docentes de Historia, Geografía y Ciencias de 5° año básico promueven en sus prácticas, dentro del aula, la igualdad de género, en los establecimientos de la muestra seleccionada.

Describir las representaciones que poseen las y los docentes que enseñan Historia, Geografía y Ciencias Sociales en 5° año básico acerca de la igualdad de género en los establecimientos de la muestra seleccionada.

## Capítulo II – Marco Teórico

A continuación se desarrollan discusiones acerca de los principales conceptos teóricos que constituyen el problema de estudio, es decir, Género y su tratamiento educativo como orientación a la igualdad dentro del aula; concepciones sobre Currículum, ya que el problema aborda el campo de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Bases Curriculares de la educación nacional; prácticas docentes y finalmente Representaciones, ya que es de interés del estudio abordar lo que los sujetos representan acerca de la igualdad de género.

Asimismo se exponen y debaten los principales antecedentes que fundamentan el problema y los supuestos de investigación formulados.

Asimismo, se describen un conjunto de fuentes y referencias bibliográficas de las temáticas principales de la investigación.

Es por esto que cabe señalar que el presente documento se estructura a partir de, en un primer momento, el estado del arte respecto del problema de estudio. En segundo lugar, se expondrán una selección de conceptos teóricos a partir de diferentes referencias, las cuales serán expuestas en el texto. En tercer lugar, se pretende levantar un concepto que interprete de mejor modo el posicionamiento de la investigación, reconociendo a su vez las dimensiones que los constituyen y se articulan con el diseño metodológico.

### 4.1 Género

Abordar el tema de género es un tema complejo, ya que existe, desde el conocimiento cotidiano, mucha confusión acerca de su significado. Seyla (1992) aclara este concepto estableciendo que:

Por (género) entiendo la construcción diferencial de los seres humanos en tipos femeninos y masculinos. El género es una categoría relacional que busca explicar una construcción de un tipo de diferencia entre los seres humanos. Las teorías feministas, ya sean psicoanalíticas, posmodernas, liberales o críticas coinciden en el supuesto de que la constitución de diferencias de género es un proceso histórico y social y en que el género no es un hecho natural. Aún más...es necesario cuestionar la oposición misma entre sexo y género. La diferencia sexual no es meramente un hecho anatómico, pues la construcción e interpretación de la diferencia anatómica es ella misma un proceso histórico y social. Que el varón y la hembra de la especie difieren es un hecho, pero es un hecho siempre y también construido socialmente. La identidad sexual es un aspecto de la identidad de género. El sexo y el género no se relacionan entre sí como lo hace la naturaleza y la cultura pues la sexualidad misma es una diferencia construida culturalmente (Benhabib, 1992: pág. 52 citado en Largarde, M).

Esto quiere decir, que el género es una construcción social e histórica que a través de los años ha ido creando diferencias entre hombres y mujeres que van más allá de las diferencias anatómicas. Según esta autora, si bien el sexo se refiere a las diferencias biológicas entre hombres y mujeres, y género se refiere a las diferencias construidas sociales e históricamente entre hombres y mujeres, la identidad sexual está influenciada por las identidades de género construidas culturalmente tanto para hombres como para mujeres.

Según Lagarde (1996) estas construcciones diferenciadoras entre hombres y mujeres dependen del contexto cultural en el cual se construyen, puesto que cada sociedad tiene sus propias costumbres, creencias y valores, las cuales conforman ideas culturales de lo que es un hombre y una mujer.

Siguiendo con los planteamientos de Lagarde (1996) la importancia de la perspectiva de género es la que permite develar las complejas relaciones sociales, políticas y culturales existentes entre hombres y mujeres, relaciones que son consideradas naturales por visiones androcentristas<sup>2</sup> que consideran las diferencias entre hombres y mujeres como algo natural

Además no reconocen las relaciones de desigualdad y la inequidad vital entre ambos géneros como producto del orden social. Atribuyen a los Dioses, a la naturaleza o a diversas fuentes intangibles la interiorización de las mujeres y la supremacía de los hombres (Lagarde, 1996: pág.16).

Esto quiere decir que desde siempre han existido visiones que legitiman la desigualdad entre el hombre y la mujer, que no sólo se sitúa en las relaciones sociales, ya sean, políticas y/o culturales, sino que además atribuyen dicha desigualdad a la naturaleza, vale decir, que la supremacía 'masculina' se construye desde la concepción de 'Dioses' dejando la importancia femenina en segundo plano u omitida.

Continuando con las definiciones abarcadas hacia el concepto de *género*, al igual que la argumentación de Lagarde, Pere (2000) señala que se sabe que por el concepto biológico, las niñas y los niños nacen féminas o machos y están educadas y moldeadas según los conceptos que cada sociedad considera propios para niños y niñas, en otras palabras: a partir de las diferencias biológicas de sexo, van siendo estructuradas las desigualdades sociales por las cuales se atribuyen papeles estereotipados para masculino y femenino.

---

<sup>2</sup>Visión del mundo y de las relaciones sociales centrada en el punto de vista masculino. (RAE)

Desde el mismo sentido, Lagarde y Marques (1996), apuntan hacia una definición conceptual sobre el concepto *género*, en la cual resulta una aproximación acorde al tema a investigar, ya que ambos autores, afirman que el sexo es una concepción biológica a diferencia de *género*, en la cual coinciden en que tal concepto es la atribución de roles específicos para cada sexo, donde la sociedad y la escuela reafirman tales tareas, diferenciando acciones y posturas acorde a lo que se considera 'socialmente aceptado'.

Es vital que las y los estudiantes comprendan que existen diversos roles en la sociedad, pero que cada uno de ellas y ellos están capacitados para abordar con el cual se sientan a gusto. En otras palabras, que las y los estudiantes sientan que pueden realizar cualquier trabajo, oficio, tarea, etc., independiente del sexo que posean, donde se les debe aclarar que una cosa es el sexo, pero otra independiente a esto es el *género*.

En consecuencia de la influencia que posee la sociedad al insertar estilos 'propios' de cada género, Freud (1931) indica que también son los padres los mayores responsables por el desenvolvimiento de estereotipos del papel de acuerdo al género dentro de los infantes. Su influencia, en este proceso, supera la posibilidad de intervención de los demás factores sociales (pares, escuela, etc.) (Freud, citado en Ribeiro, 2009).

Por lo tanto, es una ardua tarea el poder concretar un trabajo sincronizado entre familia-escuela, ya que, por un lado, las y los estudiantes provienen con valores recalcados dentro del hogar en relación a los roles que cada género debe realizar; por otro lado la escuela, con sus diversas intervenciones sociales. Sin embargo se debe ser cauteloso en la incorporación de la 'igualdad de género' que se pretende concentrar dentro del aula.

Por consiguiente, otro rol clave dentro de la profesión docente, es investigar, observar y criticar aquellas actividades que aparecen dentro de los textos escolares que se crean para el uso de niñas y niños.

Cuando se procura analizar, más allá del lenguaje oral o escrito, las imágenes impresas en los libros didácticos de uso cotidiano entre los estudiantes, es fácil advertir que, aún, se presenta una imagen una familia donde el padre trabaja y lleva su maleta, y su madre, que es dueña de casa, se hace cargo de los hijos y las labores domésticas. Esta imagen es contraria a las nuevas relaciones establecidas en varios segmentos de nuestra sociedad, donde ambos padres trabajan y comparten las labores domésticas (Martínez, citado en Ribeiro, 2009).

Entrelazando las diversas definiciones y ejemplos de *género*, resulta relevante poder trabajar, como se dijo anteriormente, en base a los conceptos que cada estudiante trae desde el seno familiar. Para esto resulta importante conocer el contexto escolar, los roles que padres y madres presentan dentro del hogar y por último comprender que cada uno de las y los estudiantes será el futuro de la sociedad.

Considerando todos los aspectos anteriores, es importante rescatar la perspectiva de género, la cual, cumple un rol al insertar tal concepto dentro del sistema social y educacional.

Permite analizar y comprender las características que definen a las mujeres y a los hombres de manera específica así como sus semejanzas y diferencias. Esta perspectiva de género analiza las posibilidades vitales de las mujeres y los hombres; el sentido de sus vidas, sus expectativas y oportunidades, las complejas y diversas relaciones sociales que se dan entre ambos géneros, así como los conflictos institucionales y cotidianos que deben enfrentar a las maneras en que lo hacen. Contabilizar los recursos y la capacidad de acción con que cuentan mujeres y hombres para enfrentar las dificultades de la vida y la realización de los propósitos (Lagarde, 1996: pág.2).

Esto quiere decir que las diferencias entre hombres y mujeres han generado conflicto en cuanto a las formas en que se relacionan y en cuanto a las concepciones que se tienen de sus capacidades para alcanzar sus propósitos.

Además de los aportes teóricos ya mencionados, Marta Lamas (1995), se refiere al género como:

El género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos y el género es una forma primaria de relaciones significantes de poder. El género facilita un modo de decodificar el significado que las culturas otorgan a la diferencia de sexos y de comprender las complejas conexiones entre varias formas de interacción humana (Lamas, 1995: pág.330).

Lo relevante de esta definición es que incorpora el tema de poder, estableciendo que las relaciones basadas en diferencias entre hombres y mujeres generan relaciones de poder (del hombre hacia la mujer.)

Para esta autora existen cuatro elementos del género, en primer lugar los símbolos y los mitos creados culturalmente y que crean representaciones; las normas que concretan las interpretaciones de los significados de los símbolos. Esto se expresa en doctrinas religiosas, científicas, educativas, legales y políticas que afirman el significado del hombre y la mujer como masculino y femenino; las instituciones y

organizaciones sociales de las relaciones de género, como por ejemplo la familia, el sistema de parentesco, el mercado laboral segregado por sexos, la política integrada mayoritariamente por hombres y las instituciones educativas; la identidad: si bien en la identidad influye la biografía y el análisis individual de cada persona, también puede generarse la identidad a través de tratamientos colectivos.

Desde la perspectiva del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), el género es definido como

Los atributos sociales y las oportunidades asociadas con el ser femenino y masculino y las relaciones entre mujeres y hombres, niñas y niños, como también entre las mujeres y entre los hombres. Estos atributos, oportunidades y relaciones están contruidos socialmente y son aprendidos a través de procesos de socialización, y varían según el contexto social y temporal. El género determina lo que puede esperarse, lo que es permitido y valorado en una mujer o un hombre en un contexto dado (PNUD, 2010: pág.28).

Al igual que los otros autores, el PNUD concibe el género como una construcción social que genera diferenciadas relaciones, roles y valoraciones hacia el hombre y la mujer.

En palabras del PNUD “El horizonte del concepto de género es la igualdad” (PNUD, 2010: p.28). Esto quiere decir que el develar las diferencias contruidas socialmente entre hombres y mujeres debe apuntar a que dichas diferencias desaparezcan para que exista igualdad entre hombres y mujeres.

Para esclarecer y entender lo que se considera por *Igualdad*, y siguiendo con lo que nos ofrece el PNUD considera que

La igualdad de derechos, responsabilidades y oportunidades de mujeres y hombres, niñas y niños. Igualdad no significa que las mujeres y los hombres lleguen a ser la misma cosa, sino que sus derechos, responsabilidades y oportunidades no dependan de si acaso ellos han nacido con sexo masculino o femenino. La igualdad de género implica que los intereses, necesidades y prioridades de mujeres y hombres son tomados en cuenta –reconociendo la diversidad de los diferentes grupos de mujeres y hombres. La igualdad entre mujeres y hombres es vista al mismo tiempo como un asunto que concierne a los Derechos Humanos y como una precondition e indicador del desarrollo centrado en las personas (PNUD, 2010: pág.29).

Según esta concepción, se entiende que la igualdad de género como la igualdad de derechos y acceso a éstos, igualdad de oportunidades y responsabilidades tanto para hombres como para mujeres sin pretender una homogeneización entre estos, es decir, igualdad en la diferencia.

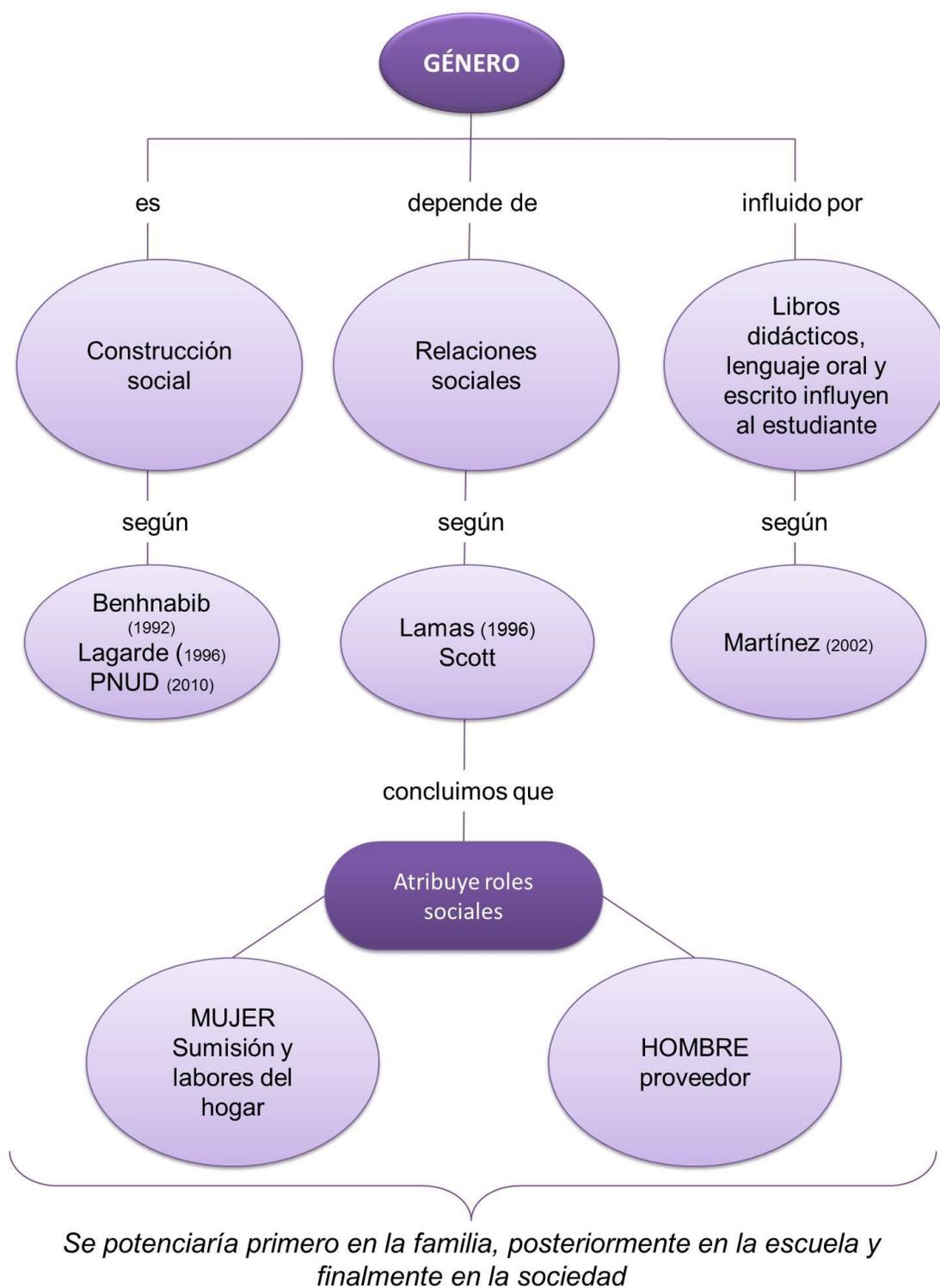
Scott se refiere, además del concepto de género, a la relación del poder que se ejerce en base a las diferencias contruidas para cada ser humano.

Las teóricas del patriarcado se han enfrentado con la desigualdad de varones y mujeres desde vías interesantes, pero sus teorías presentan problemas para los historiadores. En primer lugar, mientras ofrecen un análisis desde el propio sistema de géneros, afirman también la primacía de ese sistema en toda organización social. Pero las teorías del patriarcado no demuestran cómo la desigualdad de género estructura el resto de desigualdades o, en realidad, cómo afecta el género a aquellas áreas de la vida que no parecen conectadas con él. En segundo lugar, tanto si la dominación procede de la forma de apropiación por parte del varón de la labor reproductora de la mujer o de la objetificación sexual de las mujeres por los hombres, el análisis descansa en la diferencia física (Scott, J: pág. 10).

Por medio de las palabras de Scott se concibe que las relaciones de poder se desarrollan a partir de la organización social en la cual se inserta. En otras palabras se afirma que el rol del hombre (patriarcado) es ejecutar la tarea de proveer el sustento al hogar, entendiéndose como trabajo y dinero. Mientras que el rol de la mujer se considera como la que distribuye y ordena el hogar; se preocupa de las labores domésticas y de criar a las y los hijos según sea el caso.

En consecuencia de esta diferencia de roles, se percibe que el rol del 'hombre' pasa a ser el más relevante, por la sencilla razón de proveer el alimento y el sustento, y en segundo plano queda el rol 'femenino'.

**Figura 1. Esquema de síntesis género**



Fuente: Elaboración propia.

A partir de la revisión bibliográfica realizada, el concepto de género que aborda la presente investigación se entiende como:

Aquella construcción social que se atribuye a mujeres y hombres; dentro de esta se designan roles específicos para cada uno de éstos, en la cual, la familia, escuela y

sociedad, reafirman tal ejercicio dentro de la práctica cotidiana. Estos roles se diferencian, en el caso de la mujer, a realizar tareas dedicadas a la sumisión y labores del hogar. Por otro lado el rol del hombre es de proveer el hogar, trabajando y aportando el sustento económico para el funcionamiento de la sociedad. En este caso, aquellos roles específicos, se potencian, en un primer momento dentro del seno familiar, asignando roles para cada género. Posterior a esto la escuela, con sus diversas manifestaciones y elementos didácticos, también realiza la diferencia de roles para cada uno y lo que se considera 'socialmente aceptado'. Por último, la sociedad o el contexto donde se desenvuelven reafirman tales roles, incrementando la diferencia existente entre lo que debe realizar la mujer y el hombre.

## 4.2 Currículum

La génesis de este concepto se remota a AERA<sup>3</sup> en 1931, en la cual el currículum era concebido como la suma de experiencias que las y los estudiantes tienen y que seguramente obtienen dentro del aula como un núcleo de cultura común para una base social heterogénea. Este instrumento, el currículum, busca proporcionar esa experiencia unitaria entre todas y todos los estudiantes, lo que equivale a una educación general, lo que conlleva a una reflexión ligada estrictamente a los contenidos procedentes de las disciplinas académicas (Sacristán, 1998).

Por medio de la "génesis" del concepto, este se asemeja, dentro de lo general, a lo que se expresa en aquellas investigaciones más actuales. Diversos son los países, definiciones y concepciones que posee este concepto. En un primer acercamiento a develar esta definición, se consideran a países como Estados Unidos que han recurrido a la mejora de las competencias escolares, basándose principalmente en los "tiempos de cambio" que transcurre en el contexto mundial. Para esto, el programa anglosajón, que posee 4 ideologías principales; "Académica Erudita", "Eficiencia Social", "Reconstrucción Social" y "Centrada en el Estudiante", han sido el eje principal del cambio ideológico educativo. Esta última, a través de los años, ha sufrido múltiples transformaciones en torno al nombre que recibe. En los últimos cien años, los nombres más utilizados han sido "Educación Progresista", "Educación centrada en el niño", "Práctica adecuada al desarrollo" y "Constructivista" (Schiro, S. 2008: pág. 1).

Estos tipos de ajustes curriculares, en pro de los cambios sociales, poseen un significado esencial en la cual, tanto el contexto escolar a través del contexto social,

---

<sup>3</sup> American Educational Research Association (Asociación Americana de Investigaciones Educativas)

llevan a cabo una nueva mirada ecosistémica, abarcando las desigualdades e injusticias en la que todas y todos los ciudadanos son parte de éste. Por lo general, y en consecuencia de estos nuevos programas educativos, se espera que las y los estudiantes anglosajones posean un mayor nivel de tolerancia y respeto hacia las tendencias sexuales y razas que permanecerán en el futuro ciudadano.

Uno de los objetivos principales de los educadores que utilizan la ideología “Centrada en el estudiante” busca “estimular el crecimiento de las personas diseñando experiencias que les sirvan para generar un significado, satisfacer sus necesidades y alcanzar sus intereses” (Schiro, S. 2008: pág. 1).

Para realizar una comparación de las diversas consideraciones que se tornan en base al ‘Currículum’, no sólo EE.UU posee una definición y una actividad práctica de éste. España ha sido un impulsor de nuevas consideraciones en torno al cambio paradigmático acorde a las nuevas demandas sociales. Para algunos autores españoles, el concepto “Currículum” es aquel que las y los docentes realizan en su vida profesional. Por tanto, currículum:

Es el documento en el que se plasman y se explicita qué debe saber y para qué la generación que está estudiando actualmente en nuestras escuelas, o las generaciones futuras, a fin de poder responder con conocimiento de causa a los relatos del futuro. Diseñar un currículo es un acto de responsabilidad científica, educativa, ideológica, política y didáctica, ya que es un documento donde se explican los principios básicos de la educación para poder adoptarse a las necesidades sociales y educativas del futuro (Santisteban, A. et Al.: pág. 49).

Siguiendo con la definición de currículum, éste se configura en base al trabajo profesional de las y los docentes. Al igual que en el modelo estadounidense, se adapta a los nuevos tiempos sociales, abarcando aquellos principios básicos en la educación inicial, para que luego sean las y los estudiantes los que lleven a la práctica el nuevo concepto de sociedad igualitaria. Es por eso que la y el profesional de la educación es un ser capaz de preparar clases acorde a las necesidades y contextos en la cual se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Estos tipos de currículum abogan principalmente a la educación general básica, pero la concepción de generar un cambio estructural en aquellas y aquellos estudiantes se sustenta desde la educación inicial, dando como resultado un progreso coyuntural entre ambos niveles educativos.

Otra definición, la cual trata el tema de Currículum, es la génesis que este tiene dentro de sus proyectos.

En una primera aproximación y concretización del significado amplio que nos sugiere, proponemos definir el currículum como un proyecto selectivo de cultura, cultural, social, política y administrativamente condicionado, que llena

las actividades escolares o que se torna una realidad dentro de las condiciones de la escuela tal como se configura (Sacristán, J. 1998: pág.34).

La selección de los aprendizajes esperados que se generan hacia las y los estudiantes está condicionada por el contexto social, cultural y político en la cual está inserto el establecimiento educacional. Según la definición anteriormente expuesta, el currículum es el medio por el cual las actividades seleccionadas se presentan de manera concreta dentro del aula. Por lo tanto, toda selección está meditada y supervisada por el contexto educacional para que genere un proceso de enseñanza-aprendizaje acorde a la realidad social en la cual están insertos las y los educandos.

El proceso global que considera Sacristán (1998) en los aspectos relevantes que posee el currículum, se organiza bajo el prisma de que el Currículum actúa como la cultura escolar en la cual se insertan los contenidos, códigos, prácticas implícitas y explícitas. Dentro de esto, las concepciones curriculares se expresan mediante las opciones políticas, concepciones psicológicas, epistemológicas, concepciones y valores sociales, filosofías y modelos educativos. Además de estas concepciones curriculares, existe una selección curricular donde entran en juego lo que se selecciona y cómo se organiza. Por último, otro aspecto que se torna esencial dentro de las condiciones de las instituciones es la política curricular, estructura del sistema educativo y la organización escolar (Sacristán, 1998).

En síntesis, el sistema organizativo del currículum implementa diferentes aspectos a considerar. Toda acción que ejercen las y los docentes dentro del aula está, de alguna u otra forma, condicionados por las opciones políticas, modelos educativos, organización escolar y la selección de los contenidos a enseñar.

Luego de la definición de Currículum datado en 1931, existe un quiebre debido al posmodernismo, que en palabras de Giroux (1993) “simila un cambio en dirección a un conjunto de condiciones sociales que están reconstruyendo los mapas sociales, culturales y geográficos del mundo y produciendo, al mismo tiempo, nuevas formas de crítica social” (Giroux 1993, citado en Barbosa et, Al 1997: p. 15).

Al mismo tiempo de este cambio paradigmático social, cultural, político y geográfico, es que el currículum utilizado por diversos profesionales de la educación se torna cada vez más significativo dentro del proceso enseñanza-aprendizaje, en la cual

El currículum constituye un instrumento significativo utilizado por diferentes sociedades tanto para desenvolvemos en procesos de conservación,

transformación y renovación de conocimientos históricamente acumulados para sociabilizar a los niños y jóvenes según los valores que se consideran deseables (Barbosa, et. Al, 1997: pág. 11).

En este contexto, el currículum posee elementos claves dentro del sistema social y cultural en la cual se inserta. Dentro de un contexto específico en el cual el objetivo es transponer los conocimientos históricamente acumulados y, de esta manera, seleccionar aquellos que se cree relevantes a ser enseñados y que configuren el camino que todas las niñas y los niños seguirán, además de jóvenes, para que de esta forma los valores obtenidos dentro del aula de clases puedan poseer un brebaje de “aceptación” según los valores obtenidos dentro de ésta.

Los autores Grivtz y Palamidessi (2005) señalan que el currículum se compone de un conjunto de elementos seleccionados de la cultura, los que dan como resultado los contenidos que las y los docentes enseñan mediante un complejo proceso de presiones y negociaciones, donde los que ejercen el poder, autoridad y legitimidad social de cada campo disciplinario, determinan un deber constituido como saber oficial.

El currículum se caracteriza por ser utilizado por las y los profesionales de la educación, pero muchas son las definiciones que posee este concepto. Como se dijo anteriormente, este aún no posee una definición consensuada dentro del mundo escolar, pero la definición que más se aproxima, según el tema abordado, es

Conocimiento escolar y experiencias de aprendizajes, estas representan las dos más comunes usadas en la palabra currículum, desde su incorporación al vocabulario pedagógico. En un primer sentido, que también es dominante a lo largo del tiempo, el currículum es visto como el conocimiento tratado en pedagogía y didácticamente por la escuela que debe ser aprendido y aplicado por el alumno (Barbosa, 1997: pág.12).

Además de la concepción que posee Barbosa. Por otra parte, Pascual (2002) señala que

El campo de estudio del currículum se preocupa de los procesos de selección, organización y transmisión cultural de aquella porción de la herencia cultural que un grupo social legitima como conocimiento válido. De este modo, aquello que es legitimado como conocimiento válido y que es plasmado en un currículum es siempre histórico, en cuanto es condicionado por las situaciones contextuales en que ocurren los procesos de selección, organización y transmisión cultural que implica el currículum (Pascual, E. 2002: pág. 2).

Mediante la definición anterior, se entiende que currículum son los contenidos que poseen las y los docentes para abordar los contenidos que son considerados como “relevantes” dentro del sistema educativo. Es una tarea que posee características

conscientes acerca de qué deben aprender las y los estudiantes, pero el currículum no explica el cómo deben ser generados estos conocimientos. Por ende, el currículum es lo que se debe enseñar entre las y los educandos, pero por otro lado, el cómo se debe generar ese conocimiento es particular de cada profesional de la educación según las definiciones anteriores.

En cuanto a la educación inicial, ésta posee elementos centrales en la realización de actividades coherentes con el medio de las y los estudiantes para generar aprendizajes significativos en la futura vida ciudadana. Dentro de esta educación se espera que los niveles escolares que continúan con esta metodología centrada en el contexto social y cultural puedan entrelazarse.

El currículum, en específico, el que se presenta en la educación Inicial Básica, posee connotaciones trascendentes en la vida de las y los estudiantes. Desde los primeros años de educación formal, éstas y éstos reciben herramientas para poder desenvolverse en los nuevos contextos y demandas sociales para que, en un futuro, sean las niñas y los niños los principales agentes de cambio de la sociedad.

En los documentos de las distintas épocas por las que pasado recientemente la (E.I.)<sup>4</sup>, se ha recurrido cada vez más a contenidos relacionados con la vida del niño y con su medio en los primeros años escolares. Estos contenidos han ido adaptándose a las posiciones teóricas dominantes, predominando las piagetianas y las relacionadas con el aprendizaje significativo (Aranda, A. Citado en "Didácticas de las ciencias sociales para educación infantil". Rivero, M. 2011. pág.: 11).

Todo lo anterior consiste en lo que se considera como 'currículum explícito' que se presenta dentro de los distintos ámbitos educativos, pero además de éste, existe un currículum que no se presenta de manera concreta dentro del proceso enseñanza-aprendizaje; 'Currículum oculto'.

Para comprender de qué trata este concepto *Currículum oculto*, Kelly (1981) considera que

Son aquellas cosas que los alumnos aprenden en la escuela debido a la forma en que el trabajo de la escuela es planificado y organizado pero que no están claramente incluidas en la planificación ni están conscientes de la planificación escolar (Kelly, A. 1981: pág.3).

En concreto, el currículum oculto considera aquellas acciones que las y los docentes expresan dentro de sus clases pero no están, en la mayoría de los casos, conscientes del impacto que generan dentro de las y los estudiantes. Dentro de este

---

<sup>4</sup>Educación Inicial

proceso, en el cual el currículum oculto se presenta dentro del aula, se insertan valores y concepciones personales de las y los docentes donde implícitamente recae dentro del proceso enseñanza-aprendizaje.

#### **4.2.1 Consideraciones del Currículum Nacional – Chile**

Como se planteó anteriormente, en los Antecedentes de esta investigación, el Currículum Nacional con la vuelta a la Democracia en 1990 sufrió una reestructuración dentro del sistema escolar.

El primer presidente, luego de la dictadura militar encabezada por Augusto Pinochet, Patricio Aylwin, implementó un currículum de carácter inductivo, es decir que las y los estudiantes aprenden con elementos próximos a su realidad, comenzando por aquellas experiencias previas con las cuales poseían antes de la entrada a la educación escolar.

Los fundamentos del Currículum Nacional que conocemos hasta hoy en día, Marco Curricular, se establecen en Chile entre los años 1990 y 1998.

Este Marco Curricular fue objeto de sucesivas modificaciones y perfeccionamientos y tuvo una actualización mayor (2009) para las asignaturas de Lenguaje y Comunicación, Matemática, Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Ciencias Naturales e Inglés, pero sin que ninguno de los conceptos que estructuraban el currículum nacional desde 1996 fuera modificado (Introducción Bases Curriculares, Ministerios de Educación (MINEDUC), 2013: pág. 10).

Es fundamental tener en claro que las el Currículum Nacional ha tenido modificaciones a nivel de asignaturas pero las bases que las sustentas siguen manteniéndose intactas desde el año 1996.

Luego, el presidente que sucede a Aylwin, Eduardo Frei, decreta en 1996 un nuevo Marco Curricular para la enseñanza básica. En palabras de Cox (1997) por primera vez en la historia del sistema educacional otorga márgenes importantes de libertad a los establecimientos para definir sus propios planes de estudio.

Este decreto supremo N°40 expresa que dentro de la Enseñanza Básica existen contenidos universales que deben enseñarse en todas las escuelas del país, lo cual se consideran como Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO) y Objetivos Fundamentales (OF). Ambos pueden ser adecuados de acuerdo al contexto educacional de cada establecimiento.

Además de los CMO y OF, cada asignatura<sup>5</sup>, poseen objetivos verticales (OV) y por otra parte los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) los cuales deben ser trabajados de manera común en todas las asignaturas correspondiendo a aspectos actitudinales y valóricos.

En relación a esa reestructuración, las modificaciones en cuanto a la división de la enseñanza básica queda dividida en 6 niveles.

La primera división consiste en Primer Ciclo, en la cual se encuentran dos niveles; NB1: 1° y 2° básico, NB2: 3° y 4° básico. Los otros 4 restantes corresponden a 5°, 6°, 7° y 8° respectivamente.

En el año 2008 se genera una propuesta de los marcos curriculares vigentes; en este caso existe la separación de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales en primer ciclo (1° y 2° básico) Por lo que el MINEDUC (2008) establece que al encontrarse ambas asignaturas en sólo una, tienden a desdibujarse las habilidades específicas de cada área, por lo tanto dificultan el logro de aprendizajes.

Posteriormente, en el año 2010, se inicia el desarrollo de un nuevo Marco Curricular que culmina el año 2012 con la implementación de las nuevas Bases Curriculares de Educación Básica, los cuales abordan los cursos comprendidos desde 1° a 6° básico. 7° y 8° básico se traspasan a la enseñanza media.

Además de dicha modificación, los CMO y los OFT se reemplazan por Objetivos de Aprendizaje (OA) y Objetivos de Aprendizaje Transversal (OAT).

A partir de estas Bases Curriculares, los establecimientos pueden desarrollar sus propios planes y programas o utilizar aquellos que el Ministerio de Educación pone a su disposición. Se les garantiza, además, el tiempo necesario para ejercer esta libertad, por cuanto los objetivos planteados en las Bases no utilizan la totalidad del tiempo escolar. De esta forma, se reafirma el valor de la pluralidad y la flexibilidad de opciones curriculares, y de los proyectos educativos definidos por los propios establecimientos (Ministerio de Educación, 2012).

Según la definición anterior, el Currículum Nacional educacional chileno es un medio general en la cual cada establecimiento opta por reelaborar o abarcarlos literalmente para la elaboración de clases. Esta medida, opcional de los establecimientos educacionales, crea un sesgo en la entrega de una educación igualitaria en todo el territorio chileno que es adaptado al contexto socioeconómico, religioso y político en la cual están insertos las y los estudiantes. En definitiva, la educación chilena posee elementos desiguales en todos los establecimientos, dando como resultado una

---

<sup>5</sup>Lenguaje y Comunicación, Educación matemáticas, Estudio y comprensión de la naturaleza, Estudio y comprensión de la sociedad, Técnico Manual, Educación musical, Educación física, entre otros.

educación desigual, donde los directos afectados son las y los futuros ciudadanos que hoy en día se están formando dentro de las aulas de clases.

Resulta esencial para esta investigación también hablar del Currículum Nacional, específicamente de las Bases Curriculares.

Por otra parte las Bases Curriculares experimentan modificaciones con relación a los objetivos que éstas tienen, que se establecen a través de la Ley General de Educación<sup>6</sup>

Esta Ley establece una nueva fórmula de prescripción curricular, reemplazando las categorías anteriores de Objetivos Fundamentales (OF) y Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO), por un concepto acorde con la necesidad de vincular más estrechamente la formulación del aprendizaje con su seguimiento y evaluación. Esta fórmula, llamada en la ley “Objetivos de Aprendizaje”, define los propósitos y los logros del proceso y establece cuáles serán los desempeños del alumno que permitirán verificar el logro del aprendizaje (MINEDUC, 2013: pág. 11).

Esta nueva ley trae consigo modificaciones en la estructura establecida con relación a los objetivos y el enfoque que se le daba a la educación de los estudiantes, centrando su nueva orientación “logros del proceso y desempeño que logrará el estudiante mediante el aprendizaje”.

Dichas modificaciones no se realizaron de manera transversal para toda la enseñanza escolar, más bien se da inicio a las modificaciones en la enseñanza básica, estableciendo

Así, se opta por elaborar primero las Bases Curriculares para la Educación Básica, obedeciendo a la necesidad de iniciar gradualmente el tránsito hacia la nueva estructura, y entregando un instrumento curricular que responda a la nueva conformación del ciclo y los nuevos objetivos generales establecidos en la ley (MINEDUC, 2013: pág. 11).

Con la nueva estructura establecida y mencionada anteriormente que espera que las Bases Curriculares aporten en la vida del estudiante de la siguiente manera.

---

<sup>6</sup>Ley N°. 20.370. Chile, <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043>

Estas Bases se fundamentan en una visión de currículum específico para la edad de los estudiantes en esta etapa, orientada al desarrollo del pensamiento. Se busca entregar a los estudiantes aprendizajes que les permitan adquirir la necesaria autonomía para participar en la vida de nuestra sociedad, desarrollándose de tal modo que les sea posible proseguir con éxito las etapas educativas posteriores, entre ellas, el pensamiento crítico y creativo y las capacidades de comunicación y reflexión, permitiéndoles ejercitar su iniciativa y su capacidad de emprender proyectos<sup>7</sup> (MINEDUC, 2013: pág. 11).

Esto es lo que se espera que las y los estudiantes desarrollen con la implementación de las nuevas Bases Curriculares.

Para que las/los estudiantes logren la nueva forma de aprendizaje que realizan innovaciones en el año 2009, dichas modificaciones se realizan, como se dijo anteriormente a nivel de los objetivos de aprendizajes (OA) y objetivos de aprendizaje transversales (OAT). Por otra parte le da importancia a las habilidades que las/los estudiantes deben adquirir en cada una de las asignaturas. También se realizan innovaciones con relación a las actitudes que se pretenden explorar en las/los estudiantes a través de (OAT).

Dentro de estas nuevas modificaciones realizadas en el currículum también se remplazaron los “sectores de aprendizajes” existentes anteriormente por “asignaturas”.

Finalmente podemos decir con relación a las Bases Curriculares

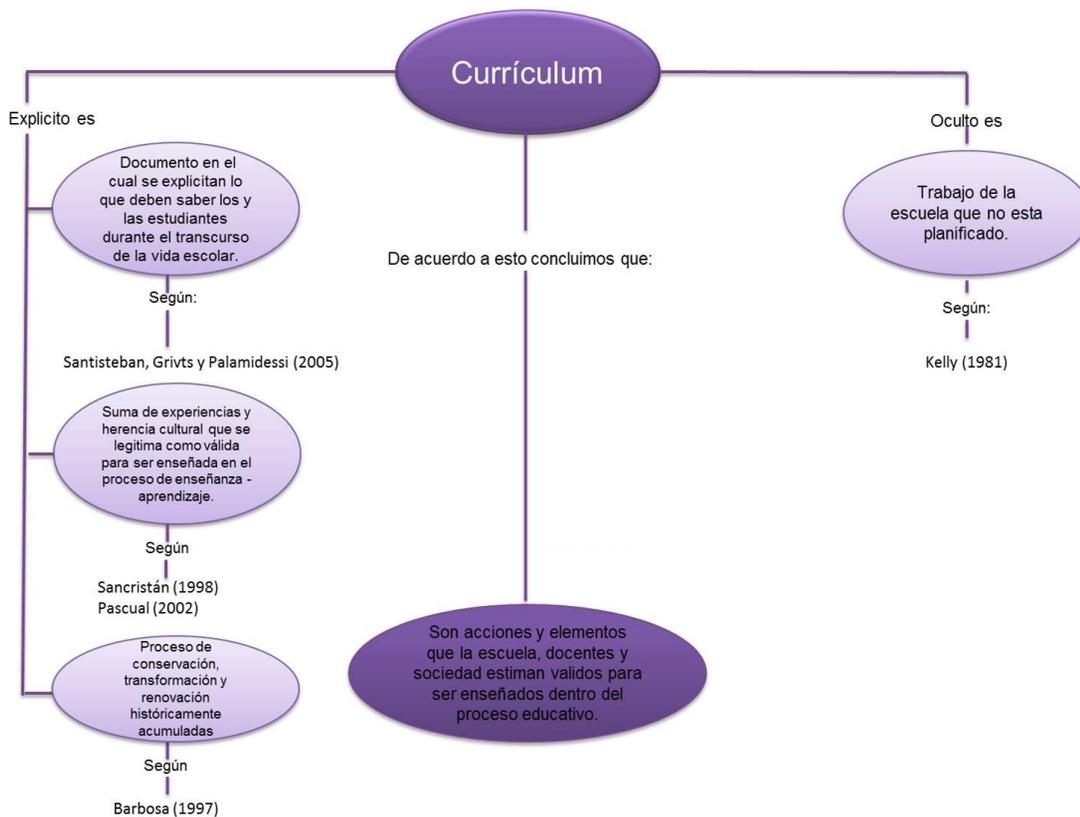
Estas Bases Curriculares son un instrumento central del currículum escolar de la educación básica y se elaboran a partir de una adaptación de los instrumentos anteriores, conservando parte de sus elementos estructurales e incorporando otros nuevos, acordes a las nuevas necesidades que emanan de la nueva institucionalidad educacional recientemente creada (MINEDUC, 2013: pág. 13).

En síntesis, el Currículum son aquellos elementos básicos que las y los profesores poseen para la elaboración de sus clases de aula. La elección de cada OA depende del contexto escolar donde se plasmen aquellos aspectos que las y los estudiantes deben poseer al finalizar sus cursos de nivel. A pesar de la elección voluntaria de cada institución por reelaborar estas bases, cabe recalcar la incidencia que esto posee en las y los futuros estudiantes de Chile. Estas diferencias se reflejan en los resultados anuales de la PSU y SIMCE.

---

<sup>7</sup> Citado de Introducción de las Bases Curriculares, Véase Decreto con Fuerza de Ley N°2, de 2009, del Ministerio de Educación, que fija texto refundido, coordinado y sistematizado de la Ley N° 20.370 con las normas no derogadas del DFL N°1, de 2005, del Ministerio de Educación, artículos 19 y 29.

**Figura 2. Esquema de síntesis currículum**



Fuente: Elaboración propia.

Luego de conocer las diversas visiones que poseen las autoras y autores en relación al concepto *Currículum*, se procede a desarrollar una definición común de dicha significación para orientar el problema y los objetivos de la investigación.

Por lo tanto, Currículum se entiende como: aquellas acciones y elementos que la escuela, docentes y sociedad estiman válidos para ser enseñados dentro del proceso educativo. El currículum explicita aquellos objetivos que deben ser alcanzados al finalizar el proceso educativo. Dentro del currículum se encuentran implicaciones sociales, políticas y sociales que encaminan la escolarización. Por tanto no es una tarea al azar, dentro de esta se concibe una concepción social a la cual se desea llegar, y por medio del proceso enseñanza-aprendizaje, se implementan saberes acumulados históricamente.

La relación existente entre *Género – Currículum* y según lo que está estipulado en el currículum de Historia, Geografía y Ciencias Sociales y para ver cómo las y los docentes abordan la Igualdad de Género dentro de sus planificaciones y prácticas educativas, donde uno de los Objetivos de Aprendizajes se considera como

Respetar y defender la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción de sexo, edad, condición física, etnia, religión o situación económica”; Respetar y defender la igualdad de derechos entre hombres y mujeres y apreciar la importancia de desarrollar relaciones que potencien su participación equitativa en la vida económica, familiar, social y cultural (Mineduc, 2012a, p.10).

Se hace necesario relacionar tales conceptos en base al OA. Para esto se analiza las planificaciones de las y los docentes que enseñan Historia, Geografía y Ciencias Sociales en 5° año básico en relación a la Igualdad de género que estipulan u omiten dentro de las orientaciones de clases.

Como se expresa en la cita anterior Mineduc (2012<sup>a</sup>) se acentúa el respeto y defender la igualdad de derechos esenciales, sin distinción de sexo. Además de respetar la igualdad de derechos entre hombres y mujeres.

Debido a tales expresiones expuestas en el OA, al momento de analizar dichas planificaciones, las dimensiones en las cuales se concentrará dicho análisis será la implementación de las clases en las cuales se presentará u omitirá la igualdad de género que plantean las y los docentes en sus planificaciones de clases.

### 4.3 Prácticas docentes

La génesis de este concepto, según Andrews (1971) se remonta hace más de un siglo, donde los fundadores de las escuelas normales introdujeron la formación práctica del docente como parte integrante del currículo del futuro maestro de la escuela elemental.

El inicio se remonta a los *colleges*<sup>8</sup>, estas instituciones abogan por el ejercicio práctico del trabajo docente, en la cual las bases de este aprendizaje-acción poseían elementos comunes entre sí. Una característica de este tipo de aprendizaje es que “la formación práctica del docente parece haber consistido en la imitación y repetición de un método particular enseñado por el profesor de la escuela normal y ejecutada en el aula por el docente “modelo” (Andrews, 1971: pág. 23).

Por consiguiente, estas prácticas docentes se ejercen bajo el modelo del cual están familiarizados los futuros educadores con el reflejo de sus profesores mientras estaba insertos en el centro escolar.

---

<sup>8</sup> Etimológicamente, “colegio”; pero en el sistema norteamericano tiene un sentido muy concreto y restringido en contraposición al variado uso de la voz española “colegio”, que viene a ser sinónimo de “centro de enseñanza”, particularmente referido a la primaria y a la secundaria, en tanto que *college* norteamericano es una institución necesariamente de enseñanza superior. En el *collegese* dictan cursos de cuatro años de duración, sobre materias de humanidades o de ciencias, a cuyo término el estudiante recibe el título correspondiente a su rama. De alguna manera, cada *college* viene a ser una especie de universidad en pequeño (Andrews, 1971: pág. 134).

La necesidad de establecer la definición de prácticas docentes, surge por medio de la “gran depresión” de 1930.Ésta modifica y establece nuevas orientaciones dentro del sistema

En cuanto el clima social y educacional ofrece la aparición de muchas ideas y nuevas prácticas en la formación docente. Las inscripciones en los college aumentaron a medida que muchos jóvenes sin empleo y capaces lograron encontrar formas para quedarse en las escuelas y, por primera vez, el país tuvo un exceso de docentes con título y certificación, aunque sólo en el nivel de highschool (Andrews, 1971: pág.25).

Vale decir que existe un incremento en los “profesionales” de la educación lo que conlleva a que las metodologías de trabajo y de adaptación al currículum sean analizados por los expertos en la materia. Dentro de este aspecto, las nuevas metodologías apuntan hacia el conocimiento psicológico de las y los estudiantes, dando énfasis en que la teoría estuviera ligada intrínsecamente con la práctica, ya que, los cuerpos docentes se desilusionaron ante los resultados aparentemente mediocres por utilizar la metodología simple de observación. Para esto

Los profesores de educación se unieron a los docentes de la escuela en el campus<sup>9</sup> para elaborar diversos modelos de experiencias asignadas de observación y participación como parte integral de los cursos profesionales regulares que abarcaban desde los cursos iniciales hasta las clases más adelantadas sobre metodología (Andrews, 1971: pág. 25-26).

Esta triangulación: (teoría, práctica, escuela), permitió que los futuros profesores implementen nuevas perspectivas prácticas-teóricas dentro de su desenvolvimiento dentro del aula.

Anterior a la década de 1930, como plantea Andrews (1971) la formación práctica del docente, estuvo organizada como cursos independientes. Por lo tanto, entre 1930 y 1950, los profesores comenzaban a buscar formas de hacer más funcional el aprendizaje.

En relación a lo planteado anteriormente, debido al perfeccionamiento de las prácticas docentes, este mecanismo ha permanecido durante las siguientes décadas. En palabras de García (2004) recientemente fue introducido en el universo educativo, el término “capacitación”, significando capacidad o habilidad. Este término considera no solamente una práctica pedagógica competente, por medio de

---

<sup>9</sup> (del latín *campus*, campo). Recibe esta denominación el conjunto de terrenos donde están enclavadas las instituciones docentes acogidas al beneficio de la Ley de Tierra Donadas.

técnicas o procedimientos, sino sobre una reflexión sobre el cómo enseñar y aprender.

Dentro de este punto, el término considera que no basta solamente conocer aquellos procesos para generar una práctica acorde al profesionalismo, sino que también se espera que las y los docentes realicen una introspección personal sobre el trabajo cognitivo que deben realizar para generar aprendizajes acorde a la realidad educativa.

En consecuencia, esta perspectiva práctica, considera que la y el docente se torna un “técnico” que domina las aplicaciones del conocimiento científico, y las transforma en reglas de actuación. Lo que en palabras de Shön (1997) citado en Gomes (2004) “Significa una actividad profesional e instrumental dirigida a la solución de problemas, a través de la aplicación rigurosa de teorías y técnicas científicas”.

En vista a lo anterior, la práctica docente dicta de manera personal, acomodando aquellos mecanismos que se consideran ‘seguros de aplicar dentro del aula’.

Al no existir una práctica reflexiva, las ideologías dominantes de clase, se transmite de forma conservadora, inculcando en las y los estudiantes una manera de pensar en la que no existe una crítica social de acuerdo al contexto situado.

Por consiguiente, el beneficio de realizar una práctica reflexiva acontece en la situación de enseñanza-aprendizaje lo que hace que la y el docente

Utilice sus recursos intelectuales para elaborar rápidamente un diagnóstico, planear estrategias alternativas de prever, en la medida de lo posible, los acontecimientos futuros. Eso es posible a través de la reflexión. Ella implica una inmersión consciente del hombre en el mundo de sus experiencias que está constituido por sus valores, símbolos, afectividades, intereses sociales y políticos, o en otras palabras, por sus esquemas interiores (Gomes, 2004: pág. 32).

Debido a lo anterior, la práctica docente se considera como un instrumento en la que cada acción conlleva una “parte interior” del cual las y los estudiantes reciben por medio de éste. Esta reflexión hace posible el encausar estrategias que pueden ser utilizadas de manera lógica y segura al momento de prever algún acontecimiento que ocurra dentro del aula. Esta reflexión debiera ser, a menudo, realizada por las y los docentes. En torno a esto, Ángel (1998) considera la práctica como un punto de vista de construcción social

Esta perspectiva se refiere a la enseñanza como una actividad crítica, como práctica profesional. Posiciona al profesor como un profesional autónomo, que refleje críticamente sobre su práctica cotidiana, de tal forma que su actuación reflexiva facilite el desenvolvimiento de los que participan en el proceso educativo (Pérez Gómez 1998, citado en Gomes 2004: pág. 35).

Por consiguiente, debe existir una reciprocidad entre lo que se estudia desde la teoría aplicada concretamente durante la práctica, para que de esta forma, en palabras de Gomes (2004) “el aumento de la eficiencia del educador en sus actividades cotidianas tiene como condición básica la perfecta utilización de las teorías subyacentes a toda práctica educativa”.

Debido a esto, las prácticas educativas poseen una doble tarea; teoría y praxis. Existen variables que condicionan este proceso de teoría-práctica, entre los cuales, en palabras de Zabala (1998) “La estructura de las prácticas poseen diversos matices, entre los cuales algunos de estos tienen su justificación en los parámetros institucionales, de organización, tradiciones metodológicas, posibilidades docentes, entre estos, los medios y condiciones físicas. En contrario a esto, la práctica es algo fluido, esquivo, difícil de limitar con las demandas simples y además complejas, ya que en ella se expresan múltiples factores, ideas hábitos pedagógicos, etc.

En relación a lo expuesto anteriormente y siguiendo con la línea de investigación, Egea (2007) entiende por prácticas docentes

El conjunto de estrategias y acciones empleadas por el profesor en el proceso de enseñanza aprendizaje. Este binomio puede descomponerse en procesos de enseñanza y proceso de aprendizaje. La diferencia es sutil y analítica pues en realidad, salvo por la autodidacta, son procesos ensamblados. Pero la distinción es necesaria porque fundamenta el cambio de énfasis que hacen las nuevas teorías pedagógicas. Mientras que las anteriores tenían como eje activo al profesor – la enseñanza-, las actuales postulan que el proceso educativo debe centrarse en el alumno- aprendizaje (Egea, 2007: pág.2).

Según esta definición, las prácticas docentes corresponden a todas las acciones que realiza la y el docente durante su enseñanza para lograr aprendizajes en sus estudiantes. La y el docente debe ser competente no sólo para enseñar, sino que también, en los procesos de aprendizaje de sus estudiantes.

Esta nueva concepción de prácticas docentes está bajo el alero de la teoría constructivista, ya que, las prácticas de la y el docente deben estar enfocadas en la participación activa de las y los estudiante para que sean éstos quienes construyan su aprendizaje. Las prácticas docentes:

Dependen en general de las características personales y profesionales del profesor y de la institución en que se realiza el proceso educativo. Hay profesores acartonados que nunca varían su modo de enseñar, y a veces son eficaces, pero un buen profesor puede aplicar una o varias estrategias de enseñanza, sus actitudes, las condiciones institucionales en que se desenvuelven y, sobre todo, las características de los alumnos. Cabe decir que las estrategias de aprendizaje también son variables entre las personas y las instituciones de acuerdo con factores diversos (Egea, 2007: pág.3).

Con esto, el autor quiere decir que idealmente las prácticas docentes deben ser variadas y no rutinarias para así ajustarse a las diversas formas de aprendizaje que tienen sus estudiantes.

Se puede establecer, que este autor considera las prácticas docentes como sinónimo de las estrategias de enseñanza-aprendizaje de las y los docentes, es decir, todas las acciones enfocadas al aprendizaje de las y los estudiantes. Por ende, el modelo de enseñanza del profesor o profesora influirá en la forma que aprenderá cada niño y niña y en cómo transmita lo que el docente le enseñó según la estrategia.

Según Fierro y Contreras (2003) las prácticas docentes se forman a partir de las percepciones, los significados y acciones que tienen los y las docentes insertos en el proceso educativo y son una compleja y diversa trama de relaciones entre personas (alumnos, docentes, padres, autoridades, etc.); estas relaciones están influidas por “los aspectos políticos-institucionales, administrativos y normativos que en virtud del proyecto educativo de cada país, delimitan el rol del maestro” (Fierro y Contreras, 2003: p.1). Se puede inferir de esta cita que las prácticas que realizan las y los docentes no poseen 100% libertad de elección, puesto que están enmarcadas en proyectos políticos y educativos que norman su actuar.

Para estos autores, las prácticas docentes van más allá de las que se dan en aula, debido a que en esta concepción de práctica docente se incluyen las relaciones entre el docente y estudiantes, padres de familia; autoridades; comunidad; Con el conocimiento; Con la institución. La escuela se configura como el escenario de formación continua del maestro y recrea el marco normativo y la regulación administrativa del sistema; Con todos los aspectos de la vida humana que van conformando la marcha de la sociedad; Con un conjunto de valores personales, sociales e insurreccionales, pues tras sus prácticas, está el propósito de formar un determinado tipo de hombre y un modelo de sociedad.

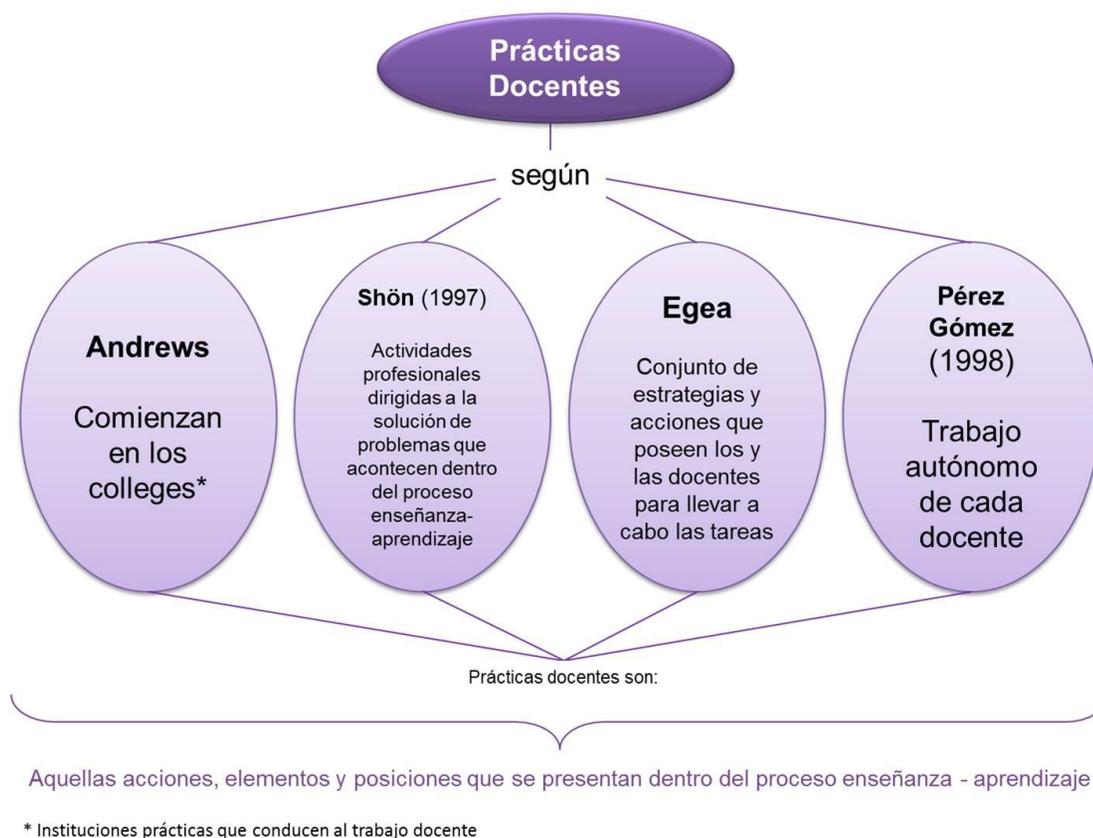
Por último, Peré Marqués establece que las prácticas docentes son

Las intervenciones educativas que facilitan el desarrollo de actividades de aprendizaje en las que se logren con eficiencia los objetivos formativos previstos y también otros aprendizajes de alto valor educativo, como por ejemplo una mayor incidencia en colectivos marginados, menor fracaso escolar en general, mayor profundidad en los aprendizajes... La bondad de las intervenciones docentes se analiza y valora mediante la evaluación contextual (Marqués, 2011:pág.2).

Esto quiere decir que este autor se centra en el proceso de enseñanza aprendizaje como núcleo de las prácticas docentes y de los efectos que generan dichas prácticas como por ejemplo la disminución de la deserción escolar en contextos de mayor complejidad.

En síntesis, y luego de las definiciones analizadas, se puede conceptualizar las prácticas docentes como un acto subjetivo influido por las creencias y percepciones de cada docente. Estos actos, a pesar de dichas influencias tienen un carácter profesional enmarcado en el proceso de enseñanza aprendizaje que tienen como fin el andamiaje para lograr un aprendizaje significativo de los estudiantes constructores de su propio conocimiento. Dichas prácticas traspasan las fronteras del aula, ya que con el mismo fin de lograr aprendizajes en sus estudiantes, los profesores y profesoras establecen relaciones con el contexto inmediato de los niños y niñas, como sus padres y apoderados, directivos y todas las entidades que contribuyen en el proceso educativo dentro y fuera del establecimiento escolar.

**Figura 3. Esquema de síntesis prácticas docentes.**



Fuente: Elaboración propia.

Luego de conocer y entender lo que cada autora y autor entiende por 'Prácticas docentes', es el momento de levantar una definición acorde a la investigación a realizar.

Las prácticas docentes son aquellas acciones, elementos y posiciones que se presentan dentro del proceso enseñanza-aprendizaje. Estas acciones conllevan a realizar diversas intervenciones en la práctica educativa, ya sea para generar aprendizajes o para la solución de problemas que acontezcan dentro del aula. Estas prácticas, diversas en cada docente, es la esencia de cada educadora y educador con la cual su desenvolvimiento dentro del aula y de la escuela posee una característica diferenciadora con sus pares.

Para relacionar los conceptos anteriormente expuestos: Género – Currículum y Prácticas Docentes, en concordancia con los objetivos propuestos para tal investigación, se conocerá, en el caso del diseño curricular aquello que plantean las y los docentes, sobre cómo planifican sus clases de acuerdo a la igualdad de género expuesta en los OA de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Además de conocer tales planificaciones se observarán clases de dicha asignatura para conocer cómo implementan las ideas expuestas dentro de sus planificaciones en

relación a la práctica pedagógica; todo esto relacionado con las *Representaciones* sociales que cada docente considera como 'socialmente aceptado'.

#### 4.4 Representaciones

Tanto la escuela, como las y los docentes, poseen representaciones sobre lo que es la educación dentro del proceso enseñanza-aprendizaje. Para tener un acercamiento a tal concepto, la Real Academia Española (RAE), declara que Representación es: "*Imagen o concepto en que se hace presente a la conciencia un objeto exterior o interior*". Siguiendo con la definición del concepto *Representaciones* y para levantar una definición acorde al objetivo de nuestra investigación, se hace necesario conocer las visiones y posturas de autoras y autores que tratan el tema inserto en el sistema escolar.

El psicólogo francés Serge Moscovici (1986) afirma que las representaciones cumplen un rol dentro de la sociedad, en la cual

Aparece así la idea de que, para comprender cómo funcionan un sistema de creencias o de representaciones ideológicas al mismo tiempo que las instituciones que las regulan, resulta mucho menos importante abordarlas a nivel de la especificidad de sus enunciados que dilucidar cierto número de sus estructuras sistemáticas<sup>10</sup> repetitivas, que pueden tener por objeto las más diversas creencias y representaciones ideológicas (Moscovici, S. 1986: pág. 447).

Para que la cita anterior posea una articulación con la sala de clases, sostenemos a que las y los docentes poseen diversidad de representaciones en torno a una misma especificidad. Para esto, se entrelazan tales representaciones sociales con las imposiciones, conscientes o inconscientemente, sobre aquellos roles específicos para cada sexo de las y los estudiantes.

Se establece que las y los docentes pertenecen a un grupo denominado 'ortodoxo'. Este concepto, aclarado por Dosier (1982), citado en Moscovici (1986) establece que es "la articulación misma entre sujeto y grupo: uno y otro corresponderían a '*realidades vacías*' desde el instante mismo que se intentara pensarlos y establecerlos sin hacer referencia al otro".

---

<sup>10</sup> (RAE) Dicho de una persona: Que procede por principios, y con rigidez en su tenor de vida o en sus escritos, opiniones, etc.

Debido a lo anterior, se aclara que el sujeto ortodoxo (docentes) actúa de manera tal que sean regulados por el grupo ideológico en la cual forma parte. Para esto, la o el docente, regula su pensamiento, lenguaje y comportamiento.

Igualmente, el grupo ortodoxo regula y controla de forma orgánica las actitudes, conductas y comportamientos en la que se incluye un status formal: ejercicio de regulación y control.

La representación que establece un grupo sobre lo que se debe llevar a cabo, define objetivos y procedimientos específicos para sus miembros. Aquí descubrimos una primera forma de representación social: la elaboración por parte de una colectividad, bajo inducción social, de una concepción de la tarea que no toma en consideración la realidad de su estructura funcional. Esta representación incide directamente sobre el comportamiento social y la organización del grupo y llega a modificar el propio funcionamiento cognitivo (Moscovici, S. 1987: pág. 470).

En vista a lo anterior, la sala de clases posee el mismo funcionamiento sobre el procedimiento hacia una representación social. Por tanto se considera que la cultura, basada en una sociedad con representaciones establecidas, establece normas específicas para cada sexo (femenino – masculino) donde las y los docentes reafirman tales tareas.

Continuando con las representaciones sociales, Moscovici (1979) considera que

La representación social es una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. La representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas, gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integra a un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación (Moscovici, 1979: pág. 17-18).

Moscovici establece que los comportamientos se consideran como un corpus organizado que se realiza en torno a un grupo, en la cual se hace parte del sistema en cuestión. Tales comportamientos se acumulan históricamente en la vida social, por tanto Pievi y Echaverry (2004) establecen que

La conformación de nuestras creencias, de nuestros valores, es el resultado de un proceso dinámico en el marco de las interacciones sociales, situadas históricamente y por nosotros protagonizadas. Tal construcción, iniciada en la niñez y desarrollada durante toda nuestra vida, supone, de un lado, el aprendizaje de ciertas pautas culturales, valores y esquemas simbólicos en el marco de la interacción que mantenemos con otros sujetos y con el entorno, y del otro lado, la configuración de nuestro propio sistema de interpretación y

validación de lo social, político y cultural, esto es de nuestra propia identidad sociocultural (Pievi, N. & Echaverry, E. 2004: pág. 3).

Continuando y reafirmado la definición anterior, que establece que las representaciones se conciben desde la niñez y se acumulan a través de los años conduciendo pautas, valores y esquemas, Araya (2002) confirma que

Las Representaciones Sociales, en definitiva, constituyen sistemas cognitivos en los que es posible reconocer la presencia de estereotipos, opiniones, creencias, valores y normas que suelen tener una orientación actitudinal positiva o negativa. Se constituyen, a su vez, como sistemas de códigos, valores, lógicas clasificatorias, principios interpretativos y orientadores de las prácticas, que definen la llamada conciencia colectiva, la cual se rige con fuerza normativa en tanto instituye los límites y las posibilidades de la forma en que las mujeres y los hombres actúan en el mundo (Araya, S. 2002: pág. 11).

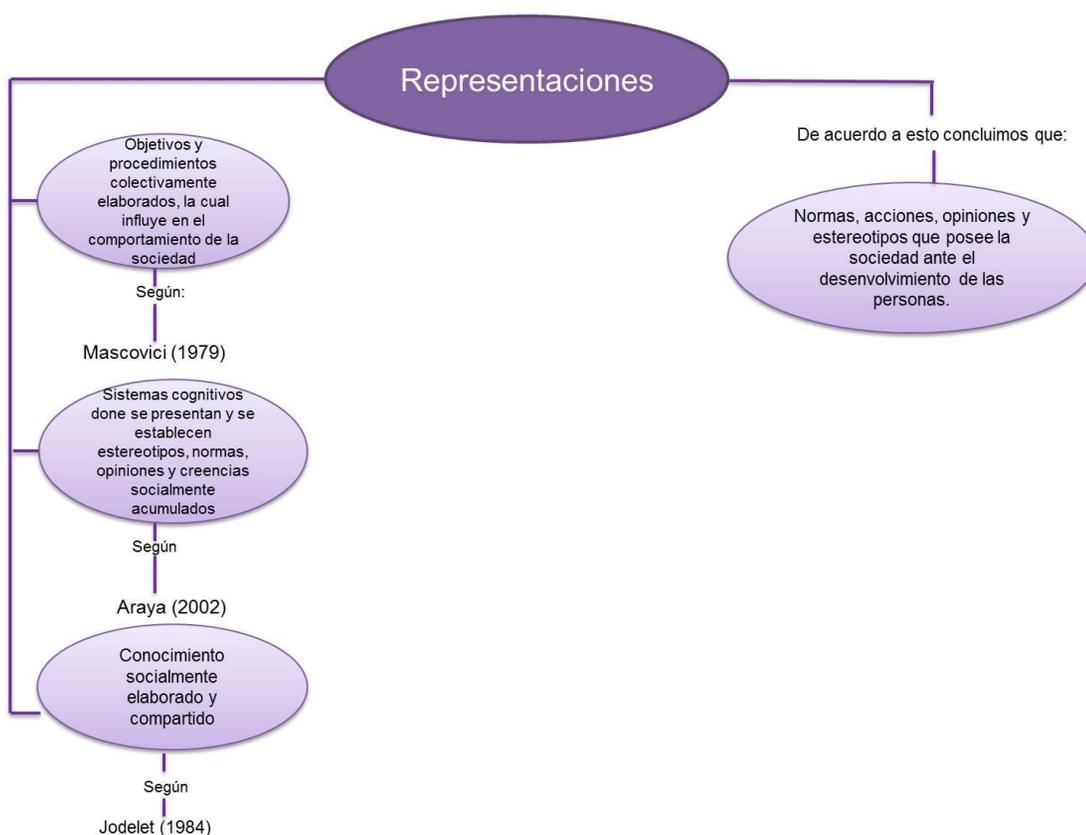
Tales normas poseen principios interpretativos que orientan las conductas establecidas, y que se inculcan dentro del aula, para que las y los estudiantes actúen de una manera 'socialmente aceptada'. Dentro de esta concepción los estereotipos de conductas se insertan dentro de la práctica educativa, lo que conlleva a condicionar ciertas pautas de desenvolvimiento social para cada género.

Aun así, con las diversas definiciones sobre el concepto tratado, es necesario conocer otras miradas sobre el mismo tema, puesto que al poseer diversas opiniones acerca de las Representaciones Sociales, se puede concebir la

(las representaciones sociales son)... la manera en que nosotros sujetos sociales, aprehendemos los acontecimientos de la vida diaria, las características de nuestro medio ambiente, las informaciones que en él circulan, a las personas de nuestro entorno próximo o lejano. En pocas palabras el conocimiento "espontáneo", ingenuo (...) que habitualmente se denomina conocimiento de sentido común o bien pensamiento natural por oposición al pensamiento científico. Este conocimiento se constituye a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social. De este modo, ese conocimiento es en muchos aspectos un conocimiento socialmente elaborado y compartido. Bajo sus múltiples aspectos intenta dominar esencialmente nuestro entorno, comprender y explicar los hechos e ideas que pueblan nuestro universo de vida o que surgen en él, actuar sobre y con otras personas, situarnos respecto a ellas, responder a las preguntas que nos plantea el mundo, saber lo que significan los descubrimientos de la ciencia y el devenir histórico para la conducta de nuestra vida, etc. (Jodelet 1984, citado en Araya 2002: pág. 27).

Articulando tales definiciones, se rescata que todas poseen la similitud de considerarse como representaciones que se acumulan, exponen e inculcan, de manera consciente o inconscientemente, dentro de la sociedad. En nuestro caso, los establecimientos educacionales, en concreto las y los docentes, transmiten formas de cómo actuar, cómo pensar y cómo definir las conductas para cada género, lo cual se impone como lo que resulta ser 'Socialmente aceptado', dejando de lado la articulación que se puede establecer entre roles y actividad independiente del género de cada estudiante.

**Figura 4. Esquema de síntesis representaciones.**



Fuente: Elaboración propia.

El equipo investigador, luego de las diversas definiciones anteriores, establece que las Representaciones, constituyen aquellas normas, acciones, opiniones y estereotipos que posee la sociedad ante el desenvolvimiento de las personas. Es decir, las representaciones se entienden como aquellas conductas y acciones socialmente establecidas, conjugadas con estereotipos dependiendo del rol que cumple cada ser humano.

#### **4.4.1 Conceptos en relación al problema de estudio**

La relación que se establece mediante los conceptos anteriormente expuestos y el problema de estudio, ayudan a la comprensión e importancia las dimensiones conceptuales para tratar dicha investigación.

En primer lugar se menciona el concepto 'Género', en el cual y según la definición general que se desarrolló dentro del equipo de investigación, es aquella construcción social que establece roles específicos para mujeres y hombres donde la sociedad reafirma tareas diferenciadas para cada uno de éstos.

En segundo lugar, para comprender 'Género' en relación con 'Currículum', que se define como aquellas acciones y elementos que la sociedad, escuela y docentes establecen válidas para ser enseñadas con intervenciones políticas, culturales y sociales, establecen que tal reciprocidad influye en el proceso de enseñanza-aprendizaje aludiendo a pautas establecidas para el desenvolvimiento de la y el educando, explicitando aquellos comportamientos 'socialmente aceptados' y que se exponen dentro del currículum.

Continuando con la relación entre conceptos y el problema a investigar, se hace necesario relacionar, Género, Currículum y Prácticas Docentes; estas últimas se definen como aquellos elementos, acciones y posiciones que se presentan las y los docentes dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, Género, Currículum y Prácticas Docentes se relacionan dentro de la tarea educativa. Por un lado el Género, o los roles para cada educando se establecen dentro del Currículum, explícito u oculto, y que las y los docentes ponen en práctica dentro de su quehacer educativo.

Por último en las 'Representaciones', que en definición grupal se considera como aquellas normas, acciones, opiniones y estereotipos que designa la sociedad para cada género; se conciben las conductas y acciones socialmente establecidas para el desenvolvimiento armónico de cada persona. Por lo tanto, en relación con 'Género, 'Currículum', 'Prácticas docentes' y 'Representaciones' se relaciona en que el Currículum y las Representaciones son el elemento conductor para generar la Práctica docente que se desenvuelve dentro del aula, la cual designa roles y conductas establecidas para cada estudiante, y lo que se considera 'socialmente aceptado'.

Por lo tanto, una vez conocidos los conceptos, definiciones y relaciones que se establecen se da inicio al desarrollo de la investigación, se desea responder a la siguiente pregunta:

¿De qué manera los y las docentes que enseñan Historia, Geografía y Ciencias Sociales, abordan la igualdad de género, considerando sus representaciones y prácticas, en cuanto a diseño curricular y desarrollo de sus clases, en aulas mixtas de 5° básico de tres escuelas diferenciadas por el tipo de dependencia administrativa en la Región Metropolitana?

#### **4.5 Síntesis general del capítulo II**

La relación que se establece entre los conceptos anteriormente expuestos y el problema de estudio, permiten comprender las dimensiones conceptuales de la presente investigación.

En primer lugar se menciona el concepto 'Género', en el cual y según la definición general que se generó dentro del equipo de investigación, es aquella construcción social que establece roles específicos para mujeres y hombres donde la sociedad reafirma tareas diferenciadas para cada uno de éstos.

Para comprender 'Género' en relación con 'Currículum', que se define como aquellas acciones y elementos que la sociedad, escuela y docentes establecen válidas para ser enseñadas con intervenciones políticas, culturales y sociales, establecen que tal reciprocidad influye en el proceso de enseñanza-aprendizaje aludiendo a pautas establecidas para el desenvolvimiento de la y el educando, explicitando aquellos comportamientos 'socialmente aceptados' y que se exponen dentro del currículum.

Continuando con la relación entre conceptos y el problema a investigar, se hace necesario relacionar, Género, Currículum y Prácticas Docentes; esta última se define como aquellos elementos, acciones y posiciones que se presentan las y los docentes dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, Género, Currículum y Prácticas Docentes se relacionan dentro de la tarea educativa. Por un lado el Género, o los roles para cada educando se establecen dentro del Currículum, explícito u oculto, y que las y los docentes ponen en práctica dentro de su quehacer educativo.

Por último las 'Representaciones', que en definición grupal se considera como aquellas normas, acciones, opiniones y estereotipos que designa la sociedad para cada género; se conciben las conductas y acciones socialmente establecidas para el desenvolvimiento armónico de cada persona. Por lo tanto, en relación con 'Género, 'Currículum', 'Prácticas docentes' y 'Representaciones' se correlaciona en que el Currículum y las Representaciones son el elemento conductor para generar la Práctica docente que se desenvuelve dentro del aula, la cual designa roles y conductas establecidas para cada estudiante, y lo que se considera 'socialmente aceptado'.

Por lo tanto, una vez conocidos los conceptos, definiciones y relaciones que se establecen se da inicio al desarrollo de la investigación, para lo cual se desea responder a la siguiente pregunta:

¿De qué manera los y las docentes que enseñan Historia, Geografía y Ciencias Sociales, abordan la igualdad de género, considerando sus percepciones y prácticas, en cuanto a diseño curricular y desarrollo de sus clases, en aulas mixtas de 5° básico de tres escuelas diferenciadas por el tipo de dependencia administrativa en la Región Metropolitana?

## Capítulo III – Marco Metodológico

Dentro de este capítulo se dará a conocer el enfoque de estudio a utilizar para la realización de la investigación; junto con ello la fundamentación y descripción del diseño. De manera posterior se plasma el universo y la muestra seleccionada dentro del campo a investigar.

Finalmente se describirán, fundamentarán y se expondrán las técnicas e instrumentos a utilizar para la recogida y análisis de datos. Esto último cuenta con la validez y confiabilidad de expertas y expertos responsables para dicha ejecución.

### 5.1 Enfoque de la investigación

La elección del enfoque a utilizar para la realización de la presente investigación se inserta en la adopción de un enfoque cualitativo; la característica de esta elección

Se basa en métodos de recolección de datos no estandarizados ni completamente predeterminados. No se efectúa una medición numérica, por lo cual el análisis no es estadístico. La recolección de los datos consiste en obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes (sus emociones, prioridades, experiencias, significados y otros aspectos subjetivos). También resultan de interés las interacciones entre individuos, grupos y colectividades (Hernández, Fernández, Baptista. p. 9).

En relación con lo expuesto anteriormente, la presente investigación pretende conocer cómo las y los docentes que enseñan Historia, Geografía y Ciencias Sociales, abordan la igualdad de género, considerando sus representaciones y prácticas, en cuanto a diseño curricular y actividades dentro del desarrollo de sus clases .

Para esto, el enfoque cualitativo se considera el ideal considerando el tipo de investigación debido a las interacciones que se trabajan dentro de la sala de clases, así como también, las prioridades que las y los docentes explicitan en sus planificaciones de clases en temas relacionados con la igualdad de género.

Junto con ello De Oliveira (2002) señala que

Las investigaciones que utilizan un abordaje cualitativo poseen la facilidad de poder describir la complejidad de una determinada hipótesis o problema, analizar la interacción de ciertas variables, comprender y clasificar procesos dinámicos experimentados por grupos sociales, presentar contribuciones en procesos de cambio, creación o formación de opiniones de determinado grupo y permitir, en mayor grado de profundidad, la interpretación de las particularidades de los comportamientos o actitudes de los individuos (De Oliveira, S. 2002: p. 117).

Por tanto, De Oliveira (2002) y Hernández et. Alt. (2010) apuntan a que las investigaciones de carácter cualitativo poseen la característica de describir los acontecimientos que se desenvuelven dentro del campo a investigar de una manera profunda considerando las interacciones que se desenvuelvan dentro del campo investigativo.

El fin de esta investigación no es generar conocimientos que sean generalizables, sino que estudiar una muestra de docentes que enseñan Historia, Geografía y Ciencias Sociales en 5° año básico, uno de ellos de dependencia particular pagado, un establecimiento particular subvencionado y por último uno de dependencia municipalizada que pertenecen a la Región Metropolitana, todos éstos mixtos.

Dichos resultados sólo sirven para comprender esta realidad puntual, y no para explicar un fenómeno educativo universal, la argumentación de tal explicación y parafraseando a Hernández, et. Alt. (2010) indican que las indagaciones cualitativas no poseen como fin el generalizar de manera probabilística los resultados a poblaciones más amplias ni necesariamente obtener muestras representativas; incluso, regularmente no buscan que sus estudios lleguen a replicarse.

No es pretensión de la presente investigación obtener datos duros de las y los docentes a estudiar, puesto que no se busca cuantificar la información para generar conclusiones aplicables a otras realidades, algo propias del paradigma cuantitativo. El tipo de estudio escogido para la realización de la presente investigación es de tipo descriptiva, siendo así, por cumplir la función de enlazar los objetivos de la investigación y la pregunta inicial. El propósito de este estudio se torna esencial dentro de la investigación porque buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis (Hernández, et Al. 2010: p. 80)

Al igual que Hernández, et. Alt. (2010). De Oliveira (2002) señala que el tipo descriptivo “Posibilita el desenvolvimiento de un nivel de análisis que permite identificar las diferentes formas de los fenómenos, su ordenación y clasificación” (p. 114)

Los estudios descriptivos dan margen a las explicaciones de las relaciones de causa y efecto de los fenómenos, o sea, analizar el papel de las variables que, de cierta manera, influyen o causan las apariencias de los fenómenos.

Es un tipo de estudio que permite al investigador la obtención de una mejor comprensión del comportamiento de diversos factores y elementos que influyen en determinado fenómeno (De Oliveira, 2002: p. 114).

Tal estudio se inserta de manera coherente con los objetivos que se desean alcanzar en el desarrollo de esta investigación. La intención de analizar los comportamientos de las y los docentes dentro de sus prácticas educativas con relación a la representación de igualdad de género, resulta apropiado según el método a utilizar.

## **5.2 Fundamentación y descripción del diseño**

También es importante destacar que esta investigación es de carácter cualitativa porque en toda investigación de dicho paradigma la y el investigador debe involucrarse con la realidad de las o los sujetos que van a investigar, por tanto éstas y éstos no se miran desde lejos, como ocurre muchas veces en el paradigma cuantitativo. Tal como se menciona en el libro metodología de la investigación, en una investigación cualitativa

La inmersión inicial en el campo significa sensibilizarse con el ambiente o entorno en el cual se llevará a cabo el estudio, identificar informantes que aporten datos y nos guíen por el lugar, adentrarse y compenetrarse con la situación de investigación (Hernández, Fernández y Baptista, 2010: p. 8).

Es así como en este estudio, las y los investigadores se compenetrarán con las y los docentes a estudiar, relacionándose directamente con ellas y ellos. Este aspecto también está presente en esta investigación, lo que confirma su carácter descriptivo, ya que, se describen de manera profunda más de un atributo del fenómeno de interés, que en este caso son las representaciones de género de las y los docentes que enseñan Historia, Geografía y Ciencias Sociales en 5° año básico, puesto que se describen tanto las representaciones de las y los profesionales de la educación con respecto al tema de género, las prácticas que éstas y éstos tienen en el aula con respecto a la temática y las planificaciones de tales docentes.

Esta investigación tiene un diseño de tipo no-experimental. Esta estrategia es definida en el libro metodología de la investigación como “estudios que se realizan sin la manipulación deliberada de variables y en los que sólo se observan los

fenómenos en su ambiente natural para después analizarlos.” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010: p. 149). Esto quiere decir que el ambiente que se investiga no es modificado, por lo cual se estudia tal cual es en su cotidianidad.

Este es el principal motivo por el cual ésta presente investigación tiene un diseño no-experimental, puesto que se observarán clases de Historia, Geografía y Ciencias Sociales sin realizar ningún tipo de experimentación o intervención más que los observadores que estarán en un sector de la sala de clases tratando no generar ningún cambio en la dinámica habitual del aula.

Por otro lado, dentro de la investigación no-experimental, se puede clasificar investigación en longitudinal y transversal. Por tanto, y adoptando una de las dos, ésta se inserta en una investigación de carácter transversal. Esto debido a que Hernández, Fernández y Baptista (2010) definen a una investigación no-experimental transversal como las investigaciones que “recolectan datos en un sólo momento, en un tiempo único. Su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado. Es como tomar una fotografía de algo que sucede.” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010: p. 151). Vale decir que se investiga una realidad en un momento específico, sin estudiar lo que ocurre con el fenómeno a estudiar a lo largo del tiempo, como ocurre con las investigaciones longitudinales. En esta investigación, se investigará acerca de las representaciones, prácticas y planificaciones de las y los docentes que enseñan Historia, Geografía y Ciencias Sociales en 5° año básico, en materia de igualdad de género en un momento temporal específico, en este caso segundo semestre de 2013.

### **5.3 Universo y muestra**

El universo y la muestra responden a criterios que concuerdan con los objetivos del estudio. Flick (2007) postula que es “necesario definir los criterios para una limitación bien fundada del muestreo”.

Siguiendo la misma línea, De Andrade & Lakatos (1999) señalan que

Cuando se desea recolectar informaciones sobre uno o más aspectos de un grupo grande o numeroso, se verifica muchas veces, prácticamente imposible hacer un levantamiento de todo. De ahí la necesidad de investigar apenas una parte de esa población o universo. El problema de la muestra es, por tanto, escoger una parte (muestra), de tal forma que ella sea la más representativa posible (De Andrade & Lakatos, 1999: p. 43).

Por tanto, y siguiendo con la cita anterior, el universo físico-social de la presente investigación se concentra en tres establecimientos educacionales; y en el aspecto social: las y los docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Por otra parte, los sujetos de la muestra en el caso de este estudio son los que corresponden a los objetivos general y específicos: las y los docentes que enseñan Historia, Geografía y Ciencias Sociales en 5° año básico, uno de ellos de dependencia particular pagado, otro de un establecimiento particular subvencionado y uno de dependencia municipalizada que pertenecen a la Región Metropolitana. Estos, además de poseer las características recién mencionadas, deben trabajar en colegios mixtos, realizar planificaciones anuales (para poder ser analizadas y cumplir uno de los objetivos mínimos y específicos), y planificar con las Bases Curriculares empleadas por el MINEDUC, y no por programas educativos propios que pudiese tener el establecimiento.

Figura 5.



Fuente: Elaboración propia.

#### 5.4 Fundamentación y descripción de técnicas e instrumentos

Para responder a la pregunta inicial de la investigación, las investigadoras e investigadores utilizan “técnicas para recolectar datos, como la observación no estructurada, entrevistas abiertas, revisión de documentos, discusión en grupo, evaluación de experiencias personales, registro de historias de vida, e interacción e introspección con grupos o comunidades” (Hernández, et Al. 2010: p. 9).

Por tanto para la realización de tal investigación, se hace necesario procurar técnicas y métodos adecuados para dicha tarea. Dentro de este aspecto la relación que se establece entre los Objetivos Específicos, Instrumentos y el Marco Teórico producen el enlace para abordar el análisis.

La selección del instrumento metodológico está, por tanto, directamente relacionada con el problema a ser estudiado; la escogida dependerá de los factores relacionados con la investigación, o sea, la naturaleza de los fenómenos, el objeto de la investigación, los recursos financieros, el equipo humano y otros elementos que puedan surgir en el campo de la investigación. Tanto los métodos y en cuanto a las técnicas deben adecuarse al problema a ser estudiado, las hipótesis levantadas que se requiere confirmar, al tipo de informantes con que se va a entrar en contacto (De Andrade & Lakatos. 1999: p. 32-33).

Debido a la explicación que aporta De Andrade & Lakatos (1999) la selección de los instrumentos para la recolección de datos que aportará la investigación debe estar enfocada al problema propuesto al comienzo.

Los instrumentos a utilizar sirven para acceder a la recogida de datos por medio de análisis, observaciones, entrevistas y comparaciones que se realizarán dentro del campo. Por tanto, la relación existente entre los Instrumentos y el Marco Teórico responden a los objetivos específicos con los cuales se orienta la presente investigación. Dicho de otro modo, por medio de los instrumentos a utilizar para la recolección de datos, se llega a verificar los Objetivos Específicos que se plasman dentro de la investigación.

Además, se expondrán los fundamentos acerca de la utilización de dichas técnicas e instrumentos para responder a la información que se espera recoger en la medida que se desarrolla la investigación.

Al realizar la investigación en cuestión, los tres objetivos específicos, responden a la inquietud suscitada en un comienzo. Tales objetivos poseen una estrecha relación al Marco Teórico y a los Instrumentos para la recogida de datos, es decir, por cada objetivo específico se presenta una técnica y su respectivo instrumento concreto con el cual se hará posible la recolección de datos para que de manera posterior pueda ser analizada y obtener conclusiones.

Para recolectar información a propósito de los fenómenos humanos, el investigador puede, según la naturaleza del fenómeno y sus preocupaciones de investigación consultar documentos sobre la pregunta, o encontrar esa información observando el propio fenómeno, o aun, interrogar personas (Laville & Doinne. 2007: p. 173-174).

Por tanto, cada uno de los objetivos específicos poseerá una argumentación para entender y comprender la relación existente entre dicha investigación junto con la técnica e instrumento a utilizar la cual se sustentan mediante técnicas y métodos para ser tratados.

Para comprender lo que se conoce como Método (instrumento) y Técnica, la definición que presenta De Oliveira (2002) establece que

El método se hace acompañar de la técnica, que es el soporte físico, son los instrumentos que lo auxilian para que se pueda llegar a un determinado resultado.

La técnica es la parte material, es la parte práctica por la cual se desenvuelve la habilidad de enseñar, aprender, producir, descubrir e inventar.

El método trae implícito el hecho de que antes de desenvolver el método es necesario establecer los objetivos dirigidos de forma muy clara; por ejemplo, descubrir, analizar, estudiar (De Oliveira, 2002: p. 58).

El primer objetivo específico es 'Analizar las planificaciones de las y los docentes que enseñan Historia, Geografía y Ciencias Sociales en 5° año básico con respecto al contenido de igualdad de género dentro del aula de los establecimientos considerados'. Para acceder a dicho análisis, las planificaciones construidas por las y los docentes, en un primer momento la técnica a utilizar será la de analizar aquellas planificaciones en compañía del instrumento que se sustenta en una 'Pauta análisis de planificaciones'. Para esto se realizará una revisión de las planificaciones utilizadas en clases, en la cual se podrá identificar si dentro de la planificación se visualiza explícita o aprecia la igualdad o desigualdad de género.

La argumentación de dicha técnica, 'Análisis de contenido' y el instrumento a utilizar, 'Pauta de análisis de los contenidos expuestos en las planificaciones', se sustenta en que por medio del análisis de las planificaciones, en ayuda de una pauta general, orienta aquello que se espera encontrar (explicitación u omisión de igualdad de género). Dicho de otra manera, al momento de realizar el análisis, el equipo de investigación sabrá con anterioridad aquello que espera encontrar dentro de las planificaciones realizadas por las y los docentes. El objetivo de dicho análisis espera encontrar: evidencias de perspectiva de género en torno al lenguaje, adecuaciones para promover la igualdad de género, tanto al inicio como al cierre de clases, y presenciar adecuaciones para la promoción de igualdad de género entre la metodología y los contenidos de clases entre otras.

Dentro del análisis, y en conjunto con la definición general del equipo de investigación sobre el concepto *Género*, que se considera como 'Aquella

construcción social que la cultura atribuye a mujeres y hombres; dentro de esta se designan roles específicos para cada uno de éstos, en la cual, la familia, escuela y sociedad, reafirman tal ejercicio dentro de la práctica cotidiana', al momento de analizar, se espera visualizar el modo en que se aborda la igualdad o desigualdad de género implementadas por la o el docente.

Para esto, en términos teóricos se aborda la *práctica docente* a través del *Diseño curricular*, la que se considera, en vista del equipo de investigación como 'las implicaciones sociales, políticas y sociales que encaminan la escolarización. Por tanto no es una tarea al azar. Dentro de esta se concibe una concepción social a la cual se desea llegar, y por medio del proceso enseñanza-aprendizaje, se implementan saberes acumulados históricamente. Dentro de las prácticas docentes se consideran, entre otras, las actividades que el/la docente realiza en el aula, el monitoreo hacia sus estudiantes, la resolución de conflictos y la adecuación del currículum; todo esto, para fines de esta investigación, con respecto a la enseñanza de la igualdad de género.

El segundo objetivo específico: "Identificar cómo las y los docentes de Historia, Geografía y Ciencias de 5° año básico promueven en sus prácticas, dentro del aula, la igualdad de género, en los establecimientos de la muestra seleccionada"

Para acceder a la recogida de información referida al objetivo, la técnica a utilizar será la 'observación no participante' y el instrumento corresponde a una 'Pauta de observación de clase', en la cual se observará una clase de 5° año básico, en cada establecimiento, para poder vivenciar la coherencia entre la planificación de clase y la puesta en práctica de ésta, es decir, en un primer momento se analiza las planificaciones, con la pauta general, y de manera posterior se observa la clase en concreto para encontrar la coherencia entre el desarrollo de la clase que realiza la o el docente en relación a la representación sobre la igualdad de género que promueve u omite dentro del aula.

El objetivo de este instrumento consiste en: 'Observar el desarrollo de las clases que tiene la y el docente de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de 5° año básico, respecto a la representación e igualdad de género'.

El primer apartado, Planificación de clases (Diseño curricular) tal como se define anteriormente ahora se correlaciona con Práctica educativa, la cual se entiende como 'Aquellas acciones, elementos y posiciones que se presentan dentro del proceso enseñanza-aprendizaje'.

Por tanto la relación existente entre Currículum y Práctica se establece que dentro del Currículum la o el docente configura los parámetros u orientaciones a seguir dentro de sus acciones y prácticas educativas que se desarrollan dentro de sus clases.

Finalmente el concepto que enlaza esta identificación, de las y los docentes en el aspecto de promover en sus prácticas la igualdad de género, se considera *Género*. Los tres conceptos, Género, Currículum y Práctica, establecen las directrices necesarias para la comprensión de la investigación. Se desea conocer cómo está incluido o excluido el tratamiento de la perspectiva de *Género* dentro de las planificaciones efectuadas por las y los docentes, visualizando adecuaciones para la enseñanza de la igualdad de género, las que son llevadas a la práctica educativa dentro del quehacer pedagógico.

El tercer objetivo específico: “Describir las representaciones que poseen las y los docentes que enseñan Historia, Geografía y Ciencias Sociales en 5° año básico acerca de la igualdad de género en los establecimientos de la muestra seleccionada”. En este apartado, en el cual la o el docente expondrá su punto de vista acerca de la igualdad o desigualdad de género que efectúa dentro del aula, la técnica a utilizar será la ‘entrevista semi-estructurada con respuestas abiertas’ y en relación a lo anterior, el instrumento a utilizar será la ‘pauta de entrevista’. Dentro de esta se espera conocer las opiniones que poseen dichos docentes en relación a la concepción que poseen sobre el tema la representación y las prácticas abocadas hacia la igualdad de género.

El objetivo de esta entrevista: ‘Conocer las representaciones que tiene el y/o la docente que enseña Historia, Geografía y Ciencias Sociales respecto a la igualdad de género en sus prácticas docentes’.

Para relacionar las respuestas de las y los docentes con los conceptos definidos por el equipo de investigación, se hace necesario recordar qué entendemos por Representaciones ‘Se entienden como aquellas conductas y acciones socialmente establecidas, conjugadas con estereotipos dependiendo del rol que cumple cada ser humano’.

Dentro de las respuestas expuestas por las entrevistadas y los entrevistados se espera conocer aquellas representaciones sociales que poseen las y los docentes acerca de las normas, acciones o estereotipos que designan a cada sexo (Mujer – Hombre) dentro de sus concepciones y las que realizan dentro de sus prácticas

educativas como por ejemplo las actividades, el monitoreo, resolución de conflictos y adecuación del currículum. Entre los temas que se presentan dentro de la entrevista se encuentran la organización del curso, el discurso docente, estrategias didácticas y representaciones, representaciones acerca del clima del aula, y representaciones de género.

Además, en esta técnica se podrá conocer si existe coherencia entre lo que plasman las y los docentes dentro de sus planificaciones, en relación a la práctica educativa y la concepción y/o representación que poseen acerca de la igualdad de género.

Por lo tanto, y para entender dicha relación entre conceptos, técnicas e instrumentos, para realizar la identificación de las prácticas educativas efectuadas dentro del aula, en el caso de promover la igualdad de género, se hace necesario, en un primer momento comprender la realización de las planificaciones que se llevarán a cabo en la práctica educativa evidenciando la presencia u omisión de la igualdad de género tanto en su lenguaje, metodología y contenido. Y en un segundo aspecto comprobar la relación entre planificación de clases y la puesta en práctica, en las actividades, discurso, monitoreo, resolución de conflictos y adecuación del currículum, considerando el género presente dentro del aula.

## 5.5 Modelo e instrumento a emplear

### 5.5.1 Matriz de análisis de planificación

#### Título de la investigación:

La enseñanza de la igualdad género: representaciones y prácticas de docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en Educación Básica.

#### Objetivo de Investigación:

Comprender las representaciones y prácticas que tienen las y los docentes que enseñan Historia, Geografía y Ciencias Sociales en 5° año básico, sobre la igualdad de género; en tres establecimientos de diferente dependencia administrativa de la Región Metropolitana.

**Objetivo Específico del Instrumento:** Analizar las planificaciones del sector de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en 5° año básico, respecto a si se integra y evidencia la igualdad de género.

<b>Nombre del establecimiento:</b>		<b>Curso:</b>
Plan anual: PA <input type="radio"/> Plan de Unidad didáctica: PU <input type="radio"/> Plan de clase: PC <input type="radio"/>		
INDICADORES/CATEGORÍAS	INFORMACIÓN GENERAL	ESPECIFICACIÓN (si es requerida)
Horas de dedicación semanal		
Profesor a cargo		
Objetivos Aprendizaje Transversal (OAT)		
Objetivos de Aprendizaje (OA)		

Actitudes		
Recursos didácticos		
Indicadores de logro (si aplica)		
Evaluación		
Instrumento		
Evidencia la integración de perspectiva de género en el lenguaje utilizado.		
Presenta adecuaciones para promover la igualdad de género en el inicio clase. Si/No		
Presenta adecuaciones para promover la igualdad de género, en las estrategias metodológicas Si/No		
Presenta adecuaciones para promover la igualdad de género en el contenido de la clase Si/No		
Presenta adecuaciones para promover la igualdad de género en el cierre de la clase. Si/No		

**Observaciones generales:**

### 5.5.2 Matriz de Observación de clases

**Título de la investigación:** La enseñanza de igualdad de género: representaciones y prácticas docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en Educación Básica.

**Objetivo de Investigación:** Comprender las representaciones y prácticas que tienen las y los docentes que enseñan Historia, Geografía y Ciencias Sociales en 5° año básico, sobre la igualdad de género, en establecimientos de dependencias: particular pagado, particular subvencionado y municipalizados.

**Objetivo Específico del Instrumento:** Observar el desarrollo de las clases que tiene la o el docente de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de 5° año básico, respecto a la representación e igualdad de género

I- **Antecedentes:**

<b>Sexo del Docente:</b>	
<b>Nombre Docente:</b>	
<b>Casa de Estudios de Docente:</b>	
<b>Años del Docente en el establecimiento</b>	
<b>Curso Observado</b>	
<b>Asignatura</b>	
<b>Contenido</b>	
<b>Número de Estudiantes del curso</b>	

<b>Número de Estudiantes de género Femenino</b>	
<b>Número de Estudiantes del género Masculino</b>	
<b>Número de Estudiantes Presentes</b>	
<b>Horario de Clase</b>	
<b>Fecha de la Observación</b>	
<b>Numero de Observaciones</b>	

**Observador/a**

<b>Sexo Observador/a</b>	
<b>Nombre Observador/as</b>	
<b>Carrera Observador/a</b>	
<b>Años de Estudio</b>	
<b>Edad</b>	

**II- Condiciones Generales Para el Desarrollo de la Clase:**

**3.1- Recursos Didácticos:**

<b>Provecho de recursos en pro de la igualdad de Género:</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>	<b>N/O</b>	<b>Observaciones</b>
Recursos Didácticos con un lenguaje que promueven la Igualdad de Género.				
Presencia del uso del Lenguaje en la sala de clases en pro de la Igualdad Género.				

**3.2: Clima de la Clase Observada:**

<b>Relación Docente- Dicente</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>	<b>N/O</b>	<b>Observaciones</b>
La o el docente al entrar a la sala de clases, demuestra con acciones alguna diferencia entre niñas y niños.				
La o el docente al dar inicio a la clase saluda a los/las estudiantes con un lenguaje inclusivo hacia niños y niñas <sup>11</sup>				
La o el docente al nombrar a sus estudiantes lo hace por el nombre o generaliza en su expresión. <sup>12</sup>				

<sup>11</sup> Dice niños y niñas y no solamente niños.

<sup>12</sup> Generalización: “oiga usted”, “oiga niña”, “oiga niño”

El/la docente hace referencia explícita a las posibilidades de aprender de los/las estudiantes de acuerdo a su sexo.				
La/el docente discrimina a sus estudiantes de manera verbal, en acciones kinésicas o gestuales de acuerdo a conductas realizadas por los educandos.				
El/la docente promueve interacción entre estudiantes de distintos sexos.				
La/el docente da las mismas posibilidades de participación de los/las estudiantes en la sala de clases.				
La/el docente demuestra más interés en ciertos estudiantes de acuerdo a su sexo.				
El/la docente interviene en conflictos relacionados a la desigualdad de género entre sus estudiantes.				
El/la docente utiliza ejemplos tanto de hombres como mujeres para explicar el contenido				
Las tareas asignadas dentro de la sala por el/la docente (entregar cuadernos, borrar pizarra, etc.) son tanto para hombres como para mujeres				
Al hacer referencia a responsabilidades, utiliza términos estereotipados como: “su mamá los viene a buscar al colegio” o “su papá los castigará si sacan mala nota” etc.				
La/el docente al cerrar la clase se despide de los/las estudiantes con un lenguaje inclusivo hacia niños y niñas				

### 5.5.3 Guión de entrevista.

**Sujeto a entrevistar:** Docente de Educación Básica que realicen la asignatura de Historia, Geografía, y Ciencias Sociales en Quinto Básico.

**Título de la investigación:** La enseñanza de la igualdad género: representaciones y prácticas de docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en Educación Básica.

**Objetivo de Investigación:** Comprender las representaciones y prácticas que tienen las y los docentes que enseñan Historia, Geografía y Ciencias Sociales en 5° año básico, sobre la igualdad de género; en tres establecimientos de diferente dependencia administrativa de la Región Metropolitana.

**Objetivo Específico del Instrumento:** Conocer las representaciones que tiene el y/o la docente que enseña Historia, Geografía y Ciencias Sociales respecto a la igualdad de género en sus prácticas docentes

Tema	Criterio	Preguntas	Observaciones
Representaciones en torno a la organización del curso	Dinámicas de aula - Ritos	¿Cómo organiza al grupo curso antes de ingresar a la sala o para trasladarse de un lado a otro? ¿Por qué?	
	Liderazgo	¿Para organizar al grupo curso escoge a algunos o algunas estudiantes determinados o determinadas o utiliza el criterio al azar?	
Discurso docente	Actitudes docentes cotidianas	¿De qué manera usted saluda a sus estudiantes al comienzo de la clase? ¿Nos podría dar un ejemplo?	
		¿De qué forma enfrenta usted alguna situación relacionada con el bullying entre sus estudiantes cuando alguno o alguna de ellas se refieren de manera despectiva o insultante a otro par?	
		Qué le parecen las siguientes afirmaciones: “pórtese como señorita”, “sea caballero”, “hay que ser bien hombrecito”, “síntese como señorita”, “los hombres no lloran”	
	Representaciones de	¿Al referirse a la especie humana utiliza el concepto	

Tema	Criterio	Preguntas	Observaciones
	género en el discurso docente en la vida cotidiana	hombre, mujer, hombre y mujer, humanidad, etc.? ¿Por qué?	
Estrategias Didácticas y sus Representaciones	Estilos de aprendizajes	¿Considera que hombres y mujeres aprenden de la misma manera?	
	Diseño de clases	¿Qué aspecto considera usted para realizar el diseño de sus clases?	
		¿Considera que hay que utilizar estrategias distintas para enseñar a hombres y mujeres? ¿Por qué? ¿Cuáles?	
		¿En qué área considera usted que tiene mayor habilidad las mujeres y en cuál los hombres?	
Representaciones acerca del clima de aula	Interacción Docente - Estudiante	¿En su clase participan de igual manera tanto hombres como mujeres?	
		¿Por qué considera que ocurre esta situación?	
		¿Considera que usted promueve la participación igualitaria entre hombres y mujeres durante la clase?	
Representaciones en torno a Género	Creencias en torno a género	¿Qué es para usted el concepto de género?	
		¿Cree que se puede enseñar la igualdad o desigualdad de género a través de sus las prácticas docentes (diseño y desarrollo de sus clases)?	

## 5.6 Validez y confiabilidad de técnicas e instrumentos

Se entiende como validez de un instrumento de recogida de información:

Al grado en que un instrumento realmente mide la variable que pretende medir. Por ejemplo, un instrumento para medir la inteligencia válida debe medir la inteligencia y no la memoria. Una prueba sobre conocimientos de Historia debe medir esto y no conocimientos de literatura histórica. (Hernández, Fernández y Baptista, 2010: p.201)

Esto quiere decir, llevándolo al plano de esta investigación, que los instrumentos deben medir cómo se aborda la igualdad de género, tanto al nivel de planificaciones, de prácticas docentes y representaciones sociales, no así otros elementos que no son de interés para este estudio. Como mencionan Hernández, Fernández y Baptista:

La situación no es tan simple cuando se trata de variables como la motivación, la calidad de servicio a los clientes, la actitud hacia un candidato político y menos aún con sentimientos y emociones, así como diversas variables con las que trabajamos en ciencias sociales. La validez es una cuestión más compleja que debe alcanzarse en todo instrumento de medición que se aplica. (Hernández, Fernández y Baptista, 2010: p. 201)

Esto es justamente lo que ocurre al medir las representaciones sociales de la muestra en materia de género, ya que son elementos subjetivos que son imposibles de cuantificar.

Por lo tanto, para comprobar la validez de los tres instrumentos de recogida de información de esta investigación, éstos fueron sometidos a la examinación de dos profesionales con experticia en la temática investigada. Ellas fueron las docentes Vania Ramírez y Julieta Toledo<sup>13</sup>, quienes luego de revisar y realizar algunas correcciones a los instrumentos, determinaron la validez de los instrumentos, es decir, miden efectivamente lo que se busca medir respondiendo correctamente los objetivos de cada uno de los instrumentos. Las cartas de validación de ambas docentes se encuentran adjuntadas en los anexos del presente documento

En cuanto a la confiabilidad de los instrumentos, se entiende por confiabilidad

---

<sup>13</sup> Ver anexos 1 y 2 (pág. 135 y 136)

“Al grado en que su aplicación repetida al mismo sujeto u objeto, produce iguales resultados. Por ejemplo, si yo midiera en este momento la temperatura ambiental mediante un termómetro y me indicara que hay 22°C. Un minuto más tarde consultara otra vez y el termómetro me indicara que hay 5°C. Tres minutos después observara el termómetro y ahora me indicará que hay 40°C. Este termómetro no sería confiable (su aplicación repetida produce resultados distintos). Igualmente, si una prueba de inteligencia la aplico hoy a un grupo de personas y me proporciona ciertos valores de inteligencia; la aplico un mes después y me proporciona valores diferentes, al igual que en subsecuentes mediciones. Esa prueba no es confiable (Hernández, Fernández y Baptista, 2010: p. 200)

Lo que esto quiere decir es que para saber si un instrumento es confiable debe aplicarse más de una vez y si los resultados son iguales, o muy similares, el instrumento es confiable.

Para finalizar este apartado, cabe mencionar que en esta investigación el centro estuvo en la validez de los instrumentos de recogida de información.

## Capítulo IV: Presentación de Resultados

Los resultados de esta investigación se presentaron de acuerdo a los tres objetivos específicos de esta, comenzando por un análisis de diseño curricular, luego una observación de prácticas docentes en el aula hacia la muestra seleccionada y por último una entrevista semi-estructurada aplicada a las y los docentes de los establecimientos de dependencia municipalizado, particular- subvencionado y particular pagado.

La estructura de exposición del siguiente análisis se realizará respondiendo a cada uno de los objetivos específicos de esta investigación:

Para el objetivo específico número uno “Analizar las planificaciones de las y los docentes que enseñan Historia, Geografía y Ciencias Sociales en 5° año básico con respecto al contenido de igualdad de género dentro del aula de los establecimientos considerados”. La técnica a utilizar es un análisis de planificaciones de cada uno de los docentes de la muestra y a través de su instrumento la matriz de planificación que aborda si estas son planificaciones anuales, semestrales o diarias, además de una serie de indicadores de observación que analizarán la estructura y objetivo de estas.

Para el segundo objetivo específico “Identificar cómo las y los docentes de Historia, Geografía y Ciencias de 5° año básico promueven en sus prácticas, dentro del aula, la igualdad de género, en los establecimientos de la muestra seleccionada” la técnica son tres observaciones no participantes en las aulas de cada uno de los colegios de la muestra seleccionada. El instrumento a utilizar será una matriz de observación.

En cuanto al tercer objetivo “Describir las representaciones que poseen las y los docentes que enseñan Historia, Geografía y Ciencias Sociales en 5° año básico acerca de la igualdad de género en los establecimientos de la muestra seleccionada”, para analizar este objetivo la técnica a utilizar es una entrevista semi-estructurada en profundidad, aplicada a la muestra seleccionada. El instrumento a aplicar en este objetivo será el guión de entrevista semi estructurada.

Con respecto a la estructura del análisis propiamente tal, en primera instancia se realiza una descripción de cada uno los casos y lo recogido a través de los instrumentos de recogida de información.

A continuación se realizará un análisis que relaciona los resultados con la teoría previamente definida en el marco teórico. En primera instancia un análisis de las planificaciones en relación al concepto teórico de currículum; en segunda instancia observaciones de clases con prácticas docentes y en tercer lugar análisis de entrevistas en profundidad en relación con el concepto de representaciones de los y las docentes con respecto a género, todo esto en conformidad con el diseño metodológico previamente propuesto.

Luego se realizará una relación e integración de los tres casos de la muestra seleccionada para analizar si existe diferencia y/o similitudes tanto en las 3 planificaciones, observaciones de clases y representaciones de género que tienen las y los docentes investigados.

Para este análisis y para mantener la confidencialidad de los sujetos investigados, se ha realizado la siguiente codificación: primer caso, docente de colegio municipalizado corresponde a (D1), (forma de ser hombre); segundo caso, docente investigado de colegio de dependencia particular subvencionado (D2) (forma de ser hombre) y por último, el tercer caso de la muestra, de un colegio particular pagado (D3) (forma de ser mujer)

## **6.1 Análisis de Planificaciones.**

El objetivo específico que desarrolla este análisis corresponde a analizar las planificaciones de las y los docentes que enseñan Historia, Geografía y Ciencias Sociales en 5° año básico con respecto al contenido de igualdad de género dentro del aula de los establecimientos considerados

Para lograr este objetivo, se recogieron datos a través de la técnica de análisis de planificaciones, cuyo instrumento corresponde a una matriz de análisis de éstas. Este instrumento tuvo por objetivo analizar las planificaciones del sector de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en 5° año básico, respecto a si se integra y evidencia la igualdad de género.

En términos descriptivos, el primer caso de la muestra (D1) tiene una planificación para tres meses del segundo semestre del año, es una planificación de unidad, diseñada por dos varones de aproximadamente 30 y 65 años de edad, cuyo contenido es la Colonia en Chile. Además, se detalla encada una de las veintinueve clases inicio desarrollo y cierre, recursos didácticos e indicadores de evaluación, estos últimos están presentes solo en las tres primeras clases de la unidad.

Específica cinco Objetivos de Aprendizaje, uno de ellos es “Describir algunas dimensiones de la vida colonial en Chile, como organización de la sociedad y grupos sociales, oficios y actividades económicas, costumbres y vida cotidiana, arte y celebraciones.”

En cuanto a las ocho habilidades de la unidad, se puede mencionar “Analizar elementos de continuidad y de cambio en procesos de la Historia de Chile y entre un período histórico y otro, considerando aspectos sociales, políticos, culturales y económicos.”

Además existen actitudes, conocimientos previos, contenidos, actividades genéricas y objetivo o actividad(es) específicas.

Es importante señalar, que en una clase las y los estudiantes deben leer un documento autobiográfico de Sor Úrsula Suarez. Luego de la lectura, niños y niñas deben reflexionar acerca de la libertad que tenían las mujeres para tomar decisiones en su vida durante la colonia, además de conversar acerca del rol de la mujer como religiosa durante este periodo.

Por su parte, el segundo docente de la muestra (D2) tiene una planificación de unidad didáctica y está realizada en conjunto por varios docentes (incluido el observado/entrevistado) de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de diversos establecimientos de la fundación Belén Educa (a la cual pertenece el colegio). Su eje es el de Formación Ciudadana, en específico: Derechos, deberes y responsabilidades de las personas. Comprende nueve clases.

Al principio de la unidad aparece un tópico generativo, correspondiente al término(s) que se pretende que las y los estudiantes desarrollen a lo largo de la unidad, el cual es Igualdad, Diversidad y Tolerancia.

El Objetivo de Aprendizaje de la unidad aparece como meta de comprensión, referente a lo que se espera que comprendan las y los estudiantes al finalizar la unidad, en este caso la meta es “comprenden que los derechos traen consigo una serie de derechos y deberes que las personas deben cumplir para una convivencia democrática”; y el contenido principal de la unidad es “Derechos básicos de las personas y la garantía de su cumplimiento”.

Con respecto a la estructura de cada clase, en un inicio aparecen los conceptos claves, luego el título de la clase, a continuación el objetivo de ésta que aparece como aprendizaje esperado, motivación, desarrollo, cierre, y evaluación final (dentro del cierre).

Dentro de los Aprendizajes Esperados de la unidad destaca el siguiente: Explican por qué los derechos no dependen de características individuales y definen el principio de igualdad ante la ley.

El tercer caso de la muestra (D3), presenta una planificación anual, la cual está dividida en cinco unidades, la primera perteneciente al eje de formación ciudadana, la segunda y tercera al eje de geografía y las dos últimas correspondientes a Historia.

En cada una de las cinco unidades, se explicitan los Objetivos de Aprendizaje a desarrollar, y dentro de cada objetivo los contenidos que se trabajarán. En esta planificación no se explicitan actividades ni evaluaciones.

En la unidad de formación ciudadana aparecen los siguientes contenidos: Convivencia, tolerancia, empatía, respeto de las personas y sus espacios,

discriminación. En dichos contenidos no se explicita de qué manera serán abordados estos contenidos, solo se enuncian.

Lo mismo ocurre en la unidad referente a la colonia, en la cual aparece como contenido la sociedad colonial sin especificar qué aspectos de la sociedad se estudiarán.

En términos analíticos, se puede establecer que en cuanto al uso de lenguaje inclusivo de género, al detallar cada una de las clases, para referirse a los estudiantes, el primer caso (D1) no utiliza artículos diferenciadores de género como “las y los”, sino que solo utiliza verbos, como por ejemplo observan, elaboran, leen, etc., lo cual homogeniza a las y los estudiantes, sin explicitar la existencia de hombres y mujeres.

En la mayoría de los contenidos del primer caso de la muestra (D1), (a excepción de la actividad en que a través de relatos autobiográficos de una religiosa se analiza el rol de la mujer en la colonia), no está presente la perspectiva de género. Ejemplo de esto es que dentro de la organización social y oficios no se hace referencia a la relación hombre-mujer y a la diferencia entre estos.

Con respecto a la habilidad de la unidad en las planificaciones del primer caso(D1), correspondiente a “Analizar elementos de continuidad y de cambio en procesos de la historia de Chile y entre un período histórico y otro, considerando aspectos sociales, políticos, culturales y económicos.”, no se hace referencia a los cambios que ha tenido el rol de la mujer a lo largo de la historia de Chile.

Además, en las planificaciones del caso mencionado, se habla de los esclavos de la colonia, sin que aparezca nada alusivo a las esclavas; por lo tanto, por el lenguaje utilizado, no queda claridad si al hablar de esclavos se incluye a las mujeres o solo se enseñará sobre los esclavos hombres.

En cuanto al lenguaje utilizado en las planificaciones del segundo caso de la muestra, para referirse a los estudiantes, no se utilizan artículos diferenciadores de género como “las y los”, puesto que se utilizan verbos sin acompañamiento de artículos.

Dentro de los contenidos de dicho caso, destaca el tópico generativo, el cual es Igualdad, Diversidad y Tolerancia, estos términos se desarrollan a lo largo de la

unidad sin que aparezca en alguna clase explicitada la igualdad, diversidad y tolerancia de género.

Con respecto al cumplimiento de los derechos de las personas, a lo largo de la unidad no se explicita la enseñanza de la vulneración de derechos básicos de las personas en caso de discriminación por género.

En los Aprendizajes Esperados de la unidad se menciona el siguiente: “Explican por qué los derechos no dependen de características individuales y definen el principio de igualdad ante la ley”. Frente a este aprendizaje, no se visualiza en la planificación una ejemplificación de características individuales relacionadas con el género que puedan transgredir la igualdad de derechos.

En cuanto a la relación de lo recién descrito con la teoría, en específico con el concepto de Currículum, en el primer caso de la muestra seleccionada se evidencia todos los elementos que deben ser escogidos para ser enseñados, que en este caso son elementos de la Colonia, ya que no se enseñan todos los contenidos de la Colonia, sino sólo una selección de estos.

Los objetivos para desarrollar aprendizajes presentados en la planificación son debidamente explicitados en estas, con lo cual concuerda con el concepto de currículum construido que menciona que éste explicita objetivos para generar aprendizajes.

Por otro lado la concepción de sociedad que se quiere crear a través de las planificaciones de la muestra seleccionada queda de manifiesto en el hecho de que no se le da énfasis a la igualdad de género, ya que solo se evidencia en una clase en la cual las y los estudiantes debían leer la biografía de una religiosa y en base a ese texto debían analizar el rol de la mujer en esa época. Por lo cual se puede inferir que en las planificaciones de la muestra seleccionada no existe la intención de formar una sociedad basada en la igualdad de género, puesto que al tratar el contenido, se utiliza un lenguaje centrado solamente en hombres como por ejemplo, nobles, niños y esclavos. Esto se relaciona directamente con lo planteado por el SERNAM al establecer que

Aunque la equidad es una finalidad buscada por el currículum, no es fácil encontrarla explícitamente en los contenidos a tratar en clases. Resulta una tarea interministerial (SERNAM y MINEDUC) el revisar tanto los textos de estudio como los Planes y Programas ministeriales, en relación con unidades de aprendizaje diseñadas con el criterio de equidad de género integrado. (SERNAM, 2009: pág. 74)

Esto quiere decir, que si bien en el currículum nacional está establecido no hacer diferenciaciones por sexo, no aparece establecido explícitamente como contenido, sino más bien como actitud, lo que hace que no todos y todas las y los docentes integren la enseñanza de igualdad de género de manera explícita en sus planificaciones, tal como ocurre en su mayoría en el primer caso (D1) y en su totalidad en los otros dos (D2 y D3).

Con respecto al segundo caso (D2), al igual que el concepto de currículum, sus planificaciones explicitan objetivos que deben alcanzarse al finalizar el proceso educativo, tanto para la unidad en general, los cuales se expresan como meta de comprensión, como para cada clase, explicitados como aprendizajes esperados, lo cual muestra la presencia del concepto de currículum en las planificaciones de este establecimiento.

Además, el eje de Formación Ciudadana, es un eje nuevo en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, lo cual demuestra una renovación y transformación en los contenidos que se han acumulado históricamente (Sacristán, 1998) y (Pascual, 2002) lo cual es parte del concepto de currículum según los autores recién referenciados. Los contenidos a enseñar se van renovando constantemente según los cambios que va sufriendo la sociedad y el eje de formación ciudadana es un gran ejemplo de aquello, que busca enseñar contenidos tanto conceptuales como actitudinales considerados necesarios por quienes elaboran el currículum en la sociedad actual. Con jóvenes cada vez menos interesados en la política y el respeto hacia los demás, resulta cada vez más importante incorporar nuevos contenidos como la importancia de la participación ciudadana, el respeto y la tolerancia.

Si bien en el currículum se renuevan contenidos, también se conservan otros, como menciona Barbosa

El currículum constituye un instrumento significativo utilizado por diferentes sociedades tanto para desenvolvernos en procesos de conservación, transformación y renovación de conocimientos históricamente acumulados para sociabilizar a los niños y jóvenes según los valores que se consideran deseables (Barbosa, et. Al, 1997: pág. 11).

Esto quiere decir que a través del currículum se pueden transformar y/o renovar algunos contenidos, como es el caso del eje de formación ciudadana, que es considerado deseable de aprender por las elites que seleccionan los contenidos a enseñar en el currículum nacional, así como también se pueden conservar algunos elementos que son considerados importantes por quienes realizan el proceso de selección de contenidos curriculares

La enseñanza de la formación ciudadana, se relaciona además, con el hecho de que dentro del currículum se encuentran implicaciones sociales y políticas que influyen en la forma de escolarizar. Por tanto no es una tarea al azar, dentro de ésta se concibe una concepción social a la cual se desea llegar. El hecho que se quiera fomentar la participación ciudadana, devela una implicancia política que es evidente, un interés desde las elites a través del currículum que elaboran para que las y los estudiantes tengan una participación mayor, principalmente en el momento de votar. Por ende, es posible inferir que al incluir el currículum formación ciudadana, hay una concepción social a la que se desea llegar, correspondiente a una sociedad con individuos más participativos y respetuosos de los demás, que conocen sus derechos y deberes.

Tal como lo indica el concepto de currículum, construido para esta investigación, éste es una selección de contenidos que tanto la escuela como la sociedad estiman válidos para ser enseñados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Claramente los contenidos a enseñar sobre formación ciudadana son extremadamente amplios; sin embargo, una parte de la sociedad, la elite, selecciona aquellos que sean acordes con las implicancias políticas existentes y el modelo de sociedad que se desea alcanzar, en este caso, neoliberal. A esto se refiere Pascual al señalar que

El campo de estudio del currículum se preocupa de los procesos de selección, organización y transmisión cultural de aquella porción de la herencia cultural que un grupo social legitima como conocimiento válido. De este modo, aquello que es legitimado como conocimiento válido y que es plasmado en un currículum es siempre histórico, en cuanto es condicionado por las situaciones contextuales en que ocurren los procesos de selección, organización y transmisión cultural que implica el currículum. (Pascual, 2002: pág. 2).

Con respecto a quienes escogen los contenidos a incluir en el currículum, en el libro “El ABC de la tarea docente”, la y el autor señalan que

El conocimiento (su uso, posesión, transmisión y evaluación) siempre se vincula con el poder (poder político, poder económico, poder cultural o poder social). Buena parte de los elementos de la cultura son objeto de apropiación, conflicto y posesión.

El poder seleccionar qué y cuánto se enseña, cómo se enseña, a quién se enseña, quién enseña, quién dice lo que se debe enseñar son cuestiones sobre las que toda sociedad tiene conflictos. Quien controla el poder de decidir lo que es verdadero, bello, bueno, justo domina buena parte del juego social y tiene mayor capacidad para apropiarse del capital económico, político o social (Gvirtz y Palamidessi, 2005: pág. 23).

De esta forma, podrían enseñarse (aunque no existe la intención) en el eje de formación ciudadana, la inclusión del pueblo mapuche en el Estado Chileno, la diversidad sexual existente y la vulneración de derechos existente en esta temática, la corrupción existente en el mundo de la política, etc.; pero son contenidos que no van acorde con la fracción de la sociedad que tiene el poder y escoge los contenidos a enseñar, es decir, la elite, por lo cual quedan fuera del currículum oficial y por consiguiente, en las planificaciones analizadas.

Además, el concepto construido de currículum contempla no sólo contenidos y elementos que deben ser enseñados, sino que también incluye acciones que deben ser enseñadas en el proceso educativo. Esto queda de manifiesto en las planificaciones del segundo caso de la muestra donde no sólo se han escogido contenidos para ser enseñados, sino también acciones, como por ejemplo investigar sobre organizaciones, opinar sobre distintos temas y exponer oralmente frente a sus compañeros. Es decir, el currículum no sólo selecciona contenidos conceptuales (como por ejemplo, en el segundo caso, las organizaciones no gubernamentales), sino que también habilidades como investigar y exponer oralmente, además de actitudes como el respeto.

En las planificaciones del tercer caso al igual que en las de los dos colegios analizados anteriormente, también es posible visualizar la presencia del concepto de currículum, entendido éste como la explicitación de aquellos objetivos que deben ser alcanzados al finalizar el proceso educativo. En estas planificaciones se observa cómo cada unidad tiene una serie de objetivos de aprendizaje, emanados de las Bases Curriculares del Ministerio de Educación de Chile, los cuales deben ser cumplidos al finalizarse el proceso educativo, que en este caso es cada una de las 5 unidades planificadas anualmente.

Por otro lado, en la construcción del concepto de currículum se estableció que dentro de éste se concibe una concepción social a la cual se desea llegar, y por medio del proceso enseñanza-aprendizaje, se implementan saberes acumulados históricamente. El hecho de que el currículum le dedique una unidad completa a la conquista de los españoles en América, habla de una concepción social que le da importancia a formar una identidad racial que fue formada por el mestizaje entre españoles e indígenas. Que en esta unidad se utilice el término “conquista” de América y Chile, no es algo elegido al azar. Es un término que contribuye a la formación de una determinada concepción de ese periodo histórico. Podría haberse elegido, por ejemplo, el término “invasión” de los españoles hacia los indígenas, “enfrentamiento”, etc.; cada término está cargado de significados que conllevan a la formación de distintas concepciones de un mismo hecho y/o proceso histórico, y el currículum, escoge los más adecuados según la concepción social a la cual quiere llegar.

Finalmente, de los conocimientos históricos existentes, las y los encargados de confeccionar el currículum sólo seleccionan lo que ellas y ellos han considerados válidos y legítimos para ser enseñados. En el caso de la colonia, las planificaciones del tercer caso de la muestra seleccionada(D3), escogen como contenido a enseñar (entre otros), las instituciones, la administración, y la economía Colonial, encontrándose ausentes otros contenidos como la relación hombre-mujer durante la colonia, las condiciones de vida de las clases populares, el trabajo infantil, etc., lo cual muestra el énfasis que le da el currículum a lo que se considera “válido” para ser enseñado frente a lo que no se explicita y que es importante enseñar.

Para analizar la relación de los tres casos de la muestra, a continuación se presenta el formato de matriz de comparación de las planificaciones de los 3 establecimientos de la muestra.

Matriz de comparación planificaciones 3 colegios

	Evidencia la integración de perspectiva de género en el lenguaje utilizado	Presenta adecuaciones para promover la igualdad de género en el inicio de la clase	Presenta adecuaciones para promover la igualdad de género en las estrategias metodológicas	Presenta adecuaciones para promover la igualdad de género en el contenido de la clase	Presenta adecuaciones para promover la igualdad de género en el cierre de la clase
D1	No	No	No	Sí (en una sola clase)	Sí (en una sola clase)
D2	No	No	No	No	No
D3	No	No	No	No	No

Como se puede observar en la matriz, las y los tres docentes tienen en común que sus diseños de clases no tienen un lenguaje inclusivo de género, no hay presencia de artículos diferenciadores de género como las y los, y sólo se utilizan términos masculinos como niños, alumnos, etc. Cabe destacar que en el tercer caso de la muestra, al tener planificaciones anuales y no especificar clase a clase, a diferencia del primer y segundo caso, más que utilizar términos masculinizados, utiliza un lenguaje neutro, como por ejemplo, el uso de verbos sin un artículo que los anteceda como por ejemplo observan, elaboran, leen, etc.

En el segundo caso (D2), por ejemplo, lo que más se utiliza a lo largo de la unidad, son términos neutros con respecto al género como 'personas', 'sociedad', 'humanos', etc.; sin embargo, al referirse a términos que tienen terminación femenina y masculina, sólo se utilizan términos masculinos como niños, alumnos, ciudadanos, etc. Además, siempre se utiliza el término profesor, considerando que esta planificación es confeccionada y aplicada por varios/as docentes.

Con respecto a si los tres docentes presentan adecuaciones para promover la igualdad de género en el inicio de su clase, los y las tres docentes tienen como similitud que no generan ninguna adecuación en los inicios de sus clases planificadas para promover la igualdad de género, esto principalmente, porque el primer y segundo caso no utilizan un lenguaje y/o contenidos que promuevan la igualdad de género, diferente es tercer caso, que por tener una planificación anual, no aparece en éstas explicitado el inicio de la clase.

En cuanto a las adecuaciones metodológicas para promover la igualdad de género en las clases, los tres casos de la muestra comparten el no tener ninguna adecuación en sus métodos para promover la igualdad de género, por ejemplo, en ninguna de las tres planificaciones se explicita que deben participar hombres y mujeres por igual, o que los equipos de trabajo deben estar compuestos por hombres y mujeres en la misma cantidad, etc.

En la temática sobre presentar adecuaciones para promover la igualdad de género en el contenido de la clase, el segundo y tercer caso tienen como similitud, no presentar ningún contenido relacionado con la promoción de la igualdad de género. A diferencia de éstos dos, el primer caso de la muestra (D1) sí presenta este indicador, pero vale mencionar que sólo una clase, durante el desarrollo y cierre de ésta, donde se deben leer retratos autobiográficos de Sor Úrsula Suárez y reflexionar acerca del rol de la mujer durante la época colonial.

En el cierre de la clase, nuevamente no incluyen la perspectiva de género en sus planificaciones en el cierre de la clase, en cambio, el primer caso (D1) sí lo incluye, en el contenido mencionado en el párrafo anterior.

En síntesis, se puede establecer que la perspectiva de género no está presente, casi en ningún aspecto, en las planificaciones de los establecimientos de la muestra. Solo el primer caso, de las veintiocho clases planificadas en la unidad, en una de ellas promueve la igualdad de género a través de un contenido referente al rol de la mujer durante la colonia, en la cual las y los estudiantes debían leer la biografía de una religiosa y en base a ese texto debían analizar el rol de la mujer en esa época.

## 6.2 Análisis de Observaciones de clases

Este análisis de observaciones presenta las visiones sobre las prácticas, representación e igualdad de género que poseen 3 docentes de distintos establecimientos antes mencionados.

El objetivo específico que aborda esta parte de la recogida de datos se expresa en “Identificar cómo las y los docentes de Historia, Geografía y Ciencias de 5° año básico promueven en sus prácticas, dentro del aula, la igualdad de género, en los establecimientos de la muestra seleccionada”.

Para la recogida de datos la técnica utilizada es la ‘observación no participante’ y el instrumento empleado para responder al objetivo en cuestión es la ‘Pauta de observación de clases’. El objetivo de este instrumento consiste en ‘Observar el desarrollo de las clases que tiene la y el docente de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de 5° año básico, respecto a la representación e igualdad de género’.

El primer tema que presenta la matriz de observación de clases<sup>14</sup> posee un subtema, en el cual se plasma el ‘Provecho de recursos en pro de la igualdad de Género’; dentro de esta se observan tres categorías Si, No, N/O (No Observado) dependiendo del establecimiento al cual se observa.

El segundo tema, al igual que el anterior, posee un subtema: ‘Relación Docentes-Dicente’. Dentro de esta se especifica la presencia, omisión o no observación de los diversos aspectos los cuales se desearon observar durante el desarrollo de las clases. Al igual que en el tema anterior, se presenta Si, No, N/O (No Observado) de los 3 docentes en sus respectivos establecimientos.

La primera observación se realizó en un establecimiento de dependencia municipalizada el día martes 22 de octubre del 2013 entre las 08:00 a 09:30 horas.

El entrevistado es hombre. El curso donde se recoge la información es el 5° año B en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. El grupo de alumnos y alumnas cuenta con 26 estudiantes de los cuales el día de la observación asistieron 24.

---

<sup>14</sup> Ver pág. 71

El espacio es óptimo para la cantidad de estudiantes en aula, aun así el docente solamente se desplaza por la parte delantera del aula y para dar curso con su clase pone una silla en la parte de delante de la sala y trabaja con el libro de texto. Las y los estudiantes que se encuentran en la parte del fondo de la sala no ven lo que el docente hace en el transcurso de la clase.

La segunda observación se realizó en un establecimiento de dependencia particular subvencionado ubicado en la comuna de Santiago Centro. El docente es hombre y el curso observado fue el 5 año A en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales el día 14 de noviembre de 2013 entre las 8:15 y 09:45. El curso cuenta con 39 estudiantes pero ese día asistieron solo 33 de ellos y ellas. La sala cuenta con un espacio reducido para la cantidad de estudiantes que hay. De todas maneras el docente se desplaza por todo el espacio, recorriendo toda la sala de clases.

Finalmente el último establecimiento es de dependencia particular pagado, se encuentra en la comuna de Santiago Centro, este se observó el día 08 de noviembre del 2013, desde las 10:50 hasta las 12:20 horas. En cuanto a la clase quien la realiza es una docente. En aula había 30 estudiantes de un total de 31. El espacio con el que disponen las y los estudiantes es estrecho, las mesas se encuentran bastante juntas y los pasillos son muy reducidos, aún así la docente se desplaza por la sala.

De acuerdo a lo observado y en relación a los objetivos propuestos, podemos describir lo siguiente:

El primero de los casos(D1) no utiliza recursos didácticos con lenguaje que promueva la igualdad de género y tampoco es posible presenciar un uso de lenguaje inclusivo en la sala de clases en pro de la igualdad de género entre sus estudiantes.

Con relación a las acciones que realiza el primer caso (D1) respecto de mostrar diferencias entre niños y niñas, éste no lo hace de manera explícita. Asimismo al momento de saludar a las y los estudiantes no lo hace con un lenguaje inclusivo, solamente lo hace empleando términos masculinos como niños, chiquillos, alumnos, etc.

Al momento en que este caso (D1) interactúa con sus estudiantes no lo hace utilizando sus nombres, generaliza en su expresión empleando palabras como 'oiga usted', 'niñito', 'niña', etc.

Sobre a la manera en que se refiere a las posibilidades de aprender que tienen tanto hombres como mujeres no hace referencia alguna a esto de manera explícita durante el trascurso de la clase.

De acuerdo a la manera en que se expresa en la sala de clases (D1) discrimina, sobre todo de forma verbal con relación a sus estudiantes, principalmente hacia las mujeres diciendo frases como: 'éstas que hablan como loritos', 'las mujeres usan mucha más agua para bañarse, gastan más que los hombres', etc.

De relación al primer caso(D1) promueve la interacción entre estudiantes de distinto sexo éste no lo hace, las y los estudiantes interactúan con compañeros y compañeras del mismo sexo.

Sobre la posibilidad que tienen las y los estudiantes de participación en el aula, los hombres lo hacen más y tienen mayor participación en las clases. Las mujeres intervienen solo si el docente así lo determina. Por lo mismo en lo que respecta a mostrar interés en la participación de algunos estudiantes frente a otros, el primero caso (D1) le da mayor participación a los hombres.

Como bien expone el documento 'Análisis de género en el aula' cuando citando a Williams (citado en Gray y Leith, 2004), se plantea que mientras los niños son socializados para esperar más atención y para exigirla cuando no la reciben de manera oportuna, las niñas esperan, exigen y obtienen, en la práctica, mucha menos atención (SERMAN, 2008; pág. 11). Esto es lo que ocurre en la observación realizada al primero de los casos (D1) quien le da mayor oportunidad a los hombres para participar y resultan ser también quienes más piden participar, mientras que las mujeres no intervienen durante el desarrollo de la clase.

En relación a la intervención, al momento de presentarse un conflicto sobre desigualdad de género, no se observó, debido a que el primer caso (D1) no se vio enfrentado a una situación de este tipo. Éste (D1), demuestra diferencia en la asignación de tareas. Un ejemplo de esto es la instalación del proyector y quién va a buscar algo que necesite. Esta responsabilidad recae directamente en los estudiantes hombres. De todos modos (D1) no hace referencias a responsabilidades estereotipadas. Y finalmente cuando cierra la clase lo hace utilizando solo palabras que hacen referencia al género masculino.

Por otra parte, el segundo caso(D2) no utiliza recursos didácticos que promuevan la igualdad de género, asimismo, tampoco utiliza un lenguaje en pro de la igualdad de

género con sus estudiantes. Con relación a la manera en que trata a las y los niños cuando éstos y éstas entran a la sala (D2) no hace diferencia entre estudiantes.

Al iniciar la clase, el segundo caso(D2) saluda a sus estudiantes de manera incluyente tanto a hombres como a mujeres, por otra parte al nombrar a sus estudiantes en la sala de clases lo hace utilizando sus nombres respectivos. En relación a si dicho caso (D2) hace referencia explícita sobre la manera en que aprenden tanto hombres como mujeres no fue posible observarlo ya que no manifiesta ninguna similitud o diferencia en el transcurso de la clase. Al referirse si discrimina de alguna forma a sus estudiantes tanto física o verbalmente, éste(D2) no lo hace de ninguna de las dos formas. En relación a si (D2) promueve la interacción entre estudiantes éste no lo hace y es posible visualizarlo cuando las y los estudiantes deben realizar una actividad, pues éstos y éstas se agrupan de manera libre quedando separados en un grupo los hombres y en otro grupo las mujeres.

Sobre la posibilidad de participación que le da tanto a hombre como a mujeres, el segundo caso,(D2) es parcial y equitativo. Da oportunidades de participación alternada tanto a hombres como a mujeres y si muestra mayor interés en ciertos estudiantes, no lo hace, pese a que las mujeres levantan mucho más la mano para participar, éste(D2) se preocupa que opinen tanto hombres como mujeres.

Por otro parte, frente a si el segundo caso(D2) interviene en conflictos relacionados a la igualdad o desigualdad de género entre sus estudiantes, no fue posible observarlo ya que no se presentó ninguna situación así durante el desarrollo de la hora de clases.

Frente a la utilización de ejemplos durante la hora de clase, D2 lo hace en términos masculinos con frases como: 'ellos crean una ONG'.

Finalmente sobre la asignación de tareas, la utilización de términos estereotipados y el cierre de la clase no se pudo observar durante la visita realizada ya que no asigna tareas o funciones durante el desarrollo de la clase, tampoco utiliza términos estereotipados para felicitar o sancionar a sus estudiantes y por ultimo cuando finaliza la clase éste (D2) solo dice: 'pueden salir de la sala'.

Finalmente con relación al último de los casos (D3), frente a si ésta utiliza material didácticos que promuevan la igualdad de género, la observación demostró que no lo hace. De igual manera, no usa un lenguaje que promueva la igualdad de género durante la hora de clases.

Al momento en que las y los estudiantes ingresan a la sala de clases, ésta (D3) no demuestra acciones discriminatorias entre hombre y mujeres. Por otra parte al momento en que saluda a sus estudiantes lo hace de manera incluyente, saluda tanto a hombres como a mujeres. Con respecto a la manera en que nombra a sus estudiantes durante la hora de clase lo hace por sus nombres. Sobre las oportunidades de participación o cuando hace preguntas designadas. Si frente a la posibilidad que tienen de aprender tanto de hombres como mujeres, el último caso (D3) no hace ninguna manifestación al respecto, tampoco los o las discrimina de ninguna manera, ni física, ni verbalmente. Sobre promover la interacción entre hombres y mujeres, está(D3) no lo hace de manera explícita y en relación a la participación o la oportunidad que da ésta es equilibrada y alternada, da la misma cantidad de posibilidades tanto a hombres como a mujeres, asimismo no muestra preferencia entre algún o alguna estudiante sobre otro u otra.

Con respecto a si el tercer caso(D3) interviene en conflictos relacionados a la desigualdad de género, como en la utilización de ejemplos que da durante la clase, las tareas que asigna a sus estudiantes y si utiliza términos estereotipados para sancionar o felicitar a sus estudiantes no es posible observarlo durante la clase visitada ya que no se ve enfrentada a un conflicto de carácter discriminatorio con relación a la igualdad de género, tampoco utiliza ejemplos que segreguen a hombres como a mujeres, de la misma manera no designa tareas a ninguno de los dos sexos y por último no utiliza términos estereotipados para llamarle la atención a sus estudiantes.

Finalmente con relación a la manera en que cierra la clase, D3 se despide incluyendo tanto a hombres como a mujeres.

En relación a la definición levantada por el equipo de seminario se plantea que: Las prácticas docentes son aquellas acciones, elementos y posiciones que se presentan dentro del proceso enseñanza-aprendizaje. Estas acciones conllevan a realizar diversas intervenciones en la práctica educativa, ya sea para generar aprendizajes o para la solución de problemas que acontezcan dentro del aula. Estas prácticas, diversas en cada docente, son la esencia de cada educadora y educador con la cual su desenvolvimiento dentro del aula y de la escuela posee una característica diferenciadora con sus pares.

En cuanto a la estrategia utilizada para generar el aprendizaje, el primer caso(D1) lo hace a través de preguntas generales dando mayor participación a los hombres que se encuentra en el aula y principalmente a un solo estudiante. También utiliza la

pizarra para generar organizadores gráficos los cuales las y los estudiantes deben copiar en sus cuadernos. De acuerdo a la solución de conflictos dentro de la sala de clases, éste(D1) no se vio enfrentado a esto durante la observación realizada ya que las y los estudiantes no generaron ningún momento que dependiera de la intervención y diálogo del docente.

Por otra parte con lo relacionado a la manera en que se desenvuelven las y los docentes en el aula los tres casos lo hacen de una manera distinta. En el primer caso (D1) la relación que establece con las y los estudiantes es de cercanía solo en los y las estudiantes que la afinidad lo permita, con el resto del grupo curso es distante. Esto se ve reflejado al momento en que los y las nombra durante la clase. Con quienes tiene mayor cercanía y afinidad los nombra por su apellido e incluso por sus nombres, con quienes no tiene una relación cercana lo hace utilizando palabras como 'oiga usted', 'niñito', 'niña', etc.

Con relación al segundo caso(D2) éste genera el aprendizaje a través de preguntas generales y dirigidas dando énfasis a la participación de las y los estudiantes, considerando la opinión de éstas y éstos en pro de generar diálogo que les permita obtener de mejor manera un aprendizaje significativo. También hace uso del pizarrón en donde sintetiza la información expuesta, mapa conceptual que las y los estudiantes posteriormente deben escribir en sus cuadernos. Durante el transcurso de la clase realiza una actividad en donde las y los estudiantes deben reunirse en parejas lo que permitirá que estos creen un aprendizaje colectivo debido a la discusión que se generará a partir de las opiniones que tengan cada uno de las y los integrantes de la pareja. Finalmente D2 constantemente refuerza de manera positiva y equitativa sus estudiantes dando así validación e importancia a las intervenciones que éstas y éstos realizan durante la clase.

Por otra parte, el segundo caso(D2) se relaciona de una manera más cercana generando confianza con sus estudiantes. Esto se visualiza a través del trato que tiene hacia ellos y ellas, los nombra por sus nombres y valora la opinión que estos dan durante la clase.

En relación a la resolución de conflictos dentro del aula D2 no se ve enfrentada a esta situación al momento de la observación de la clase por lo que no fue posible identificar de qué manera resuelve las dificultades que se presentan durante la clase.

Por último la manera en que D3 genera aprendizaje en sus estudiantes es mediante preguntas generales dando igualdad de oportunidades tanto a hombres como a mujeres para participar. Otra estrategia que utiliza es la resolución de una guía de estudio en donde las y los estudiantes pueden de manera libre agruparse con quien deseen con el fin de que resuelvan la guía entregada. Esta elección libre de equipos de trabajos fomenta en las y los estudiantes el aprendizaje colectivo y la valoración y el respeto por la opinión de otros y otras.

Con relación a la manera en que D3 soluciona conflictos en la sala de clases no fue posible realizar análisis ya que la clase que presenciamos no se produce ningún conflicto en donde D3 deba intervenir para su solución.

Finalmente D3 genera cercanía con sus estudiantes lo que facilita el diálogo y la interacción, también se genera empatía y mayor contacto físico como cariño en el pelo, saludo de beso, etc.

Al momento de enfrentar y comparar a los tres docentes se puede concluir lo siguiente:

Con relación a la utilización de los lenguajes inclusivos en los recursos didácticos, dos de los tres docentes (D1 – D3) observados no utilizan lenguaje inclusivo mientras que el tercero de ellos (D2) no fue posible observarlo durante la visita realizada, ya que D2 sólo utiliza pizarra para realizar sus clases, de igual manera éste no incorpora artículos diferenciadores de género al momento de escribir en ella. Sobre la utilización de lenguaje en pro de la igualdad de género ninguno de los docentes observados lo hace, ya que al referirse a las y los estudiantes lo hace solo en términos masculinos con palabras como ‘chiquillos’, ‘niños’, ‘alumnos’ y nunca incorporando a las estudiantes al discurso docente.

Esto genera, como bien plantea Guerrero, Hurtado, Azua y Provoste en el 2005 que la utilización del universal masculino haga que a las mujeres se le invisibilise dejándolas en un lugar de subordinación, influyendo asimismo que la participación de éstas sea escasa, como fue posible observar en la clase del primer caso (D1).

Con respecto a la relación docente dicente en el primer criterio, que se refiere a si él o la docente realiza diferencia entre sus estudiantes cuando entra a la sala de clases ninguno de ellos lo hace. Las y los estudiantes ingresan de manera libre.

En relación al saludo inicial que realizan la y los docentes D2 y D3 lo hacen de manera inclusiva mientras que D1 lo hace de modo general utilizando la palabra 'alumnos'.

Asimismo con relación a la manera en que la y los docentes se refieren a cada uno de sus estudiantes dos de ellos, (D2 y D3) lo hacen con el nombre de cada uno de ellas y ellos mientras que D1 lo hace con expresiones como "oiga usted", "niñito", "niñita", etc.

En cuanto a las posibilidades de aprender que tienen tanto las estudiantes como los estudiantes, el primer caso (D1) sí manifiesta realizar diferencias entre las y los estudiantes dependiendo el sexo de éstos y éstas, mientras que D2 no lo hace. Por otra parte en el tercer caso (D3) no es posible observar si lo realiza.

Además de lo anterior al observar si las y los docentes realizan discriminación dentro del aula con relación a la diferencia de sexo, ninguno de los tres lo hace de manera explícita.

De acuerdo al criterio que se refiere a promover la interacción entre las y los estudiantes dos de ellos, (D1 y D2) no lo hacen, mientras que el tercer caso (D3) no es posible observarlo ya que la clase visitada no se generó la instancia de hacerlo.

Asimismo con respecto a las oportunidades que dan las y los docentes en la sala de clase dos de ellos, (D2 y D3) coinciden en que se le da la oportunidad a estudiantes de distinto sexo, mientras que el primer caso(D1) le da oportunidades de participación mayoritariamente a hombres, en la clase que se observó de éste último ninguna estudiante mujer participó.

Navas y López plantean que, "en este espacio se promueve y legitima la separación de géneros. Existe una mayor atención a los niños; en el discurso es a ellos a quien se dirige" (Nava y López, 2010: pág. 49). Esto queda en manifiesto de manera directa en el primer caso (D1) ya que esto influye en que las mujeres no participen y pasen a un segundo plano durante el transcurso de la clase.

Junto con lo anterior, al momento de mostrar interés en ciertos estudiantes sobre otros con relación al sexo, dos de los casos observados (D2 y D3) no lo realizan y demuestran interés de la misma manera a todas y todos los estudiantes. Por el contrario el primer caso (D1) lo hace de manera notoria a los hombres, principal y exclusivamente a un solo estudiante. Con respecto al criterio de si la y los docentes

intervienen en conflictos relacionados a la desigualdad de género que se presenta en la sala de clases, en ninguna de las observaciones se pudo observar esto.

Con relación al criterio que indica si la o los docentes utilizan ejemplos tanto de hombres como de mujeres para explicar algún concepto dos de ellos (D1 y D2) no lo hacen, mientras que D3 no fue posible observarlo.

Sobre las tareas que se asignan dentro de la sala de clases, el primer caso(D1) solicita la ayuda a hombres, de manera puntual, cuando requiere que instalen el proyector para realizar las clases. Por otra parte en la clase que se observó a los otros dos casos (D2 y D3) no fue posible apreciar si ocurría diferencia al momento de designar tareas.

Al momento de observar si la y los docentes se refiere con términos estereotipados hacia sus alumnos al momento de felicitarlos o sancionarlos. El primer caso (D1) es el único al que fue posible observarlo en la clase mientras que los otros dos casos (D2 y D3) no manifestaron ningún término estereotipado para referirse a sanciones o felicitaciones hacia sus estudiantes.

Finalmente con relación al criterio que se refiere al lenguaje utilizado para despedirse de las y los estudiantes incluyendo tanto a niños y niñas, el primer caso (D1) utiliza la expresión como 'alumnos', omitiendo a las alumnas en su mensaje de despedida. Por otra parte, el segundo caso (D2) no es posible observar la despedida, no la realiza. Por último, el tercer caso (D3) al despedirse lo hace nombrando a niñas y niños.

### **6.3 Análisis de entrevistas.**

Este análisis de entrevistas responde al tercer objetivo específico de la presente investigación correspondiente a Describir las representaciones que poseen las y los docentes que enseñan Historia, Geografía y Ciencias Sociales en 5º año básico acerca de la igualdad de género en los establecimientos de la muestra.

Para desarrollar este objetivo, en la recogida de datos la técnica utilizada es la entrevista semi-estructurada y el instrumento empleado es el guion de entrevistas. Este instrumento fue dividido en cinco temas que son: representaciones en torno a la organización del curso que cuenta con dos criterios y cuatro preguntas para realizar, discurso docente (en este tema se hayan dos criterios y dos preguntas), estrategias didácticas (existen dos criterios y tres preguntas que se realizan) y representaciones acerca del clima de aula (por dos criterios y cuatro preguntas realizadas), y por ultimo representaciones en torno a Género (un criterio y por ultimo dos preguntas aplicadas).

En términos descriptivos, el primer caso de la muestra (D1), en el tema, representaciones en torno a la organización del curso y criterio de dinámicas de aula, las y los estudiantes ingresan libremente. En el criterio de liderazgo, el cambia de puesto a los niños o niñas que tienen mala disciplina.

En cuanto al tema discurso docente, y criterio actitudes docentes cotidianas, la forma en que saluda, solo incluye a los hombres al utilizar la frase “Buenos días Chiquillos”. Con respecto a la forma en que el primer caso enfrenta alguna situación conflictiva entre las y los estudiantes, los separa y habla con cada uno de ellos para luego hablar con la profesora jefe.

Al mencionarle la frase: “pórtese como señorita”, el primer caso (D1) menciona es adecuado usarla cuando una niña no se comporta acorde a su género, que se espera que las mujeres se comporten como dama. La frase “sea caballero” él la usa cuando un niño tiene un comportamiento grosero e irrespetuoso. En cuanto a “sea bien hombrecito”, él dice no utilizarla pero que en general se utiliza cuando a un niño que le han pegado `anda acusando` o no ha asumido su responsabilidad. La frase “siéntese como señorita” es aprobada por este docente ya que hay niñas que son molestadas por los hombres cuando no se sientan adecuadamente. Con la frase “los hombres no lloran”, el primer caso de la muestra seleccionada (D1) no acepta esa frase puesto que él también llora y todos y todas tenemos los mismos sentimientos.

En el criterio representaciones de género en el discurso docente en la sala de clases, el primer caso de la muestra utiliza el término hombre, pero explica que este término incluye a hombres y mujeres.

Asimismo, en el tema estrategias didácticas y sus representaciones, en el criterio estilos de aprendizaje, este docente considera que los hombres son más inquietos y aprenden en movimiento y las mujeres aprenden estando quietas. Cuando una mujer da su opinión, los hombres tienden a callarla y cuando un hombre habla todos tienden a quedarse en silencio y escuchar al compañero. El primer caso (D1) cree que la mujer es inteligente en pasar a segundo plano porque los hombres la disminuyen cuando quieren destacar. Luego afirma que hay que hacer participar más a las mujeres porque éstas son sentimentales.

A continuación, el primer caso de la muestra (D1) señala que hombres y mujeres no tienen diferencias en el aprendizaje, y que incluso, sus mejores estudiantes han sido mujeres.

En el criterio diseño de clases, considera tanto a hombres como mujeres para diseñar la clase, pero primero analiza el contexto del curso. También afirma que con la entrevista se ha dado cuenta que debe ocupar distintas estrategias entre hombres y mujeres puesto que los primeros disminuyen a las segundas, por lo cual hay que hacer participar más a las mujeres.

El primer caso (D1) señala que las mujeres son hábiles en todas las áreas, y que los hombres destacan más que las mujeres porque son más participativos, que los hombres son buenos en el deporte y que éste es un mundo de hombres.

Con respecto al tema representaciones acerca del clima de aula y el criterio promoción de la participación según género, el caso primero (D1) considera que los hombres participan más que las mujeres, que los hombres disminuyen a las mujeres y que él ha caído en el juego ya que elige solo a hombres para participar porque ellos se ofrecen a participar voluntariamente y él los escoge; en cambio, a las mujeres hay que pedirles la palabra porque ellas no la ofrece.

Posteriormente, el primer caso de la muestra (D1) reconoce no promover la igualdad de género dentro de sus prácticas docentes, y que ahora se da cuenta de lo masculinizado que está el mundo.

Por último, en el tema representaciones en torno a género, criterio creencias en torno a género, para el primer caso (D1) género es la relación en la vida diaria entre hombre y mujer en todos los aspectos, trabajo, familia, etc. Es estar en constante relación con otras personas. Finalmente, el primer caso afirma que es posible

enseñar la igualdad de género en las aulas, que para esto hay que hablar con las mujeres para que se vayan potenciando socialmente.

El segundo caso de la muestra seleccionada (D2) en el tema representaciones en torno a la organización del curso, en el criterio dinámicas en el aula, señala que las y los estudiantes entran de manera libre al aula, no separando entre estudiantes.

En el criterio liderazgo, la organización dentro de la sala de clases, es mantenida según la establece la profesora jefa, si algunos o algunas estudiantes tienen muy mala disciplina durante su clase, las o los cambia de puesto.

Con respecto al tema discurso docente, en el criterio actitudes docentes cotidianas, el segundo caso (D2) afirma que las y los saluda con la frase Buenos días chiquillos, cómo están, si saludan muy bajo les hace repetir el saludo para que lo hagan con un tono más alto. Frente a una situación conflictiva entre estudiantes, les llama la atención, habla con las y los dos a solas y hace que firmen un compromiso. Según el segundo caso de la muestra (D2), los principales conflictos se dan cuando se realizan críticas destructivas sin ninguna propuesta de mejora.

Frente a la afirmación “compórtese como señorita”, el segundo caso (D2) menciona que tanto hombres como mujeres deben comportarse educadamente, por lo cual no le parece esta frase. En cuanto a la frase “sea caballero”, menciona que debiese ser cambiada por la frase “sea educado”. La frase “hay que ser bien hombrecito”, le parece muy homofóbica y que hay que cambiarlo por la frase “sea maduro, sea responsable”. Con respecto a siéntese como señorita, el segundo caso de la muestra (D2) tampoco está de acuerdo, y señala que a hombres y mujeres les dice que deben sentarse con la silla derecha, las manos en la mesa y mirando al frente. También le parece mal la frase “los hombres no lloran”, ya que menciona que es bueno conectarse con los sentimientos, ponerse en el lugar del otro y así trabajar la solidaridad.

En el criterio representaciones de género en el discurso de la sala de clases, el segundo caso de la muestra (D2) afirma usar el término humanidad para hablar de la especie humana, ya que si se han cometido errores en la humanidad, los han cometido ambos, hombre y mujer.

En cuanto al tema estrategias didácticas y sus representaciones, dentro del criterio estilos de aprendizaje, el segundo caso (D2) afirma que la mujer aprende mucho más rápido que el hombre, porque son más cautas, más perceptivas, son muy visuales y auditivas; por su parte, el hombre es más inmaduro y se toma con humor los contenidos; sin embargo, ambos tienen la misma capacidad reflexiva.

En el criterio diseño de clases, el segundo caso (D2) afirma que considera la perspectiva crítica para que así las y los estudiantes puedan reflexionar y llevar el contenido a su propia realidad.

Respecto a la diferenciación de estrategias para hombres y mujeres, el segundo caso (D2) afirma que para hombres y mujeres deben utilizar las mismas estrategias de enseñanza puestos que todos y todas tienen la misma inteligencia y capacidad.

Al preguntarle a este mismo docente en qué área tiene mayor habilidad las mujeres, menciona que éstas tienen habilidades en varias áreas y los hombres en matemática, deporte y música. Según él, las habilidades se desarrollan con el grado de madurez de las y los estudiantes, puesto que los hombres viven el presente y las mujeres piensan en un proyecto de vida futuro.

Por consiguiente, en el tema representaciones acerca del clima de aula y el criterio promoción de la participación según género, este docente (D2) afirma que hace participar a hombres y mujeres por igual, pero que los hombres bromean y las mujeres son más analíticas, situación que ocurre, según el segundo caso de la muestra (D2), por la etapa y la edad en la cual están y porque desde hace mucho tiempo atrás se han ido formando estructuras, en la cual niños y niñas se sientan de manera separada. Además, el segundo caso (D2) considera que trata de hacer participar por igual tanto a hombres como a mujeres, darles el mismo trato y felicitarlos y llamarles la atención por igual.

Finalmente, en cuanto al tema representaciones de género y el tema de las creencias con respecto a este tema, para este docente (D2), es una división sociocultural que sirve para identificar más rasgos físicos que psicológicos. Además agrega que sirve para identificar especímenes como hombre y mujer.

También cree que es posible enseñar la igualdad de género a través del diseño y desarrollo de sus clases, indicando que en su colegio se integró en las planificaciones la historia de las mujeres que contribuyeron a la Historia, agregando que se produce desigualdad cuando se ve la historia mirando solo al hombre como partícipe de la historia

En la entrevista al tercer caso de la muestra seleccionada (D3), en el tema representaciones en torno a la organización del curso, el criterio dinámicas de aula-ritos, ésta señaló que al trasladarse de un lugar a otro no ocupa métodos de fila, ni de organización específica, el grupo se traslada de manera espontánea, juntos, pero sin formación.

Dentro del mismo criterio se le pregunta a la tercera docente de la muestra (D3) acerca de la organización del grupo-curso si los ordena o interroga por algún motivo o de manera azarosa, el tercer caso (D3) responde a que los ordena según la actividad, en parejas o en grupos.

En cuanto al discurso del docente, su saludo hacia los estudiantes es 'Buenos días niños' y va jugando con el tono de voz y el estado anímico de los y las estudiantes.

Respecto a las situaciones de conflicto que se generan en el aula, situaciones de Bullying entre los estudiantes ¿Cómo reacciona? Comenta que siempre hay indignación en ella, hace pausa en cualquier actividad, en la que se dé el conflicto para conversar el conflicto y ponerle fin, dialoga con los afectados y hace ver el error en el cual están, relata que en ningún caso impone castigo hacia las y los estudiantes, pero si el tema debe quedar zanjado y solucionado en el momento.

Respecto a las frases 'Pórtese como señorita' relata que cuando las niñas se sientan mal y andan con jumper, debo recordarles que se deben sentar bien y 'chiquillas no se olviden de que son señoritas'

Cuenta el tercer caso (D3) que la frase 'sea caballero' no la utiliza, sino que 'sea respetuoso' y les dice que no se olviden que hay damas presentes, empezando por ella.

Al nombrar la frase "hay que ser bien hombrecitos" la utiliza al decirles a los estudiantes de que hay que hacerse responsable en ciertos errores que han cometido 'hay que ponerse los pantalones'

La frase "síntese como señorita" el tercer caso de la muestra (D3) cuenta que les llama la atención cuando andan con jumper y se sientan mal.

Y por último al nombrarle al tercer caso la frase "los hombres no lloran" responde que nunca la ha utilizado y que a los y las estudiantes les dice que los sentimientos hay que expresarlos, siempre y cuando no se pase a llevar a él ni a los demás.

En el criterio de las representaciones de género que imparte el docente en la sala de clases, al preguntarle al docente en el concepto que utiliza al referirse a la especie humana responde que utiliza hombre en sus clases.

En el criterio que se enfoca en cuanto a las estrategias didácticas y sus representaciones, al preguntarle al tercer caso (D3) si los hombres aprenden de la misma manera que mujeres responde que: 'no hay diferencias, que tienen niveles muy parecidos, pero que sí las mujeres son más metódicas, que tiene que ver con

algo de la edad, por madurez se podría decir que hasta dos años atrás a nivel como de aprendizaje son más hombres destacados que mujeres'

En cuanto al diseño de clases el tercer caso de la muestra seleccionada (D3) responde que al diseñarlas piensa en el contexto del aula y de las características del grupo curso.

Se refiere a que no hay diferencias metodológicas en el diseño de clases para hombres y mujeres, la metodología es exactamente la misma.

Con respecto al área en que las mujeres tienen mayores habilidades, el tercer caso (D3) dice que las mujeres tienen mayores habilidades en cosas prácticas como dibujar, hacer cosas manuales, entre otras. Los hombres, por su lado, se interesan más en el contenido de la asignatura de Historia, porque, según el tercer caso de la muestra (D3), abordan el contenido de otra forma porque los temas que tratan en Historia están relacionados con los hombres como política, revolución y conquista; las mujeres, por su parte, tienen mayor habilidad para memorizar.

Frente a la interrogante si participan de igual forma hombres y mujeres, el tercer caso afirma que es muy similar, que trata que todos participen, pero siempre participan los mismos y por lo general los hombres son más participativos que las mujeres. Esta docente (D3) cree que los hombres participan más de las clases de Historia, Geografía y Ciencias sociales porque están un poco más familiarizados con ésta por los juegos que van saliendo. También considera que promueve la participación igualitaria entre hombres y mujeres durante la clase.

En la temática de representaciones en torno a género y el criterio de creencias en torno a este concepto, para el tercer caso (D3) el concepto de género es una división, dos cosas diferentes.

Finalmente, el tercer caso (D3) cree que se puede enseñar la igualdad o desigualdad de género a través de las prácticas docentes (diseño y desarrollo de sus clases), puesto que en los planes y programas viene incluido y que el tema de género es la igualdad que abarca todo, para el tercer caso todos somos iguales por nuestros derechos.

En términos de relación de la información entregada por los tres docentes a través de las entrevistas y la teoría, es decir, las representaciones de género; en cuanto al tema discurso docente y el criterio actitudes docentes dentro de la sala de clases, el primer caso de la muestra (D1) le atribuye a la mujer el rol específico de ser poco agresiva y "dama"; este rol, el primer caso (D1) en la escuela lo reafirma en sus prácticas cotidianas, al decirles que deben sentarse como señoritas. Con respecto

a las acciones que deben tener los hombres, el primer caso seleccionado (D1) establece que los hombres no deben ser groseros e irrespetuosos.

El segundo caso de estudio (D2) al referirse a la frase 'compórtense como señorita' indica que las mujeres deben ser educadas y comportarse acorde a su edad. Por ende, para el segundo caso (D2), el estereotipo con respecto a cómo deben desenvolverse y actuar las mujeres es siendo educada y acorde a su edad. Por ende, el rol social que le asigna a la mujer es el de ser educada

Por otro lado el primer caso (D1), tiene el estereotipo de que los hombres, en el desenvolvimiento social, deben asumir sus responsabilidades y no acusar a sus pares en caso de conflicto.

Un rol que el primer caso (D1) les asigna a las mujeres, es sentarse de cierta manera para evitar que los hombres las molesten. Por ende, para el primer caso (D1), socialmente se espera que las mujeres se sienten y comporten de cierta manera cuando están con falda o vestido. Para el docente (D1), el hombre puede sentarse de la forma que él quiera.

En cuanto a la frase "siéntese como señorita", el segundo caso (D2) afirma que no le parece esta frase y que tanto hombres como mujeres en el aula deben sentarse de manera derecha y mirando hacia el frente; por lo tanto, según el caso segundo (D2) ambos sexos deben comportarse de igual forma con respecto a sentarse.

El tercer caso seleccionado (D3) expone que las mujeres se deben portar como señoritas, esto dentro de la práctica cotidiana establece que las alumnas por ser mujeres se deben sentar de cierta forma y no delimitando de que esta manera exponen partes íntimas de su cuerpo, sino que la atribución es que las mujeres no son señoritas si se sientan de cierta manera. Establece ciertas posturas que deben tener las mujeres ante la presencia del género masculino y no deben olvidar por ningún motivo su rol social.

A estos elementos hace referencia Araya al establecer que

Las representaciones sociales, en definitiva, constituyen sistemas cognitivos en los que es posible reconocer la presencia de estereotipos, opiniones, creencias, valores y normas que suelen tener una orientación actitudinal positiva o negativa. Se constituyen, a su vez, como sistemas de códigos, valores, lógicas clasificatorias, principios interpretativos y orientadores de las prácticas que definen la llamada conciencia colectiva, la cual se rige con fuerza normativa en tanto instituye los límites y las posibilidades de la forma en que las mujeres y los hombres actúan en el mundo (Araya, 2002:pág.11).

Lo dicho por Araya en la cita recién expuesta, se concretiza cuando las representaciones que tienen tanto el caso primero (D1) como el caso tercero(D3) acerca de que las mujeres deben ser señoritas y sentarse de cierta forma, se transforman en normas que rigen como deben sentarse las niñas en el aula.

Frente a la frase 'sea caballero' el segundo caso (D2) propone cambiar el término caballero por educado; por ende, el caso segundo (D2) asigna tanto a hombres y mujeres el mismo rol con respecto a ser educados y en ese sentido ambos deben comportarse de la misma forma ante la sociedad.

Por otro lado cuando se le pregunta por la frase 'sea caballero', para el tercer caso (D3) manifiesta que no utiliza este término sino que ocupa 'sea respetuoso', ya que hay damas presentes empezando por ella, con respecto a esto se evidencia que los hombres deben tener actitudes que corresponden a todo ser humano, sin embargo la contradicción de que los hombres deben ser respetuosos porque hay damas en la sala de clases crea estereotipos de comportamiento de los hombres, dejando de manifiesto que estos deben tener ciertas conductas hacia las mujeres construidas socialmente.

Al presentarle la frase 'Hay que ser bien hombrecito' el segundo caso (D2) manifiesta encontrarla una frase muy homofóbica y que debe ser cambiada por sea responsable, lo cual muestra un rol social de responsabilidad que le asigna al hombre, por consiguiente, el segundo caso (D2) espera que los hombres se desenvuelvan socialmente de manera responsable, lo cual no es sinónimo de 'más hombre'

En la frase hay que ser bien hombrecito el tercer caso (D3) le da un rol a los hombres que tienen que ocupar ciertas prendas definidas culturalmente para un género específico 'hay que ponerse los pantalones' afirmándose desde la perspectiva que los hombres deben asumir responsabilidades y utilizar la prenda que lo caracteriza socialmente

Con respecto a que los hombres no pueden llorar, el primer caso(D1) piensa que tanto hombres como mujeres pueden expresar sus emociones en la sociedad, que la acción de llorar en un hombre no es nada malo ya que hombres y mujeres tienen los mismos sentimientos. Sin embargo, minutos más adelante en la entrevista, el caso primero (D1) menciona que las mujeres son más sentimentales, asignándoles a ellas un rol de mayor sensibilidad en la sociedad y exteriorización de sentimientos. Al segundo caso(D2) tampoco le parece la frase "los hombres no lloran" puesto que menciona que es importante que los y las estudiantes se conecten con sus sentimientos y que sus pares sean empáticos al respecto. Por lo tanto, para el

segundo caso (D2) los hombres también pueden exteriorizar la sensibilidad en sociedad, inclusive lo ve como algo positivo.

Para expresarse de acuerdo a la frase 'los hombres no lloran' el tercer caso (D3) demuestra la libertad de expresión de sus alumnos no importando género, apela a la integridad física y al respeto a no violar el respeto ante los demás.

El tercer caso (D3) al referirse a la especie humana en las clases de historia, geografía y ciencias sociales ocupa el término "hombre", con lo cual está generalizando e incluyendo ambos sexos dentro del concepto, no especificando la constitución social y cultural de ambos roles.

En cuanto al tema estrategias didácticas y sus representaciones, y el criterio estilos de aprendizaje, al preguntarle al primer caso seleccionado(D1) sobre cómo aprenden hombres y mujeres, señala que los hombres aprenden en movimiento y las mujeres están siempre más quietas. Esto podría develar una representación del docente en la cual el hombre tiene un rol más activo en la sociedad, mientras que la mujer al estar siempre quieta tiene un rol de sumisión. Estos roles específicos son potenciados en el aula, según el primer caso (D1), puesto que los hombres ejercen presión sobre las mujeres cuando una de ellas sobresale, potenciando el rol sumiso de la mujer en la sociedad.

Además, dentro de las representaciones del primer caso (D1), se encuentra que él considera inteligente que las mujeres pasen a un perfil más secundario, lo cual confirma la representación del docente con respecto a que las mujeres tienen un rol más pasivo en la sociedad al pasar a un perfil secundario. Lamas (1995) afirma que las diferenciaciones de género generan relaciones significantes de poder; por ende, al ejercer los hombres presión sobre las mujeres, se devela las relaciones de poder entre ambos, generadas por los roles culturales que se le han asignado a cada uno de ellos y ellas.

Si bien el primer caso (D1) había afirmado que los hombres aprenden en movimiento y las mujeres estando más quietas, más adelante declara que no existen diferencias entre la forma de aprender de un hombre y una mujer, lo cual es una clara contradicción.

El segundo caso (D2) menciona que las mujeres aprenden más rápido que los hombres, que son más cautas, analíticas y conscientes. El hecho que el segundo caso (D2) de la muestra indique que la mujer aprende más rápido que el hombre es una atribución cultural que éste le entrega a las mujeres, puesto que no existe una explicación biológica para dicha afirmación, ya que es solo una representación social del segundo docente de la muestra, y es, como afirma Benhabib (1992) una

diferencia sexual no anatómica, sino construida e interpretada por un proceso histórico y social.

Dicho docente (D2), también menciona que las mujeres son más receptivas, éste último aspecto, se puede relacionar con el rol de nula agresividad y tranquilidad que le asigna a la mujer el primer caso (D1), el cual se relaciona con ser receptiva. Con respecto a cómo aprenden los hombres, señala que los hombres al aprender son más inmaduros y bromean con los contenidos y los lleva al doble sentido, fundamentando que los hombres son más inmaduros por su proceso de desarrollo biológico, lo que hace alusión al concepto de sexo, no así de género que corresponde a aspectos socio-culturales.

En el criterio diseño de clases, el primer caso (D1) considera tanto a hombres como mujeres para diseñar la clase, pero primero analiza el contexto del curso. También afirma que con la entrevista se ha dado cuenta que debe ocupar distintas estrategias entre hombres y mujeres puesto que los primeros disminuyen a las segundas, por lo cual hay que hacer participar más a las mujeres. Aquí se observa una incoherencia entre el diseño de las clases y el desarrollo de éstas, ya que en el diseño, el primer docente de la muestra (D1) afirma considerar tanto a mujeres como a hombres, pero luego señala que en sus clases participan más los hombres porque éstos disminuyen a las mujeres.

Frente a esta situación, el primer docente (D1) considera que hay que utilizar diversas estrategias de aprendizaje tanto para hombres como mujeres, puesto que los hombres son más avasalladores y menoscaban a las mujeres. Este docente, al afirmar esto, ve esta situación como algo natural, y

No reconoce las relaciones de desigualdad e inequidad vital entre ambos géneros como producto del orden social. Atribuyen a los Dioses, a la naturaleza o a diversas fuentes intangibles la interiorización de las mujeres y la supremacía de los hombres (Lagarde, 1996:pág. 16).

Esta cita quiere decir que la desigualdad de género es producto de una construcción social y no producto del orden divino y/o natural, algo de lo cual no tiene conciencia el primer docente de la muestra (D1) puesto que al preguntarle por qué cree que se da esta desigualdad entrega respuestas como: 'porque los varones son mucho mejor que las damas ya que son muy apagaditas las niñas'.

Además hecho que para el primer docente de la muestra los hombres sean avasalladores y las mujeres menoscabadas, demuestra que para este docente (D1)

el hombre tiene un rol protagonista en la sociedad relacionado con lo público, actuando como líder dentro de ésta y las mujeres tienen un rol más pasivo ligado a la esfera de lo privado puesto que en sus aulas participan poco en voz alta. Estos roles específicos, que son parte de las representaciones sociales del docente del primer caso (D1), son reafirmados en la escuela cuando, en palabras de éste, una mujer habla sus compañeros se ponen a hablar y no la escuchan, en cambio, cuando un hombre habla todos y todas escuchan en silencio.

Al preguntarle cómo si el/la docente debe utilizar diversas estrategias de aprendizaje para hombres y mujeres, el segundo caso (D2) señala que no, puesto que hombres y mujeres son igual de inteligentes y capaces. Por lo tanto, y a pesar de que las mujeres aprenden más rápido, el segundo caso (D2) le asigna tanto a hombres como mujeres las mismas capacidades para aprender.

El tercer caso (D3) no especifica diseño diferenciado en sus planificaciones, cuenta que tanto hombres como mujeres aprenden de la misma manera, señalando solo, que las mujeres según su experiencia son más metódicas que los hombres y éstos más participativos y activos dentro del aula, lo cual habla de representaciones sociales que ponen al hombre en un estado de protagonismo frente a la mujer.

Al preguntarle al primer caso (D1) con respecto a qué área considera de mayor habilidad para hombres y mujeres, éste contestó que las mujeres tienen habilidades en todas las áreas, mostrando una representación de las mujeres como personas inteligentes, puesto que sus mejores estudiantes a lo largo de su ejercicio como docente han sido mujeres. Sin embargo, reafirma que los hombres destacan más porque tienen más protagonismo, reforzando su representación social del hombre como dominante de la esfera pública. El caso primero (D1) menciona que el área en que más destacan los hombres es en el deporte, y que las mujeres son un apoyo para éstos mientras compiten en temas deportivos. Esto deja de manifiesto que el primer caso (D1) le da a la mujer el rol social de apoyo y compañía al hombre, y por ende, su desenvolvimiento en la sociedad es acorde a esto.

En cuanto a las habilidades de hombres y mujeres, el segundo caso (D2) menciona que las mujeres son hábiles en varias áreas y los hombres en deporte, matemática y música. De esta afirmación, se puede interpretar que para el segundo caso (D2), al igual que para el primer caso (D1) el deporte es un rol específico y mayormente de los hombres; y para el segundo caso (D2) en particular, tal como él mismo lo señala en la entrevista, la música es un rol que se ha construido culturalmente específicamente para hombres, ya que ellos ocupan en la mayoría este espacio.

Lo recién mencionado puede relacionarse con el concepto de género definido por la PNUD al establecer que éste corresponde a

Los atributos sociales y las oportunidades asociadas con el ser femenino y masculino y las relaciones entre mujeres y hombres, niñas y niños, como también entre las mujeres y entre los hombres. Estos atributos, oportunidades y relaciones están constituidos socialmente y son aprendidos a través de procesos de socialización, y varían según el contexto social y temporal. El género determina lo que puede esperarse, lo que es permitido y valorado en una mujer o un hombre en un contexto dado” (PNUD, 2010, pág. 28).

De esta definición puede inferirse, que tanto los deportes como la música, a raíz de la información entregada por dos docentes de la muestra primera (D1) y segunda (D2), son atributos y oportunidades asociadas a lo masculino, por lo cual es más valorado en hombres que en mujeres la participación en deportes y música

Al referirse a las habilidades de las y los estudiantes, el tercer caso (D3) afirma que las mujeres tienen facilidad y dotes prácticos, como dibujar, pintar, etc. En cambio los hombres son mejores en historia, se interesan más en el contenido, les es más interesante, ya que socialmente los juegos que de preferencia lo consumen hombres de hoy, tienen estrecha relación con ciertos temas de historia. El tercer caso (D3) da cuenta además que niñas tienden a ser “memorionas” dejando el tema de aplicación y comprensión de temas históricos a labor de hombres, más se tratan temas de política, revolución, conquista que son temas que le interesan a hombres. Es aquí donde se puede ver que el tercer caso (D3) asume que temas públicos y de liderazgo son intereses de hombres, dejando a la mujer con roles más hogareños, de sumisión, designando roles e intereses específicos a cada uno.

Merece la pena mencionar, que el primer caso (D1) reconoce afirmar en sus prácticas docentes estos roles específicos recién descritos puesto que hace participar más a hombres que a mujeres. Además, reconoce la masculinización social que existe y que él no promueve la igualdad de género en las aulas de clases.

Con respecto a la temática de representaciones de clima de aula y el criterio de promoción de la participación según género, el primer caso (D1) indica que participan más hombres que mujeres puesto que los hombres son más extrovertidos y menoscaban a las mujeres y que él cae en el juego de darle la palabra solo a los hombres, lo cual muestra como este docente refuerza en la práctica sus representaciones de género con respecto a que la mujer se mantiene en lo privado y el hombre en lo público. Pertinente a esto, son las palabras de Moscovici, al mencionar que

La representación que establece un grupo sobre lo que se debe llevar a cabo, define objetivos y procedimientos específicos para sus miembros. Aquí descubrimos una primera forma de representación social: la elaboración por parte de una colectividad, bajo inducción social, de una concepción de la tarea que no toma en consideración la realidad de su estructura funcional. Esta representación incide directamente sobre el comportamiento social y la organización del grupo y llega a modificar el propio funcionamiento cognitivo (Moscovici, 1987: pág. 470).

Esta cita alude al hecho de como las representaciones que tiene el primer docente de la muestra con respecto a los roles sociales que tienen hombres y mujeres, influye en el comportamiento del grupo al que pertenece, en este caso, sus estudiantes. Para este docente (D1), las mujeres están en un segundo plano, son más 'apocaditas' y calladas, a diferencia de los hombres que participan más. Estas representaciones sociales impactan directamente dentro del comportamiento de las y los integrantes del grupo curso puesto que, como el primer docente de la muestra (D1) señala, los hombres participan mucho más que las mujeres durante sus clases

El segundo caso (D2) señala que hombres y mujeres participan por igual en las clases puesto que él los hace participar de igual forma. Esto muestra que dentro de las representaciones sociales del segundo caso investigado (D2) con respecto a hombres y mujeres, ambos deben tener un rol participativo en sociedad, y este docente reafirma estos roles en la escuela.

Además, el caso segundo (D2) señala que los hombres y mujeres tienden a sentarse entre ellos y ellas de forma separada. Esto se puede relacionar con el concepto construido de género, el cual indica que la sociedad designa roles específicos que diferencian a hombres y mujeres. Esta designación de roles específicos y diferenciados podría explicar el hecho que hombres y mujeres se tiendan a separar en la sala de clases, ya que la sociedad espera desenvolvimientos diferentes para cada sexo.

El tercer caso (D3) señala que los hombres participan más que las mujeres y cree que es por los juegos modernos que han salido que los hombres están más familiarizados con la asignatura de Historia que las mujeres. Esto devela una atribución (jugar juegos de Historia) que la docente le asigna exclusivamente a los hombres, lo cual concuerda con el concepto creado de género con respecto a la asignación de roles específicos y diferenciados tanto a hombres como mujeres.

Al preguntarles si consideran que promueven la participación igualitaria de entre hombres y mujeres durante sus clases, el primer caso de la muestra menciona que para él todos los alumnos son iguales, lo cual se contradice con las

representaciones de género que posee descritas anteriormente, como por ejemplo, que las mujeres son más 'apagaditas'. El segundo caso menciona que trata de hacerlos participar por igual, lo cual coincide con sus representaciones de género como por ejemplo que hombres y mujeres son igual de inteligentes. El tercer caso afirma que también promueve la igualdad de género en el aula; sin embargo, esto se contradice con alguna de sus representaciones sociales, por ejemplo al decirle a las niñas no pueden sentarse mal porque son 'señoritas', o que la Historia es de hombres.

En cuanto al tema representaciones en torno a género y el criterio creencias en torno al concepto de género, el primer caso (D1) , éste señala que: 'Es la relación en la vida diaria entre hombre y mujer en todos los aspectos, trabajo, familia, etc.' Esta definición solo se reduce la relación que hay entre hombres y mujeres, sin mencionar como establece Benhabib (1992) que es una construcción cultural la cual genera roles específicos para cada uno de éstos; para el primer caso (D1), género son las relaciones entre hombres y mujeres que se dan de por sí de manera natural, y no construidas culturalmente, lo cual se contradice con lo establecido por el autor recién mencionado

Al preguntarle al segundo caso (D2) qué es para él el concepto de género, éste respondió que 'es una división sociocultural que sirve para identificar más rasgos físicos que psicológicos y de desarrollo. Sirve para identificar especímenes como hombre y mujer'. Al igual que en nuestra definición grupal de género, el caso segundo (D2) menciona que el género es una división sociocultural, no así biológica. Además, el segundo caso (D2) indica que esta división sociocultural sirve para identificar rasgos físicos y de desarrollo. Esto dista del concepto de género en el cual las construcciones culturales asignan roles y diferencias sociales a hombres y mujeres. El segundo docente investigado (D2) también afirma que el concepto de género 'sirve para identificar especímenes como hombre y mujer'. Esto se contradice con el concepto de género tanto construido para esta investigación como el establecido por el PNUD (2010) puesto que éste diferencia socialmente en femenino y masculino, que se refiere a aspectos socioculturales, no así en hombre y mujer que hace referencia a lo biológico.

El tercer caso (D3) al referirse a género, lo contextualiza y define como una división 'son dos cosas diferentes' el tercer caso (D3) no realiza mayor definición y explicación en el término, si bien acierta en que se produce una división y segregación, no explica si la división es biológica o sociocultural, dividiendo a hombre y mujer en roles que socialmente le fueron asignados.

El segundo caso (D2) menciona, además, que es posible promover la igualdad de género en las prácticas docentes, tanto en el diseño como ejecución de clases, en específico en la asignatura de Historia, geografía y Ciencias Sociales, al enseñar la contribución de las mujeres en la Historia. Por ende, para el caso segundo (D2), la mujer a lo largo de la Historia ha tenido un rol y conducta activo solo que no se ha visualizado en la historia oficial.

Por último el tercer caso (D3) afirma haber aclarado 'temas de género' ya que los niños están sumergidos en exceso de información por redes sociales y excesiva comunicación de los medios, por lo que niñas y niños reproducen todo lo que ven. Además aclara que en sus clases más que género, intenta inculcar la igualdad de todos, es un derecho concluye. Afirma que hoy en día existe una inclusión en general, que más que género son los derechos de las personas que son tratados e integrados en los actuales programas de estudio. Esto se contradice en el hecho que si bien dice que inculca la igualdad de todos, impone normas sociales de diferenciación hacia hombres y mujeres acorde con su representación social consistente en que las mujeres deben ser señoritas, además de poseer la representación que la Historia es de hombres, lo cual no favorece la igualdad en ningún sentido, segregando a la mujer como parte de la Historia.

A modo de relacionar los tres casos de la muestra seleccionada, con respecto a las preguntas que se enmarcan en el tema de las representaciones en torno a la organización del grupo curso, puntualmente con respecto a la dinámica que se genera en el aula el primer caso (D1), el caso segundo (D2) y el tercer caso (D3) coinciden en que no forman a las y los estudiantes antes de ingresar a la sala. Las y los estudiantes ingresan de manera libre a ésta ubicándose en sus puestos de manera ordenada.

Asimismo con respecto al criterio que se utiliza para organizar al grupo curso dentro de la sala el primer caso (D1) manifiesta que realiza cambios dentro de la sala de clases, esto se debe a que algunos de las y los estudiantes son bastante conversadores y determina que lo mejor para el funcionamiento y el orden de la clase es separar a los amigos y de este modo cortar con el dialogo y el desorden que se genera cuando se encuentran sentados juntos. Por otra parte el segundo caso (D2) manifiesta que respeta el orden que determina la profesora jefe del curso a través de una lista pegada en la pizarra de la sala, si esta lista no existiese el segundo caso (D2) determina que la mejor manera de organizar al grupo curso es ubicando 'a los que tienen más problemas adelante'. Finalmente el tercer caso (D3) da a entender que la organización que realiza lo hace a partir de las actividades programadas. Si es planificada una actividad en parejas las y los estudiantes son

libres de escoger con quienes desea trabajar. De igual manera lo hace cuando se planifican actividades grupales.

Con relación al tema Discurso Docente, puntualmente con el criterio que se refiere a las actitudes docente dentro de la sala de clases, al momento de preguntar de qué manera saludan a sus estudiantes al comenzar la clase. El primer caso (D1) menciona que los saluda con un 'buenos días chiquillos', generalizando en el concepto de chiquillos incluyendo de esta manera a mujeres y a hombres en el saludo. De la misma manera lo hace el segundo (D2) y tercer caso (D3) que utilizan conceptos avocados a lo masculino.

Dentro del tema de discurso docente, con respecto a la forma en que el/la docente enfrenta una situación de conflicto y/o bullying, el primer caso (D1) y el segundo caso (D2) mencionan que conversan con cada uno de ellos a solas, además el caso segundo (D2) les hace firmar un compromiso. Por su parte, el tercer caso (D3) también conversa con las y los estudiantes en cuestión, desde la perspectiva de la empatía, haciendo que cada uno se ponga en el lugar del otro/a.

Con respecto a la opinión de las y los docentes con respecto a la frase "pórtese como señorita", el primer caso (D1) menciona que uno espera que las mujeres se comporten acorde a su género y sean más damas. El segundo caso (D2), a diferencia del primer caso (D1), rechaza esta frase diciendo que es muy machista y que las mujeres no deben comportarse como señoritas, sino que deben comportarse acorde a su edad y de manera educada. El tercer caso (D3), similar al primer caso (D1), indica que ella les dice a sus estudiantes que se sientan mal y andan con jumper corto que deben recordar que son señoritas.

En cuanto a la frase "sea caballero"; el caso primero (D1) reconoce usarla cuando los hombres se comportan de manera grosera e irrespetuosa; en cambio, el segundo caso (D2) dice que esa frase debería cambiarse por decirles a los hombres que sean educados. Similar al caso segundo (D2) es la opinión del tercer caso (D3) quien afirma que los hombres más que caballeros deben ser respetuosos.

Frente a la frase "hay que ser bien hombrecito", los tres casos afirman que no usan esa frase, el primer caso (D1) dice que si bien él no la usa, la frase es usada cuando un hombre anda acusando. Los tres docentes coinciden que esta frase tiene relación a cuando un hombre no asume su responsabilidad, el segundo caso (D2) agrega que se les debe decir que sean maduros, y el tercer caso (D3) que deben asumir los errores que han cometido.

Al mencionarles la frase "siéntese como señorita", el primer caso (D1) y el tercer caso (D3) respondieron similar afirmando que él y ella usan la frase cuando una

niña no se sienta de manera adecuada estando con jumper; en cambio, el segundo caso(D2) afirma no estar de acuerdo con la frase y señala que él les dice a las niñas y niños que se sienten derechos y mirando la pizarra.

La última frase presentada a la y los docentes, “los hombres no lloran”, generó una reacción común en los tres casos investigados, ya que todos la rechazaron, enfatizando que no hay problema en que los hombres exterioricen sus sentimientos, incluso el primer caso (D1) reconoce ser ‘llorón’.

Dentro del criterio de las representaciones de género que tienen la y los docentes de la muestra seleccionada, en específico la forma en que se refieren a la especie humana, el primer y tercer caso (D1) y (D3) indicaron utilizar el término hombre; el primer caso (D1) dice explicar a sus estudiantes que el término se refiere a humanidad y que hombres y mujeres son parte de la historia. A diferencia de estos dos docentes, el segundo caso (D2) dice utilizar el término humanidad y enfatiza que las cosas positivas y negativas son de todos.

En el tema de estrategias didácticas y sus representaciones, en el criterio de estilos de aprendizaje, frente a la interrogante de si hombres y mujeres aprenden de la misma manera, en el caso primero (D1) se muestra una contracción, puesto que primero señala que los hombres aprenden en movimiento y las mujeres estando quietas; y posteriormente menciona que no hay diferencia en el aprendizaje de hombres y mujeres. También menciona que los hombres ejercen presión sobre las mujeres cuando una de ellas sobresale, por ello éstas pasan a segundo plano.

El segundo caso (D2) por su parte, es enfático en decir que hombres y mujeres aprenden distinto, que las mujeres aprenden mucho más rápido que el hombre, que son más conscientes y más cautas, y que aprenden mucho de manera visual y auditiva. Menciona que los hombres son más inmaduros y por eso tienen a no tomarse en serio los contenidos. Además el segundo caso (D2) afirma que lo que tienen en común hombres y mujeres para aprender es su capacidad reflexiva

Quien también afirma que los hombres son más inmaduros que las mujeres es el tercer caso (D3), y que por esto las mujeres son más metódicas; sin embargo, el caso tercero (D3) discrepa con el segundo caso (D2) en el sentido en que ella afirma que hombres y mujeres aprenden de la misma forma, con los mismos niveles.

Vale también mencionar que el primer caso (D1) menciona que sus mejores estudiantes han sido mujeres; situación contraria afirma el tercer caso (D3) quien dice que desde hace dos años los hombres destacan más que las mujeres.

El primer y tercer caso (D1) y (D3) determinan que el diseño de clase se debe considerar al grupo curso y el contexto de aula para poder establecer enseñanza – aprendizaje, La intervención educativa la hace dependiendo del acontecer dentro del aula para determinar sus acciones y la posición de su desempeño.

Los casos (D2) y (D3) responden que las estrategias de enseñanza para hombres y mujeres deben ser igualitarias, ambos, tanto hombres como mujeres tienen capacidades para la integración de su aprendizaje. En el caso (D1) se considera que si es necesaria la utilización de diferentes estrategias ya que existe diferencias en los comportamientos de hombres y mujeres, en este caso, (D1), los hombres tienen un mayor protagonismo que las mujeres y se considera que se debe implementar estrategias para igualar la participación de alumnos y alumnas.

Esto conlleva a que los tres casos tengan posiciones que se constituyen en estereotipos, conductas y acciones que establece la sociedad.

En cuanto a la habilidad entre hombres y mujeres primero, segundo y tercer caso (D1)(D2) y (D3) tienen construcciones estereotipadas ya que se consideran a la mujer inteligente pero práctica, es hábil en manualidades y otras áreas aunque se destacan menos que los hombres.

El caso primero y segundo (D1) y (D2) consideran a las mujeres hábiles en varias áreas en tanto los hombres se destacan en deportes, música y matemáticas. El caso D1 considera a las mujeres más inteligentes pero siempre el hombre es quien tiene el protagonismo, pues el docente considera que es un mundo de hombres. Sin embargo el caso segundo (D2) considera que el grado o diferencia de habilidades pasa por un grado de madurez, considera que los hombres están en una etapa en la cual solo se preocupan de cosas superficiales, en tanto las mujeres tienen un mayor grado de madurez ya que vivencia en el comportamiento, la preocupación por las evaluaciones, las conversaciones cotidianas, etc. El tercer caso (D3) habla en específico de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales y considera que las mujeres son más hábiles en el desarrollo motriz. Esto quiere decir que se interesan más por el dibujo, manualidades, TICS y cosas más prácticas, en cambio los hombres se interesan más por el contenido de la asignatura, pues la docente considera que el contenido de la clase está hecho para hombres.

La participación en el contexto de clase en los casos primero y tercero (D1) y (D3) se identifica que son los hombres quienes participan más y se destacan en cambio en el segundo caso (D2) tanto hombres como mujeres tienen un rol de participación igualitaria.

En el caso específico del caso primero (D1) es el docente quien dice que él hace participar más a los hombres inconscientemente ya que ellos piden la palabra y exponen temas en cambio las mujeres solo lo hacen cuando se les pide participar, no lo hacen por voluntad propia. En el caso tercero (D3) la docente establece la participación igualitaria, pero considera que son los hombres quienes participan más por voluntad propia.

Enfocándose en las preguntas que se generan en las representaciones en el aula, la promoción de la participación de los estudiantes según su género el primer caso(D1) afirma rotundamente que los hombres participan mucho más que mujeres e incluso afirma que las mujeres son disminuidas y que solo responden a la clase cuando se les pregunta por su nombre, no así los hombres demostrando una participación activa.

El segundo y tercer caso (D2) y (D3) afirman que participan ambos, aunque en ocasiones siempre las mismas alumnas y los mismos alumnos.

El segundo caso (D2) relata que ambos participan, pero existe una diferencia entre ambos contando que mujeres al participar en la clase es analítica en sus aportes, por el contrario hombres participan, pero siempre con la broma al participar.

El tercer caso (D3) afirma que en el curso siempre participan los mismos, existe un cierto grupo que se caracteriza por ser más participativo, y dentro de este participan más hombres que mujeres.

Al pensar en las concepciones de la situación de participación en la clase, el primer caso (D1) afirma que los varones son mejor que las damas, explicando que estas son muy 'apagaditas' y que los hombres al ser avasalladores se ganan el lugar de hablar y generar más opinión que las mujeres, que son bajo perfil.

El segundo caso (D2) analiza la participación de sus alumnos afirmando que los niños en la edad que están tienen reacciones distintas, 'la mujer tiende a ser más madura y más precisa, en cambio el hombre está pendiente de otras cosas'. Y el tercer caso (D3) afirma que la participación puede ir estrechamente ligada a los juegos que se han confeccionado en el mercado que mayormente son elegidos por los hombres y esto mismo los acerca y los familiariza más con la historia, viendo está más cercana y cotidiana.

En cuanto a la participación que genera el primer, segundo y tercer caso (D1), (D2) y (D3) en el aula los tres afirman que tratan a los alumnos de igual forma que son todos iguales, el primer caso (D1) con la conversación que va teniendo con el

entrevistador dice que hablando el tema de género se da cuenta de la masculinización extrema que hay en el aula y en la sociedad en sí.

En cuanto al concepto de género que tienen los tres casos investigados (D1); (D2) y (D3) se puede decir que el primer caso (D1) al contrario que el segundo caso (D2) y el tercer caso (D3) asume el concepto como una relación cotidiana entre hombre y mujer, tiene la concepción de género como un aspecto socializador entre mujer-hombre.

Por el contrario el segundo y tercer caso (D2) y (D3) comprenden el concepto como un divisor.

El caso segundo (D2) en una división sociocultural que va a dividir aspectos físicos entre mujer/hombre, más allá de los psicológicos. El tercer caso (D3) afirma que son “dos cosas diferentes”

En la pregunta 15 y última correspondiente a sí se cree en que se puede enseñarla igualdad o desigualdad de género a través de las prácticas docentes en el diseño y desarrollo de sus clases; el primer caso (D1) afirma rotundamente y cree que se puede llegar a través del diálogo concientizando a las mujeres para que se potencien socialmente.

El segundo caso (D2) cuenta que en el establecimiento en cursos un año mayor se les da a conocer la “historia de mujeres” lo importante que fueron las mujeres en la conformación del hoy, al igual que los hombres, ‘pero se olvida bastante’ y es ahí donde se produce desigualdad, mirar solo al hombre como partícipe de ésta.

El tercer caso (D3) habla más de la igualdad en general, en que hoy en día viene bastante el tema de igualdad en las bases curriculares, como nuestro derecho.

En síntesis, y sin intención de ser determinista, se puede establecer que en cuanto a las representaciones de género, el primer y tercer caso (D1) y (D3) de la muestra poseen representaciones sociales que por sus características en muchos casos atribuyen roles distintos a mujeres y hombres lo cual se refleja en las normas y conductas existentes en el aula; por su parte, el segundo caso (D2) tiene representaciones de género que más bien apuntan a la igualdad de condiciones de hombres y mujeres en la sociedad, representaciones que se materializan, por ejemplo, en la equitativa participación de hombres y mujeres en sus clases.

## 6.4 Conclusiones

Para poseer una visión general de los aspectos tratados dentro de la investigación, se hace necesario hacer una síntesis de aquellos aspectos fundamentales en los cuales se sustenta este trabajo.

Con respecto al Planteamiento del Problema; dentro de éste se expusieron los antecedentes teóricos, Género y Educación, los cuales fueron la primera base de acercamiento al tema que se investigó. Dentro del mismo apartado se expuso la justificación e importancia de la investigación, develando la importancia de describir las prácticas de las y los docentes de 5° año básico que enseñan Historia, Geografía y Ciencias Sociales en función de las prácticas pedagógicas que poseen con respecto a la igualdad de género dentro del aula. Debido a esto, la pregunta aborda la manera en que las y los docentes que enseñan Historia, Geografía y Ciencias Sociales abordan la igualdad de género, considerando sus representaciones y prácticas pedagógicas en cuanto a diseño curricular y desarrollo de sus clases dentro de 3 establecimientos educacionales de diversos financiamientos. Las preguntas específicas, desplegadas de la general, respondieron a cómo las y los docentes integran la igualdad de género dentro de sus planificaciones, cuáles son las prácticas que ejercen en cuanto a la igualdad de género y por último cuáles son sus representaciones con respecto a la igualdad de género.

El objetivo general planteado corresponde a comprender las representaciones y prácticas pedagógicas de las y los docentes sobre la igualdad de género. De este objetivo general se desprenden los objetivos específicos los cuales abordan: Analizar planificaciones y si aborda desde el contenido la igualdad de género, Identificar si promueven la igualdad de género en sus prácticas docentes y Describir las representaciones que poseen la y los docentes en cuanto a la igualdad de género.

El segundo capítulo, Marco Teórico, consideró diversas percepciones y definiciones sobre Género, Currículum, Prácticas Docentes y Representaciones que poseen diversas y diversos autores, con lo cual, al final de cada abordaje de las expertas y los expertos, el equipo de investigación generó una definición acorde al tema investigado de los conceptos expuestos anteriormente con el fin de levantar un concepto propio que permite producir el trabajo de campo, determinar el análisis y conclusiones.

En la estrategia Metodológica, se señala el tipo de investigación descriptiva con enfoque cualitativo. Los sujetos que se analizaron fueron 3 docentes en total que enseñan Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Para su comprensión e interpretación se levantaron tres instrumentos, matriz de observaciones de clases, matriz de análisis de planificaciones y entrevistas en profundidad. El escenario fueron 3 establecimientos educacionales mixtos, un establecimiento particular pagado, uno particular subvencionado y un establecimiento educacional municipalizado insertos dentro de la Región Metropolitana.

El cuarto y último capítulo, es la presentación de los resultados obtenidos de acuerdo a lo que el equipo de investigación indagó. Tales análisis responden a los objetivos específicos planteados de manera anterior, analizar planificaciones, identificar la promoción de la igualdad de género y describir las representaciones que poseen las y los docentes en el tema de la igualdad de género cada uno con su respectivo instrumento para la recogida de datos, que en este caso se utilizaron entrevistas, matriz de análisis de planificaciones y matriz de observaciones de clases. En primer lugar para el análisis de la promoción de igualdad de género dentro de las planificaciones de las y los docentes de los distintos establecimientos se utilizó una matriz de planificación para dar cuenta de su integración dentro del instrumento curricular. En segundo para el análisis de la promoción de igualdad de género y percepciones de las y los docentes se utilizó la técnica de entrevista, a partir de este se construyen temas fundamentales para la investigación que se pretende abordar. La entrevista se realizó a una muestra representativa de docentes de distintos tipos de establecimientos, municipal, subvencionado y particular. Y por último y en tercer lugar se levantó un instrumento para la observación de clases que en este caso fue una matriz de observación con criterios establecidos para su posterior tabulación de la información obtenida. Mediante los instrumentos empleados anteriormente descritos, se exponen las conclusiones de la investigación, para cada objetivo específico, y luego, la respectiva integración desde el objetivo general y su relación con los supuestos de investigación y la orientación de la pregunta general.

En relación a los objetivos que se plantearon en esta investigación; el primero de estos fue analizar las planificaciones de las y los docentes que enseñan Historia, Geografía y Ciencias Sociales en 5° año básico con respecto al contenido de igualdad de género dentro del aula de los establecimientos considerados.

Respondiendo a este objetivo, se concluye que las y los docentes de la muestra seleccionada no integran la perspectiva de género en sus planificaciones. En primer lugar las y los docentes no tienen un lenguaje inclusivo en sus planificaciones, considerando que el tercer caso (D3) solo utiliza verbos sin artículos que sean diferenciadores de sexo. En cuanto al contenido que promueva la igualdad de género, en general ninguno de las y los docentes lo integran de manera explícita, exceptuando el primer caso (D1) quien en solo una clase se integra el rol de la mujer durante la colonia. Con respecto a lo anterior y de acuerdo a esto la relación existente entre *Género – Currículum* según lo que estipula el currículum de Historia, Geografía y Ciencias Sociales para ver cómo las y los docentes abordan la Igualdad de Género dentro de sus planificaciones dice que se debe

Respetar y defender la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción de sexo, edad, condición física, etnia, religión o situación económica”; Respetar y defender la igualdad de derechos entre hombres y mujeres y apreciar la importancia de desarrollar relaciones que potencien su participación equitativa en la vida económica, familiar, social y cultural (Mineduc, 2012a, p.10).

De acuerdo a esto se hace necesario relacionar tales conceptos en base al OA. Sin embargo la y los docentes no establecen relación entre el contenido, las estrategias y por último el lenguaje. Solo se puede evidenciar en el primer caso en una de las clases establecidas en las planificaciones.

Por otra parte respondiendo al segundo objetivo específico que se orienta a, identificar cómo las y los docentes de Historia, Geografía y Ciencias de 5° año básico promueven en sus prácticas, dentro del aula, la igualdad de género, en los establecimientos de la muestra seleccionada. De acuerdo a esto se concluye que la y los docentes observados no promueven la igualdad de género en la totalidad de los criterios establecidos. Sin embargo en momentos específicos los dos casos (D2 y D3) se puede establecer que promueven la participación equitativa de sus estudiantes, tanto hombres como mujeres, al momento de realizar preguntas dirigidas, ya que se alterna la participación de estos y estas. Se determina, que el primer caso (D1) no promueve la igualdad de participación entre sus estudiantes, ya que solo hace participar a los estudiantes hombres, dejando de lado a las alumnas y solamente los hombres se ofrecen a participar sin que en este caso (D1) fomente la participación de las mujeres.

En cuanto al discurso docente es posible determinar que en uno de los casos (D1) se promueve la desigualdad de género, al expresar frases de carácter sexistas como por ejemplo: ‘éstas que hablan como loritos’, ‘las mujeres usan mucha más

agua para bañarse, gastan más que los hombres', en cambio en otros casos (D2 y D3) no se observan frases discriminatorias de este tipo, aunque tampoco inclusivas.

Con relación a las formas de saludar, los casos de la muestra saludan a sus estudiantes, solo uno de ellos (D1) no utiliza formas de lenguaje inclusivo, mientras que los otros (D2 y D3) incorporan tanto a hombres como mujeres en el saludo inicial, como por ejemplo: 'buenos días señoritas y caballeros' y 'buenos días niños y niñas', respectivamente.

Por consiguiente se puede establecer que los dos casos (D2 y D3) promueven la igualdad de género a diferencia del primer caso de la muestra (D1). Esto se debe a que los dos primeros casos cumplen con criterios más importantes que los establecidos por el primer caso (D1). Aquella diferencia tiene una construcción social que dentro de la escuela se manifiestan con sus respectivas características y elementos didácticos. Los y la docente tienen un tramo de edad etario amplio (entre 20 y 70 años aproximadamente), por lo cual el contexto donde se desenvuelve, las formas de pensar y sus posible actualización reafirma y determina sus diferencias en el discurso.

Finalmente, para responder al tercer y último objetivo que plantea describir las representaciones que poseen las y los docentes que enseñan Historia, Geografía y Ciencias Sociales en 5° año básico acerca de la igualdad de género en los establecimientos de la muestra seleccionada, se diseñó un guion de entrevista que permitió concluir que las representaciones de género que tienen las y los docentes son diversas entre sí.

A nuestro juicio, el segundo caso (D2) ve las representaciones de género que se enfocan en condiciones igualitarias. Ejemplo de esto es que tanto ellas y ellos tienen las mismas capacidades e inteligencia, que no deben ser señoritas y caballeros, sino que ambos sexos deben ser educados y respetuosos, tanto hombres como mujeres han construido los elementos positivos y negativos de la humanidad. De igual manera manifiesta que hombres y mujeres deben exteriorizar sus sentimientos, ya que de esa forma se trabaja la empatía y solidaridad entre compañeros y compañeras.

De esta forma el segundo caso de la muestra (D2) manifiesta la existencia de diferenciaciones socioculturales entre hombres y mujeres, como por ejemplo cunado menciona que las mujeres son más cautas y receptivas mientras que los hombres son más inmaduros y el deporte, la música y las matemáticas son áreas de la sociedad de predominio masculino.

Por su parte el tercer caso (D3) le asigna roles distintos a hombres y mujeres en sociedad; específico de mujeres, serían las manualidades y actividades plásticas como el dibujo y los contenidos conceptuales de la historia son de mayor interés para los hombres porque lo abordan de otra forma. También el tercer caso ve la historia que es un área de predominancia masculina como por ejemplo los temas políticos como la conquista, las revoluciones e independencias.

Asimismo el caso tres (D3) espera que los hombres tengan un desenvolvimiento en el cual deben asumir sus responsabilidades utilizando el término póngase los pantalones que es de exclusividad masculina. Por otra parte, el tercer caso de la muestra (D3) espera que las niñas se sienten como señoritas, para evitar las molestias de los hombres, por ende para ésta (D3) sentarse de cierta manera es un rol exclusivo para mujeres.

Dentro de las representaciones de género el tercer caso (D3) en cuanto a roles igualitarios para hombres y mujeres, se encuentra el hecho de expresar sus emociones y opiniones, ya que ambos pueden hacerlo de la misma manera.

De esta manera se puede concluir que respecto al tercer caso (D3) que en su mayor cantidad de representaciones de género le asignan roles diferenciados a estos y son pocas las representaciones sociales en que le da los mismos roles a hombres y mujeres.

Por último, el primer caso (D1) a diferencia del segundo caso (D2) tiene en su mayoría representaciones sociales roles muy diferenciados tanto para hombres y mujeres, quedando estas últimas disminuidas frente a los primeros, pasando a un segundo plano. El primer caso (D1) espera que las mujeres en sociedad se comporten de una determinada manera, menos agresivas y como una 'dama', comportamiento que no espera de los hombres.

El primer caso de la muestra (D1) le asigna a la mujer un rol de sensibilidad, tranquilidad y acompañamiento, ya que asegura que las mujeres son más sensibles que los hombres, aprenden estando quietas y son solo un acompañamiento cuando el hombre se está enalteciendo en el área deportiva, área que según este caso (D1) es un rol de hombres, las mujeres son inteligentes al ponerse en un segundo plano, 'son apocaditas' y se les debería hacer partícipe de la clase, ya que son muy sensibles.

En cuanto al hombre, el primer caso (D1) le da un rol protagónico, ya que para él estos son los que más participan en clases y disminuyen a las mujeres, ya que éstos son avasalladores y a pesar de que las mujeres obtienen mejores resultados académicos, los hombres destacan más. Del primer caso (D1) podemos inferir que

para él el hombre tiene un rol protagónico socialmente que tiene dominio en la esfera público, a diferencia de las mujeres que tiene un rol más de acompañamiento al hombre en la esfera de lo privado, ejemplo de esto es que no participan en clases y apoyan al hombre en el área deportiva y ejerciendo silencio cuando los hombres expresan su opinión, situación contraria que ocurre cuando una mujer habla en público, según este caso (D1).

Por último la única representación social que favorece la igualdad de género en el primer caso es la referente a la expresión de sentimientos a través del llanto, donde él dice que ellos tienen los mismos sentimientos y que él también es llorón, vale destacar que en otra parte de la entrevista este caso (D1) afirma que las mujeres son más sentimentales.

En síntesis podemos concluir que el segundo caso (D2) es quien tiene la mayor parte de representaciones sociales que favorecen la igualdad de género, el tercer caso (D3) en su mayoría, posee representaciones sociales que fomentan la desigualdad de género; no obstante, posee algunas representaciones en pro de la igualdad de género. El primer caso D1, en la mayoría de sus representaciones sociales fomenta la desigualdad de género, exceptuando la referente a que los hombres no lloran, en la cual posteriormente se contradice al decir que las mujeres son más sensibles.

Integrando los tres objetivos específicos, se concluye que lo planteado en las planificaciones no siempre es lo que se ve reflejado en clases, y a su vez, en las representaciones sociales de la y los docentes, por ende, no necesariamente existe una coherencia entre estos tres elementos. Ejemplo de esto es la ausencia de lenguaje inclusivo de género en las planificaciones que utilizan los casos dos y tres, los cuales se contradicen con el lenguaje utilizado en el aula de éstos y éstas, el cual sí fue inclusivo en el saludo, a pesar de que en la entrevista ambos señalan que utilizan términos masculinos para saludar a las y los estudiantes, lo cual muestra una falta de concordancia entre éstos tres elementos (planificaciones, observaciones de clases y entrevistas). Esto revela que los tres elementos mencionados anteriormente conllevan prejuicios y estereotipos, los cuales la y los docentes los transmiten tanto en forma explícita a través de lo que se dice, como en forma implícita, a través de lo que se hace y la forma en que estos y esta lo aplican a su diseño de clases. Todo esto se ven reflejado en el lenguaje, conductas y acciones socialmente establecidas, conjugadas con estereotipos dependiendo del rol que cumplen la y los docentes.

Además, en las planificaciones de las y los tres docentes, no aparece explicitada ninguna adecuación metodológica para promover la igualdad de género; sin

embargo, estos casos (D2 y D3) en sus prácticas docentes observadas en el aula, se observan metodológicas pro igualdad de género; por ejemplo, al escoger alternadamente a hombres y mujeres para participar durante las clases, tal como también lo mencionan ambos en la entrevista, no así en sus planificaciones.

En cuanto a las prácticas docentes observadas en clases y las representaciones sociales recogidas en las entrevistas, también existen contradicciones, ejemplo de esto es que este caso (D2) menciona en su entrevista que no le parecen los términos 'señorita' y 'caballero' puesto que ambos deben ser educados, educadas y respetuosos; sin embargo, al observar su clase, en el inicio de la clase saluda a las y los estudiantes con la frase: 'Buenos días señoritas y caballeros'. Esto muestra una distancia entre lo que se hace cotidianamente y sus propias creencias. Lo que ratifica la necesidad de que los docente reciban formación en temas de género, para hacerse conscientes de sus propias reproducciones sexistas, estereotipos. Siguiendo con la temática del saludo, el tercer caso (D3) menciona en su entrevista que saluda a las y los estudiantes con el término 'Buenos días chiquillos', pero al observar sus prácticas docentes, saluda a las y los estudiantes con el término 'Buenos días niños y niñas'.

Además, vale mencionar que el segundo caso (D2) en sus representaciones sociales le da mucho énfasis a la igualdad que debe existir entre hombre y mujer; no obstante, en sus clases, exceptuando el saludo, no utiliza un lenguaje inclusivo para niños y niñas.

Otro ejemplo de contradicción entre las prácticas docentes y las representaciones sociales de los docentes, es con respecto al concepto de ser humano puesto que el primer caso (D1) afirma explicarle a las y los estudiantes que hombre es sinónimo de humanidad y que hombres y mujeres son importantes en la Historia, por su parte el segundo caso (D2) indica que utiliza el término humanidad puesto que hombres y mujeres son responsables tanto de los aspectos positivos como negativos de la Historia. Pero en el momento de observar las clases de ambos docentes, esto no se ve reflejado ya que ambos (a excepción del saludo) utilizan un lenguaje masculinizado y al momento de dar ejemplos relacionados con el contenido, solo utiliza términos masculinizados.

Quien presente menos incongruencias entre sus planificaciones, prácticas docentes y representaciones sociales es el primer caso (D1), puesto que él en sus representaciones sociales reconoce que los hombres tienen un rol más protagónico que las mujeres, y que éstas tienen un rol más de acompañamiento y sumisión frente a los hombres, lo cual es coherente con lo observado en sus clases puesto

que mayoritariamente participan hombres en sus clases, tanto en preguntas dirigidas como abiertas.

Siguiendo la misma temática, estos casos (D2 y D3), dentro de sus representaciones sociales indican la importancia de la participación tanto de niños como de niñas de manera igualitaria dentro de la sala de clases. Esto, de igual forma se ve reflejado en las prácticas docentes de ambos, donde se preocupan por la participación equitativa tanto de hombres como mujeres durante sus respectivas clases, haciendo participar a niños y niñas de manera alternada.

Por ende, podemos afirmar que en relación a las planificaciones, las prácticas docentes y las representaciones sociales de género de la y los docentes de la muestra seleccionada, existen elementos que tienen coherencia y otros que se contradicen, existiendo la mayoría de contradicciones entre las prácticas docentes y las representaciones de género, no así en el caso de las planificaciones con las prácticas docentes en donde existe más concordancia que contradicciones.

Con respecto a los supuestos planteados el primero de ellos hacía referencia a que las y los docentes que enseñan Historia, Geografía y Ciencias Sociales en 5° año básico podrían no integrar en sus planificaciones la perspectiva de género tanto en contenido como actividades planeadas y lenguaje utilizado para redactar las planificaciones, esto debido a que si bien conocen lo que establece las Bases Curriculares con respecto a la temática, no se habrían apropiado del contenido referido a la igualdad de género. Este supuesto se cumple, con excepción de una clase en el primer caso (D1) en cuanto al contenido de promoción de igualdad de género.

En cuanto al segundo supuesto planteado, la práctica de las y los docentes podrían replicar las conductas discriminatorias hacia las niñas y niños, puesto que valorarían y/o fomentarían más la participación de uno/a que de otro/a, o tendrían más expectativas y utilizarían un lenguaje masculinizado limitando la presencia femenina en el discurso. Esto quiere decir que al momento de hacer participar a las y los estudiantes, las y los docentes escogerían con más frecuencia a los niños que a las niñas, además de esperar que los niños tengan mejores expectativas que las niñas en ciertas áreas como las matemáticas y las ciencias. Además, las y los docentes tendrían un lenguaje masculinizado al usar términos como “niños” en vez de decir “niños y niñas”. Esto se comprueba solamente en este caso (D1) quien cumple con todo lo descrito anteriormente. En cuanto a los casos dos y tres (D2 y D3) solo cumplen con lo referente al lenguaje masculinizado, promoviendo la igualdad de género en los demás criterios mencionados.

Finalmente, con respecto a las representaciones, el supuesto establecido fue que podrían decir que utilizan un lenguaje inclusivo e igualitario, destacando que dan igualdad de oportunidades tanto a hombres como a mujeres y que el trato que utilizarían también sería igualitario. Es posible que se detecte que la y los docentes que declararon incluir la igualdad de género en su práctica docente, en realidad no lo hagan. Es posible que ellos y ellas declaren que promueven la igualdad de género siendo que no lo hacen puesto que no estarían consientes de estar reproduciendo estereotipos de género. En general en este supuesto, se puede concluir que existe una coherencia entre lo dicho y hecho en la muestra seleccionada, a excepción del segundo caso (D2) quien manifiesta en sus representaciones estar en contra de ciertos dichos sexistas, que sin embargo los reproduce al saludar a las y los estudiantes.

Con respecto a la pregunta general de esta investigación que plantea: ¿De qué manera los y las docentes que enseñan Historia, Geografía y Ciencias Sociales, abordan la igualdad de género, considerando sus representaciones y prácticas, en cuanto a diseño curricular y desarrollo de sus clases, en aulas mixtas de 5° básico de 3 escuelas de diverso financiamiento dentro de la Región Metropolitana?

Se puede responder que de acuerdo a su diseño curricular esto no es abordado por la muestra seleccionada ya que en las planificaciones no se evidencia ni en el lenguaje ni en el contenido la promoción de la igualdad de género. Por otra parte en cuanto al desarrollo de las prácticas docentes se puede establecer que la igualdad de género no se enseña de manera explícita como un contenido, sin embargo dos de las tres muestras lo incluyen en sus estrategias metodológicas haciendo participar a hombres y mujeres de manera equitativa. La igualdad de género no se enseña de manera explícita como un contenido, tanto en las planificaciones como en las prácticas docentes, puesto que no existe en la totalidad de la muestra representaciones sociales ni conciencia sobre la igualdad de género, lo cual tiene como consecuencia que esto no se lleve de manera explícita al aula.

Para finalizar esta investigación en cuanto a las dificultades que se presentaron, se puede mencionar la resistencia que de los establecimientos y docentes de Historia, Geografía y Ciencias sociales, en especial éstos últimos, quienes se mostraban celosos de ser investigados, lo que dificultó la búsqueda de la muestra.

Una vez escogida ésta, otra dificultad presentada fue la escasa información que poseían las planificaciones lo que obstaculizó el análisis de ellas.

En cuanto al aporte de esta investigación, se puede establecer que ésta es una herramienta útil para que docentes que enseñan Historia, Geografía y Ciencias Sociales en Quinto básico, reflexionen y tomen conciencia con respecto a cómo están aplicando lo establecido en las Bases Curriculares referente a la igualdad de género y como ellos los abordan en cuanto a sus representaciones.

Por último, esta investigación devela el poco conocimiento que existe sobre el concepto de género por parte de las y los docentes, lo que conlleva a que no exista claridad de lo que es la igualdad de género y de esta manera no pueda enseñarse ni aplicarse dentro de las aulas. Por esto, resulta fundamental educar a las y los docentes en formación acerca del concepto de género y la igualdad que debe existir.

En base a esta realidad, se hace necesario promover futuras investigaciones en las cuales se indague cómo enseñar la igualdad de género en las aulas, tanto en el diseño como en las prácticas docentes y como se puede mejorar lo establecido en el currículum. Además, sería pertinente investigar cómo las representaciones y prácticas de las y los docentes con respecto a la perspectiva de género impactan en las representaciones sociales del tema investigado en las y los estudiantes.

## Bibliografía

- Andrews, L. (1971) *Formación práctica del docente*. Argentina: Troquel.
- Araya, S. (2002) *Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión*. Costa Rica: Asdi.
- Barbosa, A. Veiga-Neto, A. Fernandez de Macedo, E. Miguel, J. Paixao, L. Mara, S. (1997) *Currículo: questões atuais*. Brasil: Papirus.
- Bíscaro, C.(2009) *A construção das identidades de gênero na educação infantil*. Brasil: UCDB.
- Brasil. (2008) *3º prêmio construindo a igualdade de gênero: Redações e artigos científicos premiados*. Brasil: Presidência da República, Secretaria Especial de Políticas para as mulheres.
- Cox, C. (1997) *La reforma de la educación chilena: contexto, contenidos, implementación*. Chile: Colección de estudios CIEPLAN n°45.
- Cox, C. (2001) *Políticas de reforma educativa en Chile*. Chile: Revista Pensamiento Educativo. vol. 29.
- De Andrade, M. &Lakatos, E. (1999) *Técnicas de pesquisa*. 4º Edição. Brasil, São Paulo: Atlas S.A.
- De Oliveira, S. (2002) *Tratado de metodologia científica. Projetos de pesquisas, TGI, TCC, Monografias, Dissertações e Teses*. Brasil: São Paulo: Pioneira.
- De la Peña, E. (2010) *Buenas prácticas para la prevención de la violencia de género en el ámbito educativo*. España. TABANQUE, revista Pedagógica.
- Donoso, S. (2005). *Reforma y política educacional en Chile 1990-2004: el neoliberalismo en crisis*. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 31(1), 113-135. Recuperado en 27 de agosto de 2013, de [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-)

- Egea, G. (2007) *Sobre prácticas docentes, modelos educativos y evaluación*. México. UAM.
- Escobar, C. (2011) *Perspectivas y políticas de géneros: las suspendidas del sistema educativo chileno*. Chile: CISMA.
- Faria, N. & Nobre, M. (1997) *Gênero e Desigualdade*. Brasil: CadernosSempreviva.
- Fierro, S. Contreras, J. (2003) *La práctica docente y sus dimensiones*. Chile: Valoras UC.
- Flick, U. (2007) *Introducción a la investigación cualitativa*, Madrid España: Morata (ed.)
- Garcia, J. (2004) *Formação continuada: reflexões sobre a construção da pratica docente*. Brasil: UCDB.
- Gómez, H. (2013) *Análisis crítico del discurso del currículum y de género de pedagogía en educación básica en Chile*. Chile: PUC.
- Guerrero, E. Hurtado, V. Azua, X. & Provoste, P. (2005) *Material de apoyo con perspectiva de género para formadores y formadoras*. Ministerio de Educación, CPEIP. Chile: Hexagrama Consultoras.
- Gvirtz, S. Palamidessi, M. (2005) *El ABC de la tarea docente*. Argentina: Aique.
- Gysling, J. (2010) *Reforma Curricular: Itinerario de una transformación cultural*. Chile.
- Hernández, R. Fernández, C. Baptista, P. (2010) *Metodología de la investigación*. México. Mc Graw Hill.
- Kelly, A. (1981) *O currículo, teoria e prática*. Brasil: Harbra.
- Lagarde, M. (1996) *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*. España: Horas y Horas.

- Lamas, M. (1995) *Uso, dificultades y posibilidades de la categoría género*. México: Revista La Ventana: Revista Estudios de género N°1 universidad de Guadalajara.
- Laville, C. & Dionne, J. (2007) *A construção do saber. Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Brasil: Belo Horizonte, MG: UFMG.
- Lizana, V. (2009) *Una relación invisibilizada en los contextos de formación docente inicial: la identidad profesional desde una perspectiva de género*. Chile. Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en la educación.
- Marques, G. (2000) *Manifestações de gênero na formação e atuação de professores em séries iniciais do ensino fundamental*. Brasil: UCDB.
- Márquez, P. (2011) *Buenas prácticas docentes*. España: UAB.
- Ministerio de Educación. (2008) *Fundamentación del ajuste a los marcos curriculares vigentes de educación básica y educación media decretos 40/96 y 220/98 y sus modificaciones*. Chile: Gobierno de Chile.
- Ministerio de Educación. (2012), *Bases Curriculares*. Gobierno de Chile: Chile.
- Moreno, J. (2008) *La dinámica del diseño y el desarrollo del currículo: escenarios para la evolución del currículo*. Granica Ediciones. Buenos Aires, Argentina.
- Moscovici, S. (1979) *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Francia: Huemul S.A.
- Moscovici, S. (1986) *Psicología social, II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales. Cognición y desarrollo humano*. España: Paidós.
- Nava, D & López, M. (2010) Educación y discriminación de género. El sexismo en la escuela primaria. Un estudio de caso en Ciudad Juárez: Revista el cotidiano n°164
- Pascual, E. (2002) *Evolución del campo del currículum: del fenómeno a la disciplina*. Departamento de Currículum, Tecnología y Evaluación. PUC: Chile.

- Pievi, N. Echaverry, E. (2004) *Las representaciones sociales y su influencia en los procesos educativos*. FLACSO- UAM
- PNUD. (2010) *Desarrollo humano en Chile, Género: Los desafíos de la igualdad*. Santiago de Chile: PNUD.
- Ribeiro, R. (2009) *Ser ou não ser: eis as dificuldades da escolha. Um estudo sobre o desenvolvimento psicosexual e a instauração da identidade de gênero*. Brasil: UCDB.
- Rivero, M. (2011) *Didáctica de las ciencias sociales para educación infantil*. España: Mira.
- Sacristán, J. (1998) *O currículo. Uma reflexão sobre a prática*. 3º edição. Brasil: Artmed.
- Stancki da Luz, N. Gomes de Carvalho, M. Salette, L.(2009) *Construindo a igualdade na diversidade: gênero e sexualidade na escola*. Brasil: UTFPR.
- Santisteban, A. Pagès, J. Batllori, R. Canals, R. González, N. Granados, J. Henríquez, R. Llobet, C. Oller, M. (2011) *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria. Ciencias Sociales para aprender, pensar y actuar*. España: Síntesis.
- SERNAM (2009) *Análisis de género en el aula*. Servicio Nacional de la Mujer. Santiago-Chile.
- Shiro, S. (2008) *Curriculum Theory: Conflicting Visions and Enduring Concerns*. California: SAGE Publications. Introduction. (Traducción de Andrés Navarro).
- Zabala, A. (1998) *A prática educativa. Como ensinar*. 3º edição Brasil: Artmed.

## **Anexos**

Anexo 1 – Carta de validación Vania Ramírez	135
Anexo 2 – Carta de Validación Julieta Toledo	136
Anexo 3 – Planificaciones Establecimiento Municipalizado	137
Anexo 4 – Matriz de análisis de planificación Establecimiento M.	154
Anexo 5 – Planificaciones Establecimiento Particular Subvencionado	155
Anexo 6 – Matriz de análisis de planificación Establecimiento P. S.	164
Anexo 7 – Planificaciones Establecimiento Particular Pagado	167
Anexo 8 – Matriz de análisis de planificación Establecimiento P. P.	173
Anexo 9 – Matriz de observación de clases Establecimiento M.	179
Anexo 10 – Matriz de observación de clases Establecimiento P. S.	184
Anexo 11 – Matriz de observación de clases Establecimiento P. P.	189
Anexo 12 – Entrevista Docente Establecimiento Municipalizado.	194
Anexo 13 – Entrevista Docente Establecimiento Particular Subv.	202
Anexo 14 – Entrevista Docente Establecimiento Particular P.	209
Anexo 15 – Matriz de entrevistas	214

Carta 1

Carta 2

### Anexo 3 – Planificaciones Establecimiento Municipalizado

Planificación de Clase			
Asignatura: Historia y Geografía	Nivel: 5º Año	Semestre: Segundo	Docente: Vladimir Contreras – Boris Améstica
Unidad didáctica: La Colonia en Chile	Julio, Agosto y Septiembre		Horas: 28

Objetivos de Aprendizaje (OA)	Habilidad(es)	Actitud(es)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Describir algunas dimensiones de la vida colonial en Chile, como organización de la sociedad y grupos sociales, oficios y actividades económicas, costumbres y vida cotidiana, arte y celebraciones. (OA 5)</li> <li>• Explicar aspectos centrales de la Colonia, como la dependencia de las colonias americanas de la metrópoli, el rol de la Iglesia católica y el surgimiento de una sociedad mestiza. (OA 6)</li> <li>• Explicar y dar ejemplos de las distintas formas en las que españoles y mapuches se relacionaron en el período colonial, considerando resistencia mapuche y guerra de Arauco, mestizaje, formas de trabajo (como encomienda y esclavitud),</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Representar e interpretar secuencias cronológicas y acontecimientos del pasado a través de líneas de tiempo, distinguiendo periodos. (OA a)</li> <li>• Aplicar conceptos relacionados con el tiempo (años, décadas, siglos, periodos, hitos) en relación con la historia de Chile. (OA b)</li> <li>• Analizar elementos de continuidad y de cambio en procesos de la historia de Chile y entre un período histórico y otro, considerando aspectos sociales, políticos, culturales y económicos. (OA c)</li> <li>• Obtener información sobre el pasado y el presente a partir de diversas fuentes primarias y secundarias. (OA f)</li> <li>• Investigar sobre temas del nivel y aplicar distintas estrategias para registrar y organizar la información obtenida de una fuente sobre un tema (tales como organizadores gráficos, tablas, lista de ideas principales y esquemas, entre otros). (OA g)</li> <li>• Formular y responder preguntas para profundizar sobre temas de su interés, en relación al pasado, al presente o al entorno</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabajar en forma rigurosa y perseverante, con espíritu emprendedor y con una disposición positiva a la crítica y la autocrítica.</li> <li>• Demostrar valoración por la vida en sociedad para el desarrollo y crecimiento de la persona.</li> </ul>

<p>evangelización, vida fronteriza y sistema de parlamentos. (OA 7)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar, en su entorno o en fotografías, elementos del patrimonio colonial de Chile que siguen presentes hoy, como edificios, obras de arte y costumbres, entre otros. (OA 8)</li> <li>• Opinar y argumentar con fundamentos sobre temas de la asignatura u otros. (OA 20)</li> </ul>	<p>geográfico. (OA h)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fundamentar opiniones respecto a temas estudiados en el nivel, utilizando fuentes, datos y evidencia. (OA i)</li> <li>• Comparar distintos puntos de vista respecto a un mismo tema. (OA j) ☒ Identificar las causas de los procesos históricos estudiados y dar ejemplos que reflejen su carácter multicausal. (OA k) ☒ Participar en conversaciones grupales, expresando opiniones fundamentadas, respetando puntos de vista y formulando preguntas relacionadas con el tema. (OA l)</li> <li>• Presentar, en forma oral, visual o escrita, temas estudiados en el nivel, organizando la exposición o el informe con una estructura adecuada e incorporando el material de apoyo pertinente. (OA m)</li> </ul>	
<p><b>Conocimiento(s) previo(s)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Civilizaciones precolombinas de América; culturas precolombinas de Chile; viajes de exploración y descubrimiento; proceso de conquista de América y Chile; fundación de ciudades; efectos de la conquista en indígenas; surgimiento de una nueva sociedad; expresiones culturales locales y nacionales; expresiones del patrimonio cultural de Chile y su región; elementos del legado indígena y español.</li> </ul>	<p><b>Actividad(es) genérica(s)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizan análisis de textos, imágenes, confeccionando informes escritos y presentaciones de manera individual y grupal.</li> </ul>	<p><b>Objetivo o actividad(es) específica(s)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocer la historia de la colonización de Chile y América.</li> <li>• Identificar las tradiciones de Chile, tanto religiosas como culturales.</li> <li>• Trabajo en equipo.</li> <li>• Respeto por las opiniones de sus compañeros.</li> </ul>

<p><b>Contenido(s)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>La Colonia en Chile:</b> identificación de instituciones, unidades productivas y mestizaje.</li> <li>• Describir algunas dimensiones de la vida colonial en Chile, como organización de la sociedad y grupos sociales, oficios y actividades económicas, costumbres y vida cotidiana, arte y celebraciones.</li> <li>• Explicar aspectos centrales de la Colonia, como la dependencia de las colonias americanas de la metrópoli, el rol de la Iglesia católica y el surgimiento de una sociedad mestiza.</li> <li>• Explicar y dar ejemplos de las distintas formas en las que españoles y mapuches se relacionaron en el período colonial, considerando resistencia mapuche y guerra de Arauco, mestizaje, formas de trabajo (como encomienda y esclavitud), evangelización, vida fronteriza y sistema de parlamentos.</li> <li>• Identificar, en su entorno o en fotografías, elementos del patrimonio colonial de Chile que siguen presentes hoy, como edificios, obras de arte y costumbres, entre otros.</li> </ul>			
<p><b>Secuencia didáctica</b></p>		<p><b>Recursos de aprendizaje</b></p>	<p><b>Indicador(es) de evaluación o logro</b></p>
<p>Inicio: Observan el cuadro “Habitantes de Concepción, siglo XVIII”, de Gaspar Duché de Vancy. Luego, responden por escrito las siguientes preguntas:          ¿Cuántos grupos sociales es posible identificar en la imagen?          ¿Qué características tienen?</p>		<p><b>Imágenes.</b>  <b>Data.</b>  <b>Texto</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizan</li> </ul>

<p>¿Qué elementos de la imagen hacen posible diferenciar a estos grupos?          ¿Por qué creen que existían las diferencias sociales durante el período colonial?          ¿Cómo puede compararse esa situación con la sociedad actual?</p>		<p>actividad acorde a los aprendizajes adquiridos.</p>
<p>Desarrollo: En base a fuentes entregadas por el docente, elaboran una pirámide social del período colonial, identificando la jerarquización racial y la diversidad de grupos que la componen.</p>		
<p>Cierre: Utilizan imágenes para ilustrarla y la pegan en su cuaderno.</p>		
<p><b>Secuencia didáctica</b></p>		<p><b>Indicador(es) de evaluación o logro</b></p>
<p>Inicio: leen texto de autografías de Sor Úrsula Suárez (1666-1749), <i>Relación autobiográfica</i>, Biblioteca Antigua Chilena, 1984.</p>	<p><b>Imágenes.</b>  <b>Data.</b>  <b>Texto de estudio.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participan en debate</li> </ul>
<p>Desarrollo: En grupos responden preguntas como:          ¿Qué diferencia existía entre lo que Úrsula Suárez deseaba ser cuando grande y lo que tenía pensado su madre?          ¿Qué actividad desarrolló Úrsula Suárez? ¿Qué importancia tenía esta actividad en la vida colonial?          ¿Por qué Úrsula Suárez menciona los doce años como una edad para poder casarse? Comparen esta situación con la actualidad.          De acuerdo a este testimonio: ¿creen que en el período colonial las mujeres tenían plena libertad para tomar decisiones sobre su vida? ¿Por qué?</p>		
<p>Cierre: Debaten realizando un contraste de esta situación con la actualidad considerando las diferencias existentes en los derechos de la mujer entre ambos períodos.</p>		
<p><b>Secuencia didáctica</b></p>	<p><b>Recursos de aprendizaje</b></p>	<p><b>Indicador(es) de evaluación o logro</b></p>
<p>Inicio: Observan imágenes de ciudades coloniales y de ciudades contemporáneas.</p>	<p><b>Imágenes.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizan síntesis</li> </ul>

Desarrollo: Ccomparan las imágenes e identifican continuidades y cambios en elementos como las construcciones, forma y características de las calles, materiales de construcción, medios de transporte, servicios como iluminación y alcantarillado, entre otros.	<b>Data.</b> <b>Texto de estudio.</b>	de lo trabajado.
Cierre: Escriben una síntesis con sus conclusiones.		
<b>Secuencia didáctica</b>	<b>Recursos de aprendizaje</b>	<b>Indicador(es) de evaluación o logro</b>
Inicio: Leen textos sobre vida cotidiana durante la Colonia (por ejemplo: juegos, eventos sociales, trabajo, vestimentas, viviendas, salud y educación, etc.).	<b>Imágenes.</b> <b>Data.</b> <b>Texto de estudio.</b>	•
Desarrollo: Elaboran un relato sobre un día en la vida de un niño de su misma edad en dicho período.		
Cierre: Comparten relatos con sus compañeros.		
<b>Secuencia didáctica</b>	<b>Recursos de aprendizaje</b>	<b>Indicador(es) de evaluación o logro</b>
Inicio: leen texto de autografías de Jaime Valenzuela. La percepción del tiempo en Chile colonial	<b>Imágenes.</b> <b>Data.</b> <b>Texto de estudio.</b>	•
Desarrollo: En grupos discuten qué diferencias existen entre la percepción del tiempo de un habitante de una ciudad colonial con la de un habitante de una ciudad de hoy.		
Cierre: Presentan sus conclusiones a través de un afiche o un collage, en el que, a través de imágenes, se comparen ambas percepciones.		
<b>Secuencia didáctica</b>	<b>Recursos de aprendizaje</b>	<b>Indicador(es) de evaluación o logro</b>
Inicio: En grupos, realizan una presentación oral sobre uno de los juegos típicos de Chile, o bien, de su localidad (volantín, trompo, palo encebado, etc.).	<b>Imágenes.</b>	•

Desarrollo: Realizan una exposición la cual debe incluir información sobre el origen histórico del juego y una reflexión comparativa sobre las semejanzas y diferencias entre la vida cotidiana y los juegos de un niño durante el período colonial y en la actualidad.	<b>Data.</b> <b>Texto de estudio.</b>	
Cierre: Realizan un informe de no menos de una página en donde rescatan lo más importante expuesto por sus compañeros		
<b>Secuencia didáctica</b>	<b>Recursos de aprendizaje</b>	<b>Indicador(es) de evaluación o logro</b>
Inicio: Recuerdan contenidos de la clase anterior	<b>Imágenes.</b> <b>Data.</b> <b>Texto de estudio.</b>	
Desarrollo: Elaboran un cuadro comparativo en el cual se establezcan las principales diferencias y semejanzas entre el cabildo colonial y la municipalidad actual.		
Cierre: Realizan un resumen por escrito cuáles son los principales elementos de continuidad entre ambas instituciones.		
<b>Secuencia didáctica</b>	<b>Recursos de aprendizaje</b>	<b>Indicador(es) de evaluación o logro</b>
Inicio: A partir de fuentes dadas, identifican cómo estaba conformado el cabildo colonial y cuáles eran sus atribuciones.	<b>Imágenes.</b> <b>Data.</b> <b>Texto</b>	
Desarrollo: Realizan una dramatización de una sesión del cabildo en la cual se deba resolver un problema concreto acontecido en una ciudad colonial.		
Cierre: Reflexionan en relación a la diferencias en la toma de decisiones de una época con otra.		
<b>Secuencia didáctica</b>	<b>Recursos de aprendizaje</b>	<b>Indicador(es) de evaluación o logro</b>
Inicio: Leen en sus textos de estudios o en fuentes entregadas por el docente, información sobre las características más importantes del período colonial, poniendo atención a los elementos económicos que caracterizaron esta etapa de la historia de Chile.	<b>Imágenes.</b> <b>Data.</b> <b>Texto</b>	

Desarrollo: elaboran una línea de tiempo en la que localizan los hitos más importantes de la economía colonial, asignando distintos colores para cada rubro o tipo de actividad económica desarrollada.		
Cierre: Comparten líneas de tiempo, y así formar una línea de tiempo en forma de resumen para el grupo curso.		
<b>Secuencia didáctica</b>	<b>Recursos de aprendizaje</b>	<b>Indicador(es) de evaluación o logro</b>
Inicio: Investigan sobre algún oficio u ocupación en la sociedad colonial, ya sea rural (peón, inquilino, etc.) o urbana (velero, aguatero, alcalde de la ciudad, etc.).	<b>Imágenes.</b> <b>Data.</b> <b>Texto de estudio.</b>	•
Desarrollo: Elaboran un cómic sobre un día en la vida cotidiana de una persona dedicada a ese oficio en la Colonia.		
Cierre: Exponen su trabajo al curso.		
<b>Secuencia didáctica</b>	<b>Recursos de aprendizaje</b>	<b>Indicador(es) de evaluación o logro</b>
Inicio: A partir de información obtenida de fuentes dadas, en grupos diseñan una maqueta de una hacienda colonial en la cual se reflejen actividades económicas, personas y su rol dentro de la hacienda y diferentes espacios, entre otros.	<b>Imágenes.</b> <b>Data.</b> <b>Texto de estudio.</b>	•
Desarrollo: Presentan la maqueta al curso.		
Cierre: Cada estudiante escribe un breve relato en que imagina cómo era un día en una hacienda colonial.		
<b>Secuencia didáctica</b>	<b>Recursos de aprendizaje</b>	<b>Indicador(es) de evaluación o logro</b>
Inicio: A partir de fuentes dadas, elaboran un mapa conceptual que señale los principales aspectos de la administración colonial en América y Chile, estableciendo claramente la jerarquía y funciones de cada institución.	<b>Imágenes.</b> <b>Data.</b>	

<p>Desarrollo: Comparan un mapa de América colonial que incluya la división administrativa (virreinos, gobernaciones, etc.), con un mapa político actual de América. En grupos analizan las diferencias entre cada unidad administrativa y reflexionan a partir de la siguiente pregunta: ¿qué significa que las colonias americanas eran dependientes de una metrópoli? ¿Cuál es la situación hoy día de los países americanos?</p> <p>Cierre: Anotan sus conclusiones en su cuaderno y las debaten con el resto del curso.</p>	<b>Texto de estudio.</b>	
<b>Secuencia didáctica</b>	<b>Recursos de aprendizaje</b>	<b>Indicador(es) de evaluación o logro</b>
Inicio: Recuerdan contenidos de clases anteriores	<b>Imágenes. Data. Texto</b>	
Desarrollo: Investigan cómo era el funcionamiento de alguna de las instituciones de la administración colonial (Consejo de Indias, Casa de Contratación, Real Audiencia, Virreinos, etc.)		
Cierre: presentan los resultados en un informe escrito.		
<b>Secuencia didáctica</b>	<b>Recursos de aprendizaje</b>	<b>Indicador(es) de evaluación o logro</b>
Inicio: Leen texto de Diego Barros Arana, <i>Historia General de Chile</i> . y desarrollan actividades planteadas	<b>Imágenes. Data. Texto</b>	
Desarrollo: Dibujan en un mapa las rutas comerciales seguidas por las flotas mencionadas en el documento. Con ayuda de un diccionario, definen el concepto de “Monopolio comercial” y responden: ¿Cómo se aplica ese concepto a la época colonial según lo relatado en el texto? ¿Qué rol cumplía la Casa de Contratación en relación al monopolio comercial?		
Cierre: Comparan el concepto de monopolio comercial con el de libre mercado. Imaginan que viven en Chile durante el siglo XVII y que una tormenta impide la llegada de la flota. Escriben una carta, donde relatan a un amigo español las consecuencias que ha tenido en su vida cotidiana esta situación.		

<b>Secuencia didáctica</b>	<b>Recursos de aprendizaje</b>	<b>Indicador(es) de evaluación o logro</b>
Inicio: Leen texto de estudio	<b>Imágenes.</b> <b>Data.</b> <b>Texto de estudio.</b>	•
Desarrollo: elaboran un cuadro de síntesis en el cual se explique el rol que tuvo la Iglesia católica durante el período colonial, considerando los siguientes aspectos: ☒ Evangelización ☒ Educación ☒ Vida cotidiana		
Cierre: comparten cuadro de síntesis con sus compañeros		
<b>Secuencia didáctica</b>	<b>Recursos de aprendizaje</b>	<b>Indicador(es) de evaluación o logro</b>
Inicio: En parejas, leen el s texto de <a href="http://www.memoriachilena.cl/temas/index.asp?id_ut=fiestasreligiosasyritospoliticosenchilecolonial">http://www.memoriachilena.cl/temas/index.asp?id_ut=fiestasreligiosasyritospoliticosenchilecolonial</a>	<b>Imágenes.</b> <b>Data.</b> <b>Texto de estudio.</b>	•
Desarrollo: De acuerdo al texto leído: ☒ ¿Qué importancia tenían las festividades tanto religiosas como civiles durante la época colonial? ☒ ¿Qué grupos de la sociedad participaban en las fiestas? ¿Lo hacían todos de la misma manera? ☒ ¿Cuál era la institución encargada de organizar estas celebraciones? ☒ ¿Qué diferencias y semejanzas existen con las celebraciones o fiestas en la actualidad?		
Cierre: Los niños(as) ponen en común con el curso las respuestas y reflexionan sobre la importancia que tenían los ritos y festividades religiosas durante la Colonia. Escriben en su cuaderno una opinión fundamentada sobre los temas estudiados.		
<b>Secuencia didáctica</b>	<b>Recursos de aprendizaje</b>	<b>Indicador(es) de evaluación o logro</b>
Inicio: Mediante lluvia de ideas comentan en relación a actividades religiosas de su comuna o la que ellos puedan conocer.	<b>Imágenes.</b> <b>Data.</b> <b>Texto de estudio.</b>	
Desarrollo: Realizan una investigación sobre una de las siguientes festividades religiosas: La Tirana, la Candelaria, la Virgen de Andacollo, la Cruz de Mayo, Cuasimodo, entre otras.		

Cierre: Elaboran un informe escrito que incluya imágenes y en el cual expliquen: <input type="checkbox"/> Las características de la fiesta <input type="checkbox"/> Su origen histórico <input type="checkbox"/> Definición de sincretismo cultural <input type="checkbox"/> Cómo se refleja el sincretismo cultural en la fiesta		
<b>Secuencia didáctica</b>	<b>Recursos de aprendizaje</b>	<b>Indicador(es) de evaluación o logro</b>
Inicio: Elaboran un catastro con los platos típicos de su región, especificando los ingredientes a partir de los cuales se elabora cada plato.	<b>Imágenes.</b> <b>Data.</b> <b>Texto</b>	
Desarrollo: Investigan el origen de uno de esos platos y discuten si su origen es indígena o extranjero, o si incluye ingredientes de diferentes culturas.		
Cierre: Redactan sus conclusiones en un escrito explicando si en este aspecto se refleja o no el mestizaje y las presentan al curso.		
<b>Secuencia didáctica</b>	<b>Recursos de aprendizaje</b>	<b>Indicador(es) de evaluación o logro</b>
Inicio: comentan en que consiste una línea de tiempo y sus funciones.	<b>Imágenes.</b> <b>Data.</b> <b>Texto</b>	
Desarrollo: Elaboran una línea de tiempo para secuenciar las diferentes etapas de la “Guerra de Arauco” durante el siglo XVII e identificar personajes y acontecimientos relevantes.		
Cierre: Ilustran las distintas etapas, reflejando las continuidades y cambios entre ellas.		

<b>Secuencia didáctica</b>	<b>Recursos de aprendizaje</b>	<b>Indicador(es) de evaluación o logro</b>
Inicio: Leen y analizan textos escritos por historiadores que representen diferentes visiones sobre la “Guerra de Arauco” (por ejemplo Sergio Villalobos, Jaime Eyzaguirre, José Bengoa, entre otros).	<b>Imágenes.</b>	•

Desarrollo: Resumen las principales ideas de cada autor	<b>Data.</b> <b>Texto de estudio.</b>	
Cierre: Elaboran un cuadro comparativo que resalte las diferencias y semejanzas entre cada visión.		
<b>Secuencia didáctica</b>	<b>Recursos de aprendizaje</b>	<b>Indicador(es) de evaluación o logro</b>
Inicio: Leen y analizan texto	<b>Imágenes.</b> <b>Data.</b> <b>Texto de estudio.</b>	•
Desarrollo: Explican, por escrito, qué cambios en su vida cotidiana experimentaron los mapuches a partir del contacto con los españoles según el autor.		
Cierre: Elaboran un collage con imágenes, recortes, etc. que represente cómo los elementos introducidos por los españoles mencionados en el texto siguen vigentes en nuestra vida cotidiana.		
<b>Secuencia didáctica</b>	<b>Recursos de aprendizaje</b>	<b>Indicador(es) de evaluación o logro</b>
Inicio: Leen información sobre el “Desastre de Curalaba” (1598) obtenida del texto de estudio u otras fuentes dadas.	<b>Imágenes.</b> <b>Data.</b> <b>Texto de estudio.</b>	
Desarrollo: Explican sus principales consecuencias tanto para españoles como para mapuches.		
Cierre: Dibujan en un mapa: <ul style="list-style-type: none"> <li>• zona de frontera establecida en el Biobío a partir de este conflicto.</li> <li>• zonas de predominio español y mapuche.</li> </ul>		
<b>Secuencia didáctica</b>	<b>Recursos de aprendizaje</b>	<b>Indicador(es) de evaluación o logro</b>
Inicio: Los estudiantes leen el siguiente fragmento de una carta del Padre Luis de Valdivia	<b>Imágenes.</b> <b>Data.</b> <b>Texto</b>	

<p>Desarrollo: Responden preguntas en relación a la carta leída: Según el Padre Luis de Valdivia, ¿cómo reaccionaron los mapuches frente a la estrategia de Guerra Defensiva? ¿Cuáles serían algunos de los beneficios que el Padre Luis de Valdivia veía en esta estrategia? ¿Cómo creen que las iniciativas del Padre Luis de Valdivia pudieron beneficiar a los indígenas en su relación con los españoles? Fundamentan su respuesta.</p>		
<p>Cierre: Ponen en común sus respuestas</p>		
<b>Secuencia didáctica</b>	<b>Recursos de aprendizaje</b>	<b>Indicador(es) de evaluación o logro</b>
<p>Inicio: Recopilan información sobre los “parlamentos” realizados entre españoles y mapuches durante los siglos XVII y XVIII.</p>	<p><b>Imágenes.</b> <b>Data.</b> <b>Texto</b></p>	
<p>Desarrollo: A partir de la información, elaboran una línea de tiempo en la cual se ordenen cronológicamente los parlamentos y se sintetizan sus principales rasgos.</p>		
<p>Cierre: finalmente, responden por escrito: ¿En qué siglo se realiza la mayor cantidad de parlamentos? ¿Por qué?</p>		
<b>Secuencia didáctica</b>	<b>Recursos de aprendizaje</b>	<b>Indicador(es) de evaluación o logro</b>
<p>En grupos realizan una investigación sobre la encomienda, en la cual expliquen sus principales características, su función en la conquista de América y Chile, y las consecuencias que tuvo para la población indígena. Presentan los resultados en un informe escrito en el que opinan de forma argumentada sobre este tema.</p>	<b>Evaluación Formativa</b>	
<b>Secuencia didáctica</b>	<b>Recursos de aprendizaje</b>	<b>Indicador(es) de evaluación o logro</b>
<p>Inicio: Buscan fuentes relacionadas a los derechos y deberes del encomendero y del encomendado.</p>	<p><b>Imágenes.</b> <b>Data.</b> <b>Texto</b></p>	

Desarrollo: A partir de fuentes dadas, elaboran un mapa conceptual sobre la encomienda, en el cual expliquen los derechos y deberes del encomendero y del encomendado.		
Cierre: Utilizan recursos gráficos para exponer sus resultados al curso.		
<b>Secuencia didáctica</b>	<b>Recursos de aprendizaje</b>	<b>Indicador(es) de evaluación o logro</b>
Inicio: Leen el texto relativo a la esclavitud indígena en Chile.	<b>Imágenes. Data. Texto</b>	
Desarrollo: desarrollan en sus cuadernos las actividades ¿Qué razones motivaron al rey a autorizar la esclavitud indígena en Chile según el texto? ¿Qué consecuencias tuvo en Chile la autorización para tomar esclavos indígenas en guerra? Investigan qué críticas surgieron contra esta medida por parte de algunos jesuitas como Luis de Valdivia y Diego de Rosales.		
Cierre: Exponen y comentan conclusiones.		
<b>Secuencia didáctica</b>	<b>Recursos de aprendizaje</b>	<b>Indicador(es) de evaluación o logro</b>
Inicio: Observan imágenes relativas a la evangelización durante la conquista de Chile, tales como “El martirio de Elicura” y “Enfrentamiento entre españoles e indígenas hacia 1640”.	<b>Imágenes. Data. Texto</b>	
Desarrollo: responden por escrito las siguientes preguntas: ☐ ¿Qué función cumplían los conquistadores españoles dentro de proceso de evangelización? ☐ ¿Cómo recibían los indígenas, según los españoles, la evangelización durante la conquista? ☐ ¿Qué importancia le asignaban los españoles a la evangelización de los indígenas? ☐ ¿Cuál es tu opinión respecto a la evangelización fundamental?		
Cierre: Comentan conclusiones con sus compañeros		

<b>Secuencia didáctica</b>	<b>Recursos de aprendizaje</b>	<b>Indicador(es) de evaluación o logro</b>
Inicio: A partir de fuentes dadas elaboran un catastro con edificios y monumentos de su localidad que hayan sido construidos durante el periodo colonial.	<b>Imágenes. Data. Texto</b>	
Desarrollo: ubican en un plano y trazan un circuito turístico que incluya textos breves explicativos de los principales hitos para ser presentado al resto del curso.		
Cierre: Presentan y dan a conocer al curso que lugares están construidos desde el periodo de la colonia		
<b>Secuencia didáctica</b>	<b>Recursos de aprendizaje</b>	<b>Indicador(es) de evaluación o logro</b>
Inicio: Observan imágenes de pinturas coloniales en Chile	<b>Imágenes. Data. Texto</b>	
Desarrollo: responden las siguientes preguntas: <input type="checkbox"/> ¿Cuáles son los motivos más recurrentes en las obras observadas? <input type="checkbox"/> ¿Por qué creen que se repiten esos motivos? <input type="checkbox"/> ¿Creen que es valioso poder conocer estas obras? ¿Qué información podemos obtener de ellas? ¿Qué importancia tienen los museos para que podamos conocer estas obras? Fundamenta.		
Cierre: Comparten y argumentan sus conclusiones.		
<b>Secuencia didáctica</b>	<b>Recursos de aprendizaje</b>	<b>Indicador(es) de evaluación o logro</b>
Inicio: Indagan sobre fiestas, comidas, trajes y topónimos que evidencian presencia de culturas y tradiciones indígenas en la actualidad en Chile.	<b>Imágenes. Data. Texto</b>	

Desarrollo: Exponen los resultados utilizando recursos gráficos o audiovisuales.		
Cierre: Comentan y/ o aportan a las conclusiones presentadas		
<b>Secuencia didáctica</b>	<b>Recursos de aprendizaje</b>	<b>Indicador(es) de evaluación o logro</b>
Inicio: Realizan una investigación sobre la historia de un edificio patrimonial de su localidad que haya sido construido en el período colonial.	<b>Imágenes. Data. Texto</b>	
Desarrollo: Elaboran un tríptico o folleto turístico para promocionar visitas a ese lugar utilizando la información obtenida en la investigación, imágenes u otros recursos.		
Cierre: Formulan opiniones fundamentadas sobre los atractivos que les parece ofrecen los lugares trabajados en la actividad.		
<b>Secuencia didáctica</b>	<b>Recursos de aprendizaje</b>	<b>Indicador(es) de evaluación o logro</b>
<b>Adecuaciones Proyecto Integración:</b>		

**Objetivo o actividad(es) específica(s):** Corresponde al objetivo o actividad central que se desarrollará en la clase.

**Conocimientos previos:** conceptos y/o habilidades necesarias que el estudiante debe tener para enfrentar la situación didáctica prevista.

**Contenido(s):** Conceptos, temas y/o procedimientos que serán abordados en la unidad

**Recursos de aprendizaje:** Recursos didácticos que median en el aprendizaje de los estudiantes.

**Indicadores de evaluación o logro:** Conjunto de indicadores que permitirán al profesor evidenciar el logro de los OA, señalando lo que se espera del estudiante.

**Consideración General:** Los objetivos de aprendizaje, habilidades, actitudes, conocimientos previos, contenidos y actividades genéricas, deben desprenderse de la planificación de la unidad didáctica.

Conforme iba creciendo, crecía en mi madre el deseo de casarme, deseando tuviese doce años para darme estado. Eran siempre sus pláticas, sería yo el remedio de la casa, y si Dios se la llevaba, quedaría yo para amparo de mi hermana y socorro de la casa. Estas pláticas me atormentaban por tener yo como odio al matrimonio y ser todo mi deseo entrar a un monasterio; sobre estas contrariedades pasaba con mi madre gravísimos pesares: su mersé, que había de casarme en siendo grande; yo, pidiéndole me entrase en el convento de nuestra madre Santa Clara, que ahí me tiraba ser monja.

Sor Úrsula Suárez (1666-1749),

Relación autobiográfica, Biblioteca Antigua Chilena, 1984.

El día urbano..., era marcado por señales horarias provenientes de los campanarios... La atmósfera cristiana, pues, inundaba todos los rincones de la ciudad y de la mente. Las campanadas de laudes, al amanecer, anunciaban el comienzo del nuevo día y recordaban la necesaria oración matinal. Al mediodía, la sexta marcaba el intervalo de la jornada, y el atardecer era signado con las campanadas del Ángelus...

Jaime Valenzuela. La percepción del tiempo en Chile colonial.

“Cada año, por los meses de marzo o abril, salían de Sevilla dos flotas, destinadas la una a los puertos de la Nueva España (México) y la otra a los de Tierra Firme. Esta última, que era la que debía proveer a las colonias del Pacífico, tocaba primero en Cartagena de Indias, donde acudían los mercaderes de Caracas, de Santa Marta y de todo el nuevo reino de Granada, y en seguida pasaba a Puertobello, que era el mercado del comercio del Perú y Chile. Nadie podía enviar de Europa mercadería alguna a todos estos países sino por esas flotas, cuyo carguío y cuyos viajes eran particularmente vigilados por la Casa de Contratación de Sevilla. Conviene advertir que aunque el despacho de esas flotas estuviera regularizado por la ley, solían ocurrir, a causa de las guerras, de las epidemias o de otras causas, además de los accidentes fortuitos del mar, sensibles retardos y en algunas ocasiones suspensión absoluta de tráfico”.

Diego Barros Arana, Historia General de Chile.

“La vida cotidiana en el período colonial estaba profundamente marcada por las fiestas y ritos religiosos y civiles que se sucedían a lo largo del año, los que reforzaban el sistema de creencias, organizaban a la población en torno a grupos sociales y contribuían a reforzar la ideología oficial de la sociedad colonial. La gran cantidad de fiestas religiosas, que en total llegaban a más de 90 al año, conformaban un nutrido calendario que llenaba la vida cotidiana de las personas y dominaba la vida social. En las fiestas religiosas cada uno de los

grupos que conformaban la sociedad colonial cumplía un papel en el espectáculo público. Las celebraciones públicas por el acceso al trono de un nuevo monarca, el nacimiento de un heredero real o la recepción de las autoridades coloniales llegadas a Chile formaban un segundo conjunto de fiestas, caracterizadas por el despliegue de un aparatoso ritual cívico-religioso orientado a legitimar tanto a las autoridades como a las elites locales, a la vez que reforzaban los soportes ideológicos de la monarquía. La organización y coste de las fiestas, tanto civiles como religiosas, eran responsabilidad de los Cabildos, los que destinaban gran parte de su presupuesto anual a ellas. Las festividades públicas se caracterizaban por el gran despliegue de elementos escénicos, tales como el paseo público del estandarte real, la creación de escenografías realizadas para la ocasión, procesiones, ceremonias, torneos, banquetes, obras de teatro, corridas de toro y todo tipo de regocijos populares.”

Fuente: [http://www.memoriachilena.cl/temas/index.asp?id\\_ut=fiestasreligiosasyritospoliticosenchilecolonial](http://www.memoriachilena.cl/temas/index.asp?id_ut=fiestasreligiosasyritospoliticosenchilecolonial)

Muchos historiadores que consideran a los indios como unos bárbaros, sólo se fijan en el intercambio de chaquiras, lentejuelas, espejuelos y baratijas, pero se olvidan de los miles de caballos, ganado, semillas y plantas de origen europeo que adoptaron los tan mal denominados bárbaros. Ya los mapuches contemporáneos a Valdivia se apoderaron de caballos españoles y los comenzaron a usar. Para nosotros hoy día parece fácil y normal, pero la mayor parte de los indígenas quedó anonada con la presencia del enorme animal. No así los mapuches. Los caballos se multiplicaron fácilmente en las praderas fértiles de la Araucanía y a finales del siglo XVI, después del triunfo de Curalaba, los mapuches tenían más caballos que todo el ejército español junto. Aprendieron a reproducirlos y cuidarlos, transformándose en fantásticos jinetes.

José Bengoa. Historia del pueblo mapuche.

“Cada día veo más claramente el acierto que tuvo la resolución de poner Raya a esta guerra, y que solo sea defensiva. Porque el enemigo en una Junta gruesa que vino por Abril de este año, no se atrevió a enfrentar de la raya adentro viéndonos advertidos, y así se volvió sin hacernada... ya era muy importante para lo que se pretende que él haya venido y que venga otras veces para que pruebe cuan sin provecho son sus venidas... se ha de ir experimentando la quietud como ya se ha visto, y los soldados se han ido casando y poblando, y borrando sus plazas y poblando estancias en esta frontera y raya...”

Padre Luis de Valdivia, Carta al rey Felipe III de España, 7 de septiembre de 1615 (fragmentada).

Debido a la escasez de indios para el trabajo en las haciendas del centro y del norte, se logró que la corona decretase en 1608 la esclavitud de los indios tomados en la guerra. El valor de ellos se repartía entre el gobernador, los oficiales y los soldados. La guerra adquirió así una nueva dinámica. La entrada de cualquier destacamento significaba sacar numerosos indios esclavos y luego se organizaron expediciones bajo pretexto de atacar a indios subversivos; pero con el verdadero objetivo de capturar esclavos. A estas incursiones se les llamaba malocas. Los indígenas, por su parte, efectuaban malones o ataques sorpresivos a los puestos fronterizos y las estancias, con el fin de robar ganado, mujeres y niños. De esa manera la lucha se repetía continuamente y dejaba su rastro de dolor y destrucción.

Sergio Villalobos. Chile y su historia.

**Anexo 4 – Matriz de análisis de planificación Establecimiento M.**

**Matriz de análisis de planificación**

Nombre del establecimiento: Escuela República de México E-71		Curso: Quinto Básico A/B
Plan anual: PA <input type="radio"/> Plan de Unidad didáctica: PU <input checked="" type="checkbox"/> Plan de clase: PC <input type="radio"/>		
Indicadores/categorías	INFORMACIÓN GENERAL	ESPECIFICACIÓN (si es requerida)
Horas de dedicación semanal	4	
Profesor a cargo	Vladimir Contreras y Boris Améstica	El primer profesor está a cargo del Quinto B y el segundo del Quinto A. En el establecimiento se utilizan las mismas planificaciones para los dos cursos de cada nivel.
Objetivos Aprendizaje Transversal (OAT)	No aparece	
Objetivos de Aprendizaje (OA)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Describir algunas dimensiones de la vida colonial en Chile, como organización de la sociedad y grupos sociales, oficios y actividades económicas, costumbres y vida cotidiana, arte y celebraciones. (OA 5)</li> <li>• Explicar aspectos centrales de la Colonia, como la dependencia de las colonias americanas de la metrópoli, el rol de la Iglesia católica y el surgimiento de una sociedad mestiza. (OA 6)</li> <li>• Explicar y dar ejemplos de las distintas formas en las que españoles y mapuches se relacionaron en el período colonial, considerando resistencia mapuche y</li> </ul>	

	<p>guerra de Arauco, mestizaje, formas de trabajo (como encomienda y esclavitud), evangelización, vida fronteriza y sistema de parlamentos. (OA 7)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar, en su entorno o en fotografías, elementos del patrimonio colonial de Chile que siguen presentes hoy, como edificios, obras de arte y costumbres, entre otros. (OA 8)</li> <li>• Opinar y argumentar con fundamentos sobre temas de la asignatura u otros. (OA 20)</li> </ul>	
<b>Actitudes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabajar en forma rigurosa y perseverante, con espíritu emprendedor y con una disposición positiva a la crítica y la autocrítica.</li> <li>• Demostrar valoración por la vida en sociedad para el desarrollo y crecimiento de la persona.</li> </ul>	
<b>Recursos didácticos</b>	<p>Proyector audiovisual Libro de texto de MINEDUC Power point Fragmentos de textos de la época colonial</p>	Los recursos van variando según cada clase
<b>Indicadores de logro (si aplica)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizan actividad acorde a los aprendizajes adquiridos.</li> <li>• Participan en debate</li> <li>• Realizan síntesis de lo trabajado</li> </ul>	Cada uno de los indicadores corresponde a la primera, segunda y tercera clase respectivamente. Las demás clases presentes en la planificación de unidad no presentan indicadores de evaluación
<b>Evaluación</b>	<p>-Presentación oral de juegos típicos coloniales -Informe escrito sobre presentaciones de compañeros -Elaboración y presentación de un comic sobre un oficio colonial -Diseño y presentación grupal de una maqueta sobre la hacienda colonial -Informe escrito sobre instituciones de administración</p>	

	<p>colonial</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Informe escrito sobre una festividad religiosa colonial</li> <li>-Informe escrito grupal sobre la encomienda</li> <li>-Exponen sobre fiestas que evidencien la tradición indígena en la actualidad</li> <li>-Elaboración de un folleto sobre un edificio patrimonial construido en el periodo colonial</li> </ul>	
<b>Instrumento</b>	No aparecen	
<b>Evidencia la integración de perspectiva de género en el lenguaje utilizado.</b>	No presenta	Solo utiliza verbos, sin ocupar artículos que evidencien la integración de género.
<b>Presenta adecuaciones para promover la igualdad de género en el inicio clase. Si/No</b>	No presenta.	No se especifica la forma en que se saluda a los y las estudiantes.
<b>Presenta adecuaciones para promover la igualdad de género, en las estrategias metodológicas Si/No</b>	No presenta.	Solo hace alusión al género masculino, como por ejemplo niños y esclavos en la colonia.
<b>Presenta adecuaciones para promover la igualdad de género en el contenido de la clase Si/No</b>	Sí, en una solo clase.	Se cuestiona el rol de la mujer durante la colonia y la importancia de las religiosas.
<b>Presenta adecuaciones para promover la igualdad de género en el cierre de la clase. Si/No</b>	Sí, en una sola clase.( La misma del ítem anterior)	Se analiza el rol de la mujer en la colonia y se contrasta con el periodo actual.

**Observaciones generales:**

## Anexo 5 – Planificaciones Establecimiento Particular Subvencionado

SECTOR: Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

### UNIDAD 4: Formación ciudadana: Derechos, deberes y responsabilidades de las personas

<p><b>Fecha:</b> 2° Semana de octubre</p>	<p><b>Tópico generativo:</b> Igualdad, Diversidad y Tolerancia.  <b>Meta de comprensión:</b> Comprenden que los derechos traen consigo una serie de derechos y deberes que las personas deben cumplir para una convivencia democrática.  <b>Curso:</b> 5° básico  <b>Unidad:</b> Formación ciudadana: Derechos, deberes y responsabilidades de las personas.  <b>Contenido:</b> Derechos básicos de las personas y la garantía de su cumplimiento.</p>	
<p><b>Secuencia didáctica</b></p> <p><b>CONCEPTOS CLAVES:</b> derechos, Declaración Universal de los Derechos Humanos, Estado, ONG.</p> <p><b>Clase 1</b></p> <p><b>Título:</b> Derechos básicos de las personas y la garantía de su cumplimiento</p> <p><b>Ap. Esp:</b> Explican la relevancia de la Declaración Universal de los Derechos Humanos para el resguardo de las personas y la sociedad.</p> <p><b>Motivación:</b> Ven un video sobre los Derechos Humanos a modo de introducción al contenido. Se les pide que den ejemplos concretos de derechos de personas (educación, a la salud, expresarse libremente, etc.).</p> <p><b>Desarrollo:</b> Trabajan en guía de estudio. Es importante que el profesor vaya haciendo una lectura guiada de la misma.</p> <p><b>Cierre:</b> Se pone en común el trabajo realizado por los estudiantes.</p>	<p><b>Desempeño e Indicador de logro</b></p> <p><b>Desempeño inicial:</b></p> <p>1.- Leen y responden la guía.</p>	<p><b>Rec. De aprendizaje</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Video sobre los Derechos Humanos.</li> <li>- Texto escolar.</li> <li>- Guía de trabajo.</li> <li>- Diccionario.</li> </ul>
<p><b>Evaluación final (cierre):</b> ¿Has sentido alguna vez que no han respetados tus Derechos Humanos? ¿Cómo te sentiste en aquella oportunidad?</p>		

Secuencia didáctica	Desempeño e Indicador de logro	Rec. De aprendizaje
<p><b>Clase 2</b> <b>3° Semana de Octubre</b></p> <p><b>Título:</b> La importancia del cumplimiento de los Derechos Humanos.</p> <p><b>Ap.Esp:</b> Fundamentan opiniones respecto de por qué es importante que la comunidad y el Estado respeten los derechos humanos.</p> <p><b>Rutina - Motivación:</b> Observan la imagen del Ppt., y responden las preguntas expuestas.</p> <p><b>Desarrollo:</b>El profesor va guiando la clase con ayuda del Ppt. Luego se trabaja en una guía.</p> <p><b>Cierre:</b>Se realiza una puesta en común de lo trabajado por los estudiante.</p>	<p><b>Desempeño inicial:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Responden las preguntas de la imagen inicial.</li> <li>2. Trabajan en la guía de estudio.</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Guía de estudio.</li> <li>• Ppt.</li> </ul> <p><b>La próxima clase hay evaluación de proceso.</b></p>
<p><b>Evaluación final (cierre):</b> ¿Qué medidas tomarías para evitar la violación de los Derechos Humanos, u otros derechos como los de Los Niños?</p>		

Secuencia didáctica	Desempeño e Indicador de logro	Rec. De aprendizaje
<p><b>Clase 3</b> <b>3° Semana de Octubre</b></p> <p><b>Título:</b> La importancia del cumplimiento de los Derechos.</p> <p><b>Ap.Esp:</b> Explican por qué los derechos no dependen de características individuales y definen el principio de igualdad ante la ley.</p> <p><b>Rutina - Motivación:</b> Ven una imagen y la analizan. El profesor debe</p>	<p><b>Desempeño inicial:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Realizan la evaluación de proceso 1 del módulo 4.</li> <li>2. Trabajan en la actividad grupal.</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluación de proceso 1.</li> <li>• Imagen.</li> <li>• Guía de trabajo en grupo.</li> </ul>

<p>guiar la discusión hasta explicar que se refiere al principio de igualdad ante la ley.</p> <p><b>Desarrollo:</b>El profesor guía el trabajo grupal de los estudiantes.</p> <p><b>Cierre:</b>Presentan sus afiches y definición.</p>		
<p><b>Evaluación final (cierre):</b>¿Es posible afirmar que en la actualidad todos somos iguales ante la ley? ¿Conoces o sabes de algún caso en donde este principio no se haya respetado?</p>		

<b>Secuencia didáctica</b>	<b>Desempeño e Indicador de logro</b>	<b>Rec. De aprendizaje</b>
<p><b>Clase 4</b> <b>4° Semana de Octubre</b></p> <p><b>Título:</b> Los derechos y las responsabilidades que estos conllevan.</p> <p><b>Ap.Esp:</b> Argumentan por qué los derechos generan deberes en las personas.</p> <p><b>Rutina - Motivación:</b> Analizan una imagen en donde se ve el conflicto de las problemática de los derechos y deberes: "Mi libertad termina en donde comienza la libertad del otro". ¿Por qué si tengo derechos tengo que ponerles un límite? La idea es que lleguen a la conclusión de que los derechos también generan deberes que se deben cumplir para vivir en sociedad.</p> <p><b>Desarrollo:</b>Se va trabajando sobre el Ppt. Realizan la actividad propuesta en el Ppt.</p> <p><b>Cierre:</b>¿A quién se debe recurrir cuando mis derechos son vulnerados?</p>	<p><b>Desempeño inicial:</b> 1. Observan la imagen y responden la pregunta (la respuesta debe ser derecho a la libre circulación y el derecho a la libertad expresión).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ppt.</li> <li>• Texto escolar.</li> </ul>
<p><b>Evaluación final (cierre):</b>¿Es posible tener derechos sin tener deberes o responsabilidades? ¿Por qué?</p>		

Secuencia didáctica	Desempeño e Indicador de logro	Rec. De aprendizaje
<p><b>Clase 5</b> <b>4° Semana de Octubre</b></p> <p><b>Título: LA BUENA CONVIVENCIA EN UNA SOCIEDAD JUSTA Y EQUITATIVA</b></p> <p><b>Ap.Esp:</b> Reconocer que el estado debe garantizar el respeto a los derechos.</p> <p><b>Rutina - Motivación:</b> Comentar alguna noticia de actualidad en referencia del rol del estado para asegurar el respeto de los derechos.</p> <p><b>Desarrollo:</b> Leen el artículo 1 de la Constitución de la república de Chile y responden las preguntas en su cuaderno de guía de estudio. ¿Qué derechos son vulnerados en los niños? enumera y explica por qué sucede.</p> <p><b>Cierre:</b> ¿Qué sienten o piensan frente a una situación en que las personas ven vulnerados sus derechos? <input type="checkbox"/> ¿Cómo podemos evitar esas situaciones?</p>	<p><b>Desempeño inicial:</b> 1. Analizar documento de la Constitución de la república y relacionar con la vulneración de derechos existente hoy en día.</p> <p>Solicitar para la siguiente clase información acerca de una organización social sin fines de lucro para preparar una presentación en un powerpoint.</p> <p>Organizar actividad en sala de computación.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>artículo 1 de la Constitución de la república de Chile y</li> </ul>
<p><b>Evaluación final (cierre): Comparten alguna experiencia personal en que han sentido vulnerados tus derechos.</b></p>		

Secuencia didáctica	Desempeño e Indicador de logro	Rec. De aprendizaje
<p><b>Clase 6</b> <b>1° Semana de Noviembre</b></p>	<p><b>Desempeño inicial:</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sala de computación</li> </ul>

<p><b>Título:</b> ORGANIZACIONES QUE PERMITEN LA CONVIVENCIA DEMOCRATICA.</p> <p><b>Ap.Esp:</b> Identificar organizaciones que contribuyen a la resolución de problemas y a mejorar la calidad de vida de la sociedad, tales como fundaciones, ONG, partidos políticos, clubes, etc.</p> <p><b>Rutina - Motivación:</b> ¿Qué significa organización social sin fines de lucro?. ¿Cuáles conoces? ¿Te gustaría formar parte de alguna por qué?</p> <p><b>Desarrollo:</b> <b>EVALUACION DE PROCESO:</b></p> <p>En grupos, investigan acerca de una organización social sin fines de lucro y preparan una presentación en un powerpoint u otro formato, en la que explican:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> La institución elegida y su organización</li> <li><input type="checkbox"/> Los objetivos de la institución</li> <li><input type="checkbox"/> Funciones relevante respecto de los beneficios que entregan a la comunidad.</li> </ul> <p><b>Cierre:</b>exponen trabajos al curso.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Organización de grupos definidos con anterioridad .</li> <li>2. Diseñar propuesta de trabajo considerando los aspectos solicitados.</li> </ol>	<p>• Información recopilada por los estudiantes</p>
<p><b>Evaluación final (cierre): coevaluacion de los trabajos expuestos.</b></p>		

Secuencia didáctica	Desempeño e Indicador de logro	Rec. De aprendizaje
<p><b>Clase 7</b> <b>1° Semana de Noviembre</b></p>	<p><b>Desempeño inicial:</b> 1. Reconocen problemas de la comunidad y logran tomar</p>	<p>•</p>

<p><b>Título:</b> Organización de los ciudadanos.</p> <p><b>Ap.Esp:</b> Reconocer distintas formas que tienen los ciudadanos de organizarse.</p> <p><b>Rutina - Motivación:</b> ¿cuáles son las funciones de una directiva de curso y de un centro de alumnos? ¿Cómo se realizan las elecciones de estas organizaciones en su establecimiento? ¿Qué funciones deberá desempeñar una directiva de curso?</p> <p><b>Desarrollo:</b>En grupos, discuten sobre algún problema o tema que afecte a su comunidad, colegio o familia. Con el grupo, discuten de forma tolerante y respetuosa sobre cuál es la relevancia de dicho problema y proponen distintas formas de solución. Cada estudiante escribe en su cuaderno una síntesis de las propuestas que consideró más relevantes, fundamentando su elección.</p> <p><b>Cierre:</b>Elegir un representante por grupos que exponga la problemática y la posible organización para una efectiva solución.</p>	<p>acuerdos para plantear posibles soluciones en una conversación tolerante y constructiva.</p> <p><b>Solicitar la organización de grupos e investigan acerca de una organización comunitaria de su localidad, región o país.</b></p>	
<p><b>Evaluación final (cierre): ¿ Por qué es importante que la sociedad logre organizarse para resolver problemas de su entorno?</b></p>		

Secuencia didáctica	Desempeño e Indicador de logro	Rec. De aprendizaje
<p><b>Clase 8</b>  <b>2° Semana de Noviembre</b>  <b>TRABAJO DE INVESTIGACION:</b></p> <p>Los estudiantes se organizan en grupos e investigan acerca de</p>	<p><b>Desempeño inicial:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. desarrollan actividad orientados en los aspectos a evaluar.</li> </ol>	<p>Data  Cartulinas y otros para confección de afiches.</p>

<p>una organización comunitaria de su localidad, región o país. Elaboran un powerpointu otra forma de exponer considerando los siguientes aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Nombre de la organización.</li> <li><input type="checkbox"/> Objetivos de la organización</li> <li><input type="checkbox"/> ¿Cómo se eligen sus representantes?</li> <li><input type="checkbox"/> ¿Cuáles son los deberes de los representantes?</li> <li><input type="checkbox"/> ¿Qué aportes entregan a la comunidad?</li> <li><input type="checkbox"/> ¿De qué forma podría participar yo?</li> </ul>	<p>2. Supervisar el desarrollo del trabajo.</p>	
<p><b>Evaluación final (cierre):</b> Exponen trabajos al curso.</p>		
<p><b>Secuencia didáctica</b></p>	<p><b>Desempeño e Indicador de logro</b></p>	<p><b>Rec. De aprendizaje</b></p>
<p><b>Clase 9</b> <b>2° Semana de Noviembre.</b> <b>PRUEBA DE UNIDAD 4.</b> <b>CORRECCION Y RETROALIMENTACION DE PRUEBA.</b></p>	<p><b>Desempeño inicial:</b> 1.</p>	
<p><b>Evaluación final (cierre):</b></p>		

**Anexo 6 – Matriz de análisis de planificación Establecimiento P. S.**

**Matriz de análisis de planificación**

Nombre del establecimiento: Colegio Lorenzo Sazie		Curso: Quinto Básico A
Plan anual: PA <input type="radio"/> Plan de Unidad didáctica: PU <input checked="" type="checkbox"/> Plan de clase: PC <input type="radio"/>		
Indicadores/categorías	INFORMACIÓN GENERAL	ESPECIFICACIÓN (si es requerida)
Horas de dedicación semanal	4	
Profesor a cargo	Jorge Morales	
Objetivos Aprendizaje Transversal (OAT)	No aparece	
Objetivos de Aprendizaje (OA)	Comprender que los derechos traen consigo una serie de derechos y deberes que las personas deben cumplir para una convivencia democrática.	Aparece como meta de comprensión
Actitudes	No aparecen	
Recursos didácticos	Proyector audiovisual Libro de texto Power point Videos Diccionarios Guías Constitución de Chile	Los recursos van variando según cada clase

<p><b>Indicadores de logro (si aplica)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Leen y responden la guía.</li> <li>-Responden las preguntas de la imagen inicial.</li>   <li>- Trabajan en la guía de estudio</li> <li>-Realizan la evaluación de proceso 1 del módulo 4</li> <li>- Trabajan en la actividad grupal</li> <li>- Observan la imagen y responden la pregunta (la respuesta debe ser derecho a la libre circulación y el derecho a la libertad expresión).</li> <li>- Analizar documento de la Constitución de la república y relacionar con la vulneración de derechos existente hoy en día.</li> <li>- Organización de grupos definidos con anterioridad.</li> <li>- Diseñar propuesta de trabajo considerando los aspectos solicitados.</li> <li>-Reconocen problemas de la comunidad y logran tomar acuerdos para plantear posibles soluciones en una conversación tolerante y constructiva.</li> <li>-Desarrollan actividad orientados en los aspectos a evaluar.</li> <li>-Supervisar el desarrollo del trabajo.</li> </ul>	
<p><b>Evaluación</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Investigación sobre organización sin fines de lucro</li> <li>-Investigación y exposición sobre una organización comunitaria de su localidad</li> <li>-Prueba de Unidad</li> </ul>	<p>No se especifica si ambas investigaciones son sumativas o formativas</p>
<p><b>Instrumento</b></p>	<p>Prueba</p>	<p>No se menciona el instrumento para evaluar ambas investigaciones</p>
<p><b>Evidencia la integración de perspectiva de género en el lenguaje utilizado.</b></p>	<p>No presenta</p>	<p>Utiliza términos en masculino como “los niños” “la libertad del otro” etc.</p>

<b>Presenta adecuaciones para promover la igualdad de género en el inicio clase. Si/No</b>	No presenta.	No se especifica la forma en que se saluda a los y las estudiantes.
<b>Presenta adecuaciones para promover la igualdad de género, en las estrategias metodológicas Si/No</b>	No presenta.	
<b>Presenta adecuaciones para promover la igualdad de género en el contenido de la clase Si/No</b>	No presenta	Se habla de la igualdad de derechos pero no de cuando éstos se vulneran por temas de género
<b>Presenta adecuaciones para promover la igualdad de género en el cierre de la clase. Si/No</b>	No presenta	No se especifica la forma en que el/la docente se despide de los y las estudiantes.

**Observaciones generales:**

## Anexo 7 – Planificaciones Establecimiento Particular Pagado

### Planificación de Aprendizajes Año 2013

<b>Profesor:</b>	<b>Andrea López O</b>
<b>Asignatura:</b>	<b>Ciencias Sociales</b>
<b>Curso:</b>	<b>Quinto Básico</b>

#### **Unidad 1: “Se vivir en sociedad”.**

<b>Objetivos</b>	<b>Contenidos</b>	<b>Fecha semanal (desde/hasta)</b>
<b>1.</b> Reconocer que todas las personas son sujetos de derecho, que deben ser respetados por los pares, la comunidad y el Estado, y que esos derechos no dependen de características individuales, como etnia, sexo, lugar de nacimiento u otras.	Origen Características de los Derechos Humanos Clasificación Estado Constitución Política 1980 Derecho a participar	1 de abril al 8 de abril
<b>2.</b> Reconocer que los derechos generan deberes y responsabilidades en las personas y en el Estado, lo que, por ejemplo, se manifiesta en que: <ul style="list-style-type: none"> <li>• las personas deben respetar los derechos de los demás;</li> <li>• todas las personas deben respetar las leyes.</li> </ul>	Deberes Responsabilidad Definir ley	<b>8 de abril al 15</b>
<b>3.</b> Reconocer que hay logros y beneficios que dependen del esfuerzo, el mérito y el comportamiento de cada persona.	Esfuerzo de las personas Meritos de las personas Logros de las personas Personajes que han marcado éxito en nuestra historia	<b>15 de abril al 22</b>
<b>4.</b> Demostrar actitudes cívicas con acciones en su vida diaria, como: <ul style="list-style-type: none"> <li>• actuar con honestidad y responsabilidad.</li> <li>• respetar a todas las personas contribuir a la buena convivencia</li> <li>• cuidar y valorar el</li> </ul>	Convivencia Tolerancia, empatía. Respeto de las personas y sus espacio Discriminación Tipos de patrimonio Patrimonio	<b>22 de abril</b>

patrimonio y el medio ambiente.	Medio Ambiente	
<b>5.</b> Participar en su comunidad.	Convivencia Participación en comunidad Elecciones Voto Otras formas de participar los sindicatos, los centros de padres, fundaciones.	<b>22 de abril al 26</b>

**Unidad 2: “Chile país de diversos paisajes”.**

<b>Objetivos</b>	<b>Contenidos</b>	<b>Fecha semanal (desde/hasta)</b>
<b>1.</b> Caracterizar las grandes zonas de Chile y sus paisajes (Norte Grande, Norte Chico, Zona Central, Zona Sur y Zona Austral), considerando ubicación, clima (temperatura y precipitaciones), relieve, hidrografía, población y recursos naturales, entre otros).	Formas de relieve Características paisaje Clima y Tiempo Ríos Zonas de Chile	<b>29 de ABRIL AL 17 de Mayo</b>
<b>2.-</b> Reconocer y ubicar en mapas recursos naturales significativos de Chile, como cobre, hierro, recursos marítimos y forestales, entre otros.	Tipos de mapas Características de los mapas Ubicar según tipo de mapas Recursos naturales	<b>20 de mayo a 24 de Mayo</b>
<b>3.</b> Explicar formas en que un grupo de personas puede organizarse para resolver problemas, mejorar su calidad de vida y la de otros y lograr metas comunes.	Participación Trabajo en equipo	<b>27 DE Mayo al 31 Mayo</b>
<b>4.</b> Opinar y argumentar con fundamentos sobre temas de la asignatura u otros.	Interpretar , análisis de mapas	<b>27 Mayo al 31 de Mayo</b>

<p><b>5. Evaluar posibles soluciones frente a un problema o proyecto y justificar su elección.</b></p>	<p>Turismo Problemas regionales y como resolverlos Que es un afiche?</p>	<p><b>31 de Mayo al 7 de Junio</b></p>
--	--	--

**Unidad 3: “Chile territorio de riquezas y riesgos”.**

Objetivos	Contenidos	Fecha semanal (desde/hasta)
<p><b>1. Reconocer y ubicar en mapas recursos naturales significativos de Chile, como cobre, hierro, recursos marítimos y forestales, entre otros; diferenciar recursos renovables y no renovables y explicar la importancia de cuidarlos en el marco de un desarrollo sostenible.</b></p>	<p>Recursos Naturales Recursos renovables Recursos No renovables Recursos por zona geográfica de Chile</p>	<p><b>10 de Junio al 15 de Junio</b></p>
<p><b>2. Analizar y dar ejemplos de diversas maneras en las que el trabajo de las personas, sus ideas y proyectos potencian y dan valor a los recursos naturales (por ejemplo: tecnología de riego, elaboración de vinos, uso de madera en la construcción, nuevas formas de explotación sustentable).</b></p>	<p>Identificación y localización de los principales recursos naturales y las diferentes actividades económicas que se desarrollan en nuestro país</p> <p>Tipos de proyectos que enriquecen Chile Clasificar las actividades productivas</p>	<p><b>22 de Julio al 26 de Julio</b></p>
<p><b>3. Investigar, describir y ubicar los riesgos naturales que afectan a su localidad, como sismos, maremotos, inundaciones, derrumbes y volcanismo, e identificar formas en que la comunidad puede protegerse (construcciones antisísmicas, medidas de seguridad y evacuación en el hogar, en la escuela y en los distintos espacios públicos, entre otros).</b></p>	<p>Riesgos naturales Riesgos Artificiales</p> <p>Que son los terremotos? Que son los tsunamis? Prevención de riesgos naturales.</p>	<p><b>29 de Julio al 2 de Agosto.</b></p>

4. Explicar formas en que un grupo de personas puede organizarse para resolver problemas, mejorar su calidad de vida y la de otros y lograr metas comunes; por ejemplo, fundaciones, voluntariado, empresas, agrupaciones y recolección de fondos para causas benéficas.	Productos Bienes Que son las materias primas Cadena productiva.	<b>5 de Agosto al 9 de Agosto</b>
5.-Informarse y opinar sobre temas relevantes y de su interés en el país y del mundo (política, medioambiente, deporte, arte y música, entre otros) por medio de periódicos y TICs.	Interpretación Trasmitir información Criticar	<b>12 de Agosto a 16 de Agosto</b>

**Unidad 4: “La expansión europea”.**

<b>Objetivos</b>	<b>Contenidos</b>	<b>Fecha semanal (desde/hasta)</b>
1. Explicar los viajes de descubrimiento de Cristóbal Colón, de Hernando de Magallanes y de algún otro explorador, considerando sus objetivos, las rutas recorridas, los avances tecnológicos que facilitaron la navegación, las dificultades y los desafíos que enfrentaron las tripulaciones y el contexto europeo general en que se desarrollaron	Europa en busca de nuevas rutas. Causas de la conquista El proyecto español. Proyecto Portugal La expansión continúa. Avances técnicos del siglo XV	19 al 30 de Agosto
2. Describir el proceso de conquista de América y de Chile, incluyendo a los principales actores (Corona española, Iglesia católica y hombres y	Los españoles conquistan América. Viajes de Colon - ¿Cómo se expandió la conquista? Interpretando planos.	<b>2 al 27 de septiembre</b>

mujeres protagonistas, entre otros), algunas expediciones y conflictos bélicos, y la fundación de ciudades como expresión de la voluntad de los españoles de quedarse y expandirse, y reconocer en este proceso el surgimiento de una nueva sociedad.	- Conquista de los imperios americanos. - Los españoles llegan a Chile. Descubrimiento de Chile	
<b>3.</b> Analizar el impacto y las consecuencias que tuvo el proceso de conquista para Europa y para América, considerando diversos ámbitos.	Consecuencias del Descubrimiento y conquista de nuevos territorios	<b>1 al 4 de Octubre</b>
<b>4.</b> Investigar sobre los efectos de la conquista sobre los pueblos indígenas americanos, utilizando fuentes dadas por el docente.	Fuentes Históricas Tipos de Fuentes Ejemplos de trabajos con fuentes	<b>7 al 12 de Octubre</b>
<b>5.</b> Informarse y opinar sobre temas relevantes y de su interés en el país y del mundo (política, medioambiente, deporte, arte y música, entre otros) por medio de periódicos y TICs.	Interpretación Trasmitir información Representaciones gráficas Analizar y criticar algunos temas de la unidad	<b>14 al 18 de Octubre</b>

**Unidad 5: “La Colonia”.**

<b>Objetivos</b>	<b>Contenidos</b>	<b>Fecha semanal (desde/hasta)</b>
<b>1.</b> Describir algunas dimensiones de la vida colonial en Chile, como organización de la sociedad y grupos sociales, oficios y actividades económicas, costumbres y vida cotidiana, arte y celebraciones.	Que es la colonia Como se desarrolla la colonia en Chile Virreinos en América	<b>28 de Octubre al 1 de noviembre</b>

<p><b>2.</b> Explicar aspectos centrales de la Colonia, como la dependencia de las colonias americanas de la metrópoli, el rol de la Iglesia católica y el surgimiento de una sociedad mestiza.</p>	<p>Instituciones Coloniales Administración Colonial Economía Colonial Aspectos Sociales de la Colonia Vida Cotidiana</p>	<p>4 al 15 noviembre</p>
<p><b>3.</b> Explicar y dar ejemplos de las distintas formas en las que españoles y mapuches se relacionaron en el período colonial, considerando resistencia mapuche y guerra de Arauco, mestizaje, formas de trabajo (como encomienda y esclavitud), evangelización, vida fronteriza y sistema de parlamentos.</p>	<p>Relación Español e Indígena Sistemas de Trabajo de la Colonia Guerras de Conquista Etapas de la guerra de Arauco</p>	<p><b>18 al 21 de Noviembre</b></p>
<p><b>4.</b> Identificar, en su entorno o en fotografías, elementos del patrimonio colonial de Chile que siguen presentes hoy, como edificios, obras de arte y costumbres, entre otros.</p>	<p>Como se investiga el patrimonio Cultural , relación entre la época colonial y nuestros días. Interpretación Iconográfica.</p>	<p><b>25 al 29 de Noviembre</b></p>
<p><b>5.</b> Opinar y argumentar con fundamentos sobre temas de la asignatura u otros.</p> <p><b>6.</b> Evaluar posibles soluciones frente a un problema o proyecto y justificar su elección.</p> <p><b>7.</b> Informarse y opinar sobre temas relevantes y de su interés en el país y del mundo (política, medioambiente, deporte, arte y música, entre otros) por medio de periódicos y TICs</p>	<p>Interpretación Trasmitir información Representaciones gráficas Analizar y criticar algunos temas de la unidad.</p>	<p><b>25 al 29 de Noviembre</b></p>

**Anexo 8 – Matriz de análisis de planificación Establecimiento P. P.**

**Matriz de análisis de planificación**

Nombre del establecimiento: Colegio Hispano Americano		Curso: Quinto Básico A
Plan anual: PA <input checked="" type="checkbox"/> Plan de Unidad didáctica: PU <input type="checkbox"/> Plan de clase: PC <input type="checkbox"/>		
Indicadores/categorías	INFORMACIÓN GENERAL	ESPECIFICACIÓN (si es requerida)
Horas de dedicación semanal	4	
Profesor a cargo	Andrea López	
Objetivos Aprendizaje Transversal (OAT)	No aparecen	
Objetivos de Aprendizaje (OA)	<p>-Reconocer que todas las personas son sujetos de derecho, que deben ser respetados por los pares, la comunidad y el Estado, y que esos derechos no dependen de características individuales, como etnia, sexo, lugar de nacimiento u otras.</p> <p>-Reconocer que los derechos generan deberes y responsabilidades en las personas y en el Estado, lo que, por ejemplo, se manifiesta en que:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• las personas deben respetar los derechos de los demás;</li> <li>• todas las personas deben respetar las leyes.</li> </ul> <p>-Reconocer que hay logros y beneficios que dependen del esfuerzo, el mérito y el comportamiento de cada persona.</p> <p>-Demostrar actitudes cívicas con acciones en su vida diaria, como:</p>	

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• actuar con honestidad y responsabilidad.</li> <li>• respetar a todas las personas contribuir a la buena convivencia</li> <li>• cuidar y valorar el patrimonio y el medio ambiente.</li> </ul> <p>-Participar en su comunidad.</p> <p>-Caracterizar las grandes zonas de Chile y sus paisajes (Norte Grande, Norte Chico, Zona Central, Zona Sur y Zona Austral), considerando ubicación, clima (temperatura y precipitaciones), relieve, hidrografía, población y recursos naturales, entre otros).</p> <p>-Reconocer y ubicar en mapas recursos naturales significativos de Chile, como cobre, hierro, recursos marítimos y forestales, entre otros.</p> <p>-Explicar formas en que un grupo de personas puede organizarse para resolver problemas, mejorar su calidad de vida y la de otros y lograr metas comunes.</p> <p>-Opinar y argumentar con fundamentos sobre temas de la asignatura u otros.</p> <p>-.Evaluar posibles soluciones frente a un problema o proyecto y justificar su elección.</p> <p>-Reconocer y ubicar en mapas recursos naturales significativos de Chile, como cobre, hierro, recursos marítimos y forestales, entre otros; diferenciar recursos renovables y no renovables y explicar la importancia de cuidarlos en el marco de un desarrollo sostenible.</p> <p>-Analizar y dar ejemplos de diversas maneras en las que el trabajo de las personas, sus ideas y proyectos potencian y dan valor a los recursos naturales (por ejemplo: tecnología de riego, elaboración de vinos, uso de madera en la construcción, nuevas formas de explotación</p>	
--	---	--

	<p>sustentable).</p> <p>-Investigar, describir y ubicar los riesgos naturales que afectan a su localidad, como sismos, maremotos, inundaciones, derrumbes y volcanismo, e identificar formas en que la comunidad puede protegerse (construcciones antisísmicas, medidas de seguridad y evacuación en el hogar, en la escuela y en los distintos espacios públicos, entre otros).</p> <p>- Explicar formas en que un grupo de personas puede organizarse para resolver problemas, mejorar su calidad de vida y la de otros y lograr metas comunes; por ejemplo, fundaciones, voluntariado, empresas, agrupaciones y recolección de fondos para causas benéficas.</p> <p>.-Informarse y opinar sobre temas relevantes y de su interés en el país y del mundo (política, medioambiente, deporte, arte y música, entre otros) por medio de periódicos y TICs.</p> <p>-Explicar los viajes de descubrimiento de Cristóbal Colón, de Hernando de Magallanes y de algún otro explorador, considerando sus objetivos, las rutas recorridas, los avances tecnológicos que facilitaron la navegación, las dificultades y los desafíos que enfrentaron las tripulaciones y el contexto europeo general en que se desarrollaron</p> <p>-Describir el proceso de conquista de América y de Chile, incluyendo a los principales actores (Corona española, Iglesia católica y hombres y mujeres protagonistas, entre otros), algunas expediciones y conflictos bélicos, y la fundación de ciudades como expresión de la voluntad de los españoles de quedarse y expandirse, y reconocer en este proceso el surgimiento de una nueva sociedad.</p>	
--	--	--

	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Analizar el impacto y las consecuencias que tuvo el proceso de conquista para Europa y para América, considerando diversos ámbitos.</li> <li>-Investigar sobre los efectos de la conquista sobre los pueblos indígenas americanos, utilizando fuentes dadas por el docente.</li> <li>-Informarse y opinar sobre temas relevantes y de su interés en el país y del mundo (política, medioambiente, deporte, arte y música, entre otros) por medio de periódicos y TICs.</li>   <li>-Describir algunas dimensiones de la vida colonial en Chile, como organización de la sociedad y grupos sociales, oficios y actividades económicas, costumbres y vida cotidiana, arte y celebraciones.</li> <li>- Explicar aspectos centrales de la Colonia, como la dependencia de las colonias americanas de la metrópoli, el rol de la Iglesia católica y el surgimiento de una sociedad mestiza.</li> <li>-Explicar y dar ejemplos de las distintas formas en las que españoles y mapuches se relacionaron en el período colonial, considerando resistencia mapuche y guerra de Arauco, mestizaje, formas de trabajo (como encomienda y esclavitud), evangelización, vida fronteriza y sistema de parlamentos.</li>   <li>-. Identificar, en su entorno o en fotografías, elementos del patrimonio colonial de Chile que siguen presentes hoy, como edificios, obras de arte y costumbres, entre otros.</li> <li>-. Opinar y argumentar con fundamentos sobre temas de la asignatura u otros.</li> <li>-. Evaluar posibles soluciones frente a un problema o</li> </ul>	
--	--	--

	proyecto y justificar su elección. - Informarse y opinar sobre temas relevantes y de su interés en el país y del mundo (política, medioambiente, deporte, arte y música, entre otros) por medio de periódicos y TICs	
<b>Actitudes</b>	No aparecen	
<b>Recursos didácticos</b>	No aparecen	
<b>Indicadores de logro (si aplica)</b>	No aparecen	Cada uno de los indicadores corresponde a la primera, segunda y tercera clase respectivamente. Las demás clases presentes en la planificación de unidad no presentan indicadores de evaluación
<b>Evaluación</b>	No aparecen	
<b>Instrumento</b>	No aparecen	
<b>Evidencia la integración de perspectiva de género en el lenguaje utilizado.</b>	No presenta	Solo utiliza verbos, sin ocupar artículos que evidencien la integración de género.
<b>Presenta adecuaciones para promover la igualdad de género en el inicio clase. Si/No</b>	No presenta.	No se especifica la forma en que se saluda a los y las estudiantes.
<b>Presenta adecuaciones para promover la igualdad de género, en las estrategias metodológicas Si/No</b>	No presenta.	

<b>Presenta adecuaciones para promover la igualdad de género en el contenido de la clase Si/No</b>	No presenta	Si bien, el primer objetivo hace referencia al respeto a las personas sin importar su sexo; en los contenidos se habla de discriminación, tolerancia, empatía, pero no se especifica si estos términos incluyen al género
<b>Presenta adecuaciones para promover la igualdad de género en el cierre de la clase. Si/No</b>	No Presenta	

**Observaciones generales:**

**Anexo 9 – Matriz de observación de clases Establecimiento M.**

**Matriz de Observación de clases**

**I- Antecedentes:**

<b>Sexo del Docente:</b>	Hombre
<b>Nombre Docente:</b>	Vladimir Contreras
<b>Casa de Estudios de Docente:</b>	Universidad Católica
<b>Años del Docente en el establecimiento</b>	13 años
<b>Curso Observado</b>	Quinto año básico
<b>Asignatura</b>	Historia, geografía y Ciencias Sociales
<b>Contenido</b>	Geografía. Zonas Naturales
<b>Número de Estudiantes del curso</b>	26
<b>Número de Estudiantes de género Femenino</b>	10
<b>Número de Estudiantes del género Masculino</b>	16
<b>Número de Estudiantes Presentes</b>	
<b>Horario de Clase</b>	08:00 – 09:30 hrs.

<b>Fecha de la Observación</b>	Martes 22 de Octubre de 2013
<b>Numero de Observaciones</b>	1

**Observador/a**

<b>Sexo Observador/a</b>	Mujer
<b>Nombre Observador/as</b>	Viviana Cuadra Cárdenas
<b>Carrera Observador/a</b>	Pedagogía en educación básica mención Ciencias Sociales
<b>Años de Estudio</b>	4
<b>Edad</b>	27 años

II- **Condiciones Generales Para el Desarrollo de la Clase:**

**3.1- Recursos Didácticos:**

Provecho de recursos en pro de la igualdad de Género:	SI	NO	N/O	Observaciones
Recursos Didácticos con un lenguaje que promueven la Igualdad de Género.		✓		
Presencia del uso del Lenguaje en la sala de clases en pro de la Igualdad Género		✓		

**3.2: Clima de la Clase Observada:**

Relación Docente- Dicente	SI	NO	N/O	Observaciones
La o el docente al entrar a la sala de clases, demuestra con acciones alguna diferencia entre niñas y niños.		✓		
La o el docente al dar inicio a la clase saluda a los/las estudiantes con un lenguaje inclusivo hacia niños y niñas <sup>15</sup>		✓		Utiliza términos masculinos

<sup>15</sup> Dice niños y niñas y no solamente niños.

La o el docente al nombrar a sus estudiantes lo hace por el nombre o generaliza en su expresión. <sup>16</sup>				Generaliza
El/la docente hace referencia explícita a las posibilidades de aprender de los/las estudiantes de acuerdo a su sexo.		✓		
La/el docente discrimina a sus estudiantes de manera verbal, en acciones kinésicas o gestuales de acuerdo a conductas realizadas por los educandos	✓			“las niñitas gastan más agua al ducharse” “las mujeres son como loritos”
El/la docente promueve interacción entre estudiantes de distintos sexos.		✓		
La/el docente da las mismas posibilidades de participación de los/las estudiantes en la sala de clases.		✓		Mayor participación a un estudiante. “Atenas”
La/el docente demuestra más interés en ciertos estudiantes de acuerdo a su sexo.	✓			Estudiante “Atenas”
El/la docente interviene en conflictos relacionados a la desigualdad de género entre sus estudiantes.			✓	
El/la docente utiliza ejemplos tanto de hombres como mujeres para explicar el contenido		✓		
Las tareas asignadas dentro de la sala por el/la docente (entregar cuadernos, borrar pizarra, etc.) son tanto para hombres como para mujeres		✓		La búsqueda de cosas, data, llaves, etc. Se las otorga a hombres.

<sup>16</sup> Generalización: “oiga usted”, “oiga niñita”, “oiga niño”

<p><b>Al hacer referencia a responsabilidades, utiliza términos estereotipados como: “su mamá los viene a buscar al colegio” o “su papá los castigará si sacan mala nota” etc.</b></p>			✓	
<p><b>La/el docente al cerrar la clase se despide de los/las estudiantes con un lenguaje inclusivo hacia niños y niñas</b></p>		✓		<p>Generaliza y al toque de timbre los autoriza a salir de acuerdo al comportamiento tenido durante la clase.</p>

**Anexo 10 – Matriz de observación de clases Establecimiento P. S.  
Matriz de Observación de clases**

**I- Antecedentes:**

Sexo del Docente:	Hombre
Nombre Docente:	Jorge Morales
Casa de Estudios de Docente:	Universidad Alberto Hurtado
Años del Docente en el establecimiento	1
Curso Observado	Quinto año básico
Asignatura	Historia, geografía y Ciencias Sociales
Contenido	Formación ciudadana. Organizaciones que contribuyen a la resolución de problemas y mejorar la calidad de vida de las personas
Número de Estudiantes del curso	39
Número de Estudiantes de género Femenino	8
Número de Estudiantes del género Masculino	25
Número de Estudiantes Presentes	33
Horario de Clase	08:15- 09:45hrs.

Fecha de la Observación	Jueves 14 de noviembre de 2013
Numero de Observaciones	1

**Observador/a**

Sexo Observador/a	Mujer
Nombre Observador/as	Jéssica Tezanos-Pinto Herrera
Carrera Observador/a	Pedagogía en educación básica mención Ciencias Sociales
Años de Estudio	4
Edad	24 años

**II- Condiciones Generales Para el Desarrollo de la Clase:**

**3.1- Recursos Didácticos:**

Provecho de recursos en pro de la igualdad de Género:	SI	NO	N/O	Observaciones
Recursos Didácticos con un lenguaje que promueven la Igualdad de Género.			✓	En la clase el único recurso utilizado por el docente es la pizarra, en la cual no utiliza términos alusivos al género
Presencia del uso del Lenguaje en la sala de clases en pro de la Igualdad Género		✓		-Habla de derechos de los niños, no niñas -Utiliza términos como "Todos juntos" "chicos", "chiquillos"

**3.2: Clima de la Clase Observada:**

Relación Docente- Dicente	SI	NO	N/O	Observaciones
La o el docente al entrar a la sala de clases, demuestra con acciones alguna diferencia entre niñas y niños.		✓		

La o el docente al dar inicio a la clase saluda a los/las estudiantes con un lenguaje inclusivo hacia niños y niñas <sup>17</sup>	✓			Las y los saluda diciendo: “Buenos días caballeros y señoritas”
La o el docente al nombrar a sus estudiantes lo hace por el nombre o generaliza en su expresión. <sup>18</sup>	✓			
El/la docente hace referencia explícita a las posibilidades de aprender de los/las estudiantes de acuerdo a su sexo.			✓	
La/el docente discrimina a sus estudiantes de manera verbal, en acciones kinésicas o gestuales de acuerdo a conductas realizadas por los educandos		✓		
El/la docente promueve interacción entre estudiantes de distintos sexos.		✓		Al trabajar en grupo, son los estudiantes quienes escogen su equipo. Tienden a agruparse hombres y mujeres por separado
La/el docente da las mismas posibilidades de participación de los/las estudiantes en la sala de clases.	✓			Elige a hombres y mujeres de manera alternada
La/el docente demuestra más interés en ciertos estudiantes de acuerdo a su sexo.		✓		Hace participar a hombres y mujeres, a pesar de que las mujeres son quienes más levantan la mano .

<sup>17</sup> Dice niños y niñas y no solamente niños.

<sup>18</sup> Generalización: “oiga usted”, “oiga niña”, “oiga niño”

<b>El/la docente interviene en conflictos relacionados a la desigualdad de género entre sus estudiantes.</b>			✓	No se presenta ningún conflicto de ese tipo durante la clase
<b>El/la docente utiliza ejemplos tanto de hombres como mujeres para explicar el contenido</b>		✓		Todos el ejemplos son en términos masculinos, por ejemplo: “ellos crean una ONG”
<b>Las tareas asignadas dentro de la sala por el/la docente (entregar cuadernos, borrar pizarra, etc.) son tanto para hombres como para mujeres</b>			✓	El docente no asigna tareas a ningún estudiante durante la clase
<b>Al hacer referencia a responsabilidades, utiliza términos estereotipados como: “su mamá los viene a buscar al colegio” o “su papá los castigará si sacan mala nota” etc.</b>			✓	No se hace referencia al tema
<b>La/el docente al cerrar la clase se despide de los/las estudiantes con un lenguaje inclusivo hacia niños y niñas</b>			✓	Al sonar el timbre el docente solo dice: “pueden salir de la sala”

**Anexo 11 – Matriz de observación de clases Establecimiento P. P.**

**Matriz de Observación de clases**

**I- Antecedentes:**

<b>Sexo del Docente:</b>	Mujer
<b>Nombre Docente:</b>	Andrea López
<b>Casa de Estudios de Docente:</b>	Universidad Católica Silva Henríquez
<b>Años del Docente en el establecimiento</b>	10 años
<b>Curso Observado</b>	Quinto año básico
<b>Asignatura</b>	Historia, geografía y Ciencias Sociales
<b>Contenido</b>	Historia. La colonia en Chile. (Repaso prueba de nivel)
<b>Número de Estudiantes del curso</b>	
<b>Número de Estudiantes de género Femenino</b>	
<b>Número de Estudiantes del género Masculino</b>	
<b>Número de Estudiantes Presentes</b>	
<b>Horario de Clase</b>	10:50 – 12:20 hrs.

<b>Fecha de la Observación</b>	Viernes 8 de Noviembre de 2013
<b>Numero de Observaciones</b>	1

**Observador/a**

<b>Sexo Observador/a</b>	Mujer
<b>Nombre Observador/as</b>	Viviana Cuadra Cárdenas
<b>Carrera Observador/a</b>	Pedagogía en educación básica mención Ciencias Sociales
<b>Años de Estudio</b>	4
<b>Edad</b>	28 años

II- Condiciones Generales Para el Desarrollo de la Clase:

3.1- Recursos Didácticos:

Provecho de recursos en pro de la igualdad de Género:	SI	NO	N/O	Observaciones
Recursos Didácticos con un lenguaje que promueven la Igualdad de Género.		✓		
Presencia del uso del Lenguaje en la sala de clases en pro de la Igualdad Género		✓		

3.2: Clima de la Clase Observada:

Relación Docente- Dicente	SI	NO	N/O	Observaciones
La o el docente al entrar a la sala de clases, demuestra con acciones alguna diferencia entre niñas y niños.		✓		
La o el docente al dar inicio a la clase saluda a los/las estudiantes con un lenguaje inclusivo hacia niños y niñas <sup>19</sup>	✓			

<sup>19</sup> Dice niños y niñas y no solamente niños.

<b>La o el docente al nombrar a sus estudiantes lo hace por el nombre o generaliza en su expresión.<sup>20</sup></b>				Por sus nombres
<b>El/la docente hace referencia explícita a las posibilidades de aprender de los/las estudiantes de acuerdo a su sexo.</b>		✓		
<b>La/el docente discrimina a sus estudiantes de manera verbal, en acciones kinésicas o gestuales de acuerdo a conductas realizadas por los educandos</b>		✓		
<b>El/la docente promueve interacción entre estudiantes de distintos sexos.</b>			✓	
<b>La/el docente da las mismas posibilidades de participación de los/las estudiantes en la sala de clases.</b>	✓			
<b>La/el docente demuestra más interés en ciertos estudiantes de acuerdo a su sexo.</b>		✓		De todas maneras hay dos estudiantes que se interesan más por participar y ella dice “¿solo vinieron X e Y a clases?”
<b>El/la docente interviene en conflictos relacionados a la desigualdad de género entre sus estudiantes.</b>			✓	
<b>El/la docente utiliza ejemplos tanto de hombres como mujeres para explicar el contenido</b>			✓	

<sup>20</sup> Generalización: “oiga usted”, “oiga niñita”, “oiga niño”

Las tareas asignadas dentro de la sala por el/la docente (entregar cuadernos, borrar pizarra, etc.) son tanto para hombres como para mujeres			✓	
Al hacer referencia a responsabilidades, utiliza términos estereotipados como: “su mamá los viene a buscar al colegio” o “su papá los castigará si sacan mala nota” etc.			✓	
La/el docente al cerrar la clase se despide de los/las estudiantes con un lenguaje inclusivo hacia niños y niñas	✓			Utiliza la expresión “Niñas y niños salgan a recreo”

## **Anexo 12 – Entrevista Docente Establecimiento Municipalizado.**

### **Entrevista Docente de Establecimiento Municipalizado**

Entrevistadora: Jéssica Tezanos-Pinto Herrera

**1.- Usted cuando inicia la clase ¿Organiza el grupo de alguna manera, por ejemplo para entrar a la sala?**

R: Eeee, cómo lo organizo?

**2.- Por ejemplo para entrar, organizar fila**

R: No, ellos ingresan nomás, directo a la sala de clases y se dirigen a los puestos que tienen señalado de acuerdo a lo que la profesora ha determinado. En algunas ocasiones yo los cambio, ya sea el niño o la niña más conversadores los cambio de lugar, ya? Pero los que determina los lugares son el profesor jefe.

**3.- Ah ya. Entonces usted en general usted no... dentro de la sala no tiene algún criterio para organizar**

R: Eeeee no, pero como te decía en algunas ocasiones los, como yo conozco algunos niños que son más conversadores, o niña, los cambio de puesto. No como castigo sino que para alejarlo de los amigos, a los más buenos para hablar.

**4.- Ya, perfecto. Usted cuando entra a la sala de clases, ¿de qué manera saluda a los estudiantes?**

R: En este caso 5° año, eeee, les doy el buenos días

**5.- Ya, deme un ejemplo de qué palabras utiliza para saludarlos**

R: Ah ya, a ver. Entro a la sala y bueno, primero trato de callarlos, es bien como... el día jueves especialmente vienen como muy agitados del recreo, entonces cuesta mucho bajarlos a un nivel para poder decir: Ya ahora puedo saludarlos y les doy el buenos días chiquillos y ellos me dicen buenos días. Ahora incluso yo veo que esta palabra 'profesor' no se usa o incluso uno cuando pasa lista dice: 'Juan González': presente, y para de contar... y agradezcamos que dijo presente.

**6.- Ya, lo otro que quiero saber es: ¿Cómo usted enfrenta cuando alguna situación conflictiva dentro del curso? Por ejemplo de bullyn. ¿Cómo usted enfrenta o interviene en esas situaciones?**

R: Bueno... lo más rápido es separarlos, por ejemplo, esta uno molestando a otro compañero lo primero es separarlo, ya. Después me acerco a la maestra jefe y le señalo el problema. En algunas ocasiones converso con el alumno en forma directa, le señalo lo que ha ocurrido. Pero generalmente los niños, esto de 5° a 8°, me ha tocado vivir la experiencia, los niños se molestan con el profesor, con los profesores porque piensan o quieren que el profesor resuelva el problema de inmediato, y resolver el problema es 'tomar medidas contra el otro' y de 'tomar medidas con el otro' no es conversar: Hijo por qué lo hizo, cómo se le ocurre. No, sino que el niño se molesta porque quiere que las personas adultas tomen medidas disciplinarias de inmediato: que inspectoría, una anotación pa' la casa, una anotación en el libro. Ahí recién, recién ahí ma' o menos queda satisfecho. Se molesta el niño cuando uno resuelve el problema por la 'buena', ya, dialogando con ellos, aparte por supuesto es muy difícil, eee, llegar a juntarlos, pero los, eee, niños se molestan, como te vuelvo a repetir, cuando no le resuelven el problema de inmediato.

**7.- Ya, ahora a continuación yo le voy a decir algunas frases que son típicas, entonces usted me tiene que dar su opinión respecto de la frase, si está de acuerdo o no etc. ¿Qué le parece la afirmación ‘Pórtese como señorita’?**

R: Jaja, eee bueno, jajaja. Interesante la encuentro yo porque, eee, a veces uno, eee, la niña está dando golpes, patadas, entonces el profesor le señala: ‘Pórtese como señorita, sea más femenina’. Ya, para allá va la cosa.

**8.- Ya, ¿Y está de acuerdo con esa frase?**

R: eeee, yo creo que si porque. Eeeemmm a ver, uno espera una respuesta de la niña más acorde a su género, ya? Un comportamiento, mama, menos agresivo. Increíble, esto es un problema social porque y cultural porque el joven golpea, entonces el varón da patada y el otro: ‘ya niño cálmate’. Pero cuando la niña da la patá’ uno dice: ‘Pórtese como señorita’, jajajaja . Pero uno toma la posición de que ella sea más, más, más tranquila, ya? Como lo son las damas, las mujeres.

**9.- Ya, ahora la segunda frase: ‘Sea caballero’**

R: ah claro, claro, cuando el niño es roto, es grosero, es violento o emite groserías a cada rato, entonces uno le dice: ‘Oye, compórtese hombre como caballero’, o sea significa que se porten más correcto, más respetuoso, ya? Que alcance un nivel, o grado, de respeto hacia el entorno. Entonces eso es para mí, esa palabra, yo a veces la he usado ‘compórtese como caballero’.

**10.- ¿Es una frase que usted utiliza?**

R: No comúnmente pero si en algunas oportunidades.

**11.- Ya, la siguiente frase dice: ‘Hay que ser bien hombrecito’**

R: jajajajaoye me está llevando usted a un... no, no, no la he utilizado. No la he visto, pero pienso que el ‘compórtese como hombrecito’ por ejemplo cuando anda ‘choriquiando’ así llorando o en algún momento, a ver eeeee, otro lo han golpeado y el anda acusando entonces uno dice: ‘compórtese como hombrecito hombre asuma su responsabilidad’, cosas así. Yo, jajajaja, lo, lo veo, o sea, se ve a diario, a veces uno lo piensa no lo dice pero, a veces cuando un chiquillo que por cualquier cosa anda acusando, entonces uno dice: ‘ya hombre compórtese como hombrecito hombre, resuelva usted su problema’. Una cosa así.

**12.- Ya, perfecto. Después dice: ‘Siéntese como señorita’. ¿Qué le parece esta frase?**

R: Ta’ bien porque... ayayai. No, en el sentido en que... a ver cómo puedo utilizarlo yo. Siéntese como señorita en el sentido en que a veces una chiquilla anda emmm, mal, a ver, como es colegio mixto, eeeee, hay algunas niñas que son más amachadas, digamos: mira cómo estoy usando el ... y provoca que los compañeros la molesten digamos, entonces uno dice: señorita siéntese como dama’, pero no sólo me refiero a niñas con falda, sino que a veces anda con buzo, tira una patápa’ lla’ otra pa’ lla’ que es menos aceptado en la mujer que en el hombre porque el varón está sentado con las patas arriba, los pies arriba de la mesa y uno dice: ‘baje los pies’, pero a la niña uno le dice: ‘Siéntese como señorita’.

**13.- ¿Usted utiliza con alguna frecuencia esa frase?**

R: No, no, no.

**14.- ¿Y por qué no la utiliza?**

R: Será por mi formación como padre que tengo tres hijas, entonces no, no no la llevo al plano de la vida diaria. Si hubiese algún problema hablo con la niña de forma más particular, especialmente niñas de 8° que uno dice: 'Hija pórtese como una dama' o 'siéntese como señorita porque después los compañeros le faltan el respeto y ahí se va a ocasionar un problema.

**15.- Ya, la última frase dice: 'Los hombre no lloran'**

R: jajajaja, mire yo esa palabra no la acepto, no la acepto porque yo soy en lo personal llorónpo oye, entonces no la acepto, no, no, no.

**16.- Entonces no le parece**

R: No me parece para nada. Todos tenemos los mismos sentimientos. Todos iguales.

**17.- Ya, la siguiente pregunta dice: 'Usted que hace clase de historia, cuando habla de la especie humana ¿Cuál es el concepto que usted utiliza. Utiliza hombre, hombres y mujeres, Ser Humano, Humanidad, etc.? ¿Cómo se refiere usted a la especie?'**

R: 'Hombres' por supuesto, incluso los textos vienen así. Pero uno les explica de la humanidad, tanto hombres como mujeres, pero yo creo que los textos de historia a veces lo han escrito más con la mano 'masculina' porque ahora los libros deberían decir: 'Los hombres y las mujeres que transformaron esta sociedad o que le dieron vida a la humanidad', porque siempre el hombre... entonces los niños chicos, uno como hombre adulto ya sabe a que se está refiriendo, pero cuando uno está hablando con los niños uno debe usar ese término los niños dicen: 'Ah los hombre no más son los que construyeron esta humanidad y las mujeres andaban detrás de ellos caminando con los hijos, cargando con los hijos'. No, creo que hay que escribir con la mano un poco más amplia: Hombre y Mujer.

**18.- ¿Cómo usted considera, en general, que aprenden los hombres. Si tienen algún estilo de aprendizaje que sea característicos de ellos?**

R: cómo aprenden los chiquillos

**19.- Los hombres, en específico los hombres, si tienen alguna forma en particular de aprender**

R: No, a ver, por ejemplo en la caso del 5° B los varones son los alumnos que tiene las mejores calificaciones, pero ellos aprenden, los que tienen mejores calificaciones son inquietos. Me hubiese gustado que hubieras estado hoy día para ver. Son inquietos, están en movimiento, entonces uno dice: 'No aprenden nada' y después en las evaluaciones, en la participación, uno se da cuenta que entendieron más que las niñas, en este caso específico, ya? Porque en los otros cursos está todo muy parejo. Pero acá los niños, los varones, yo los veo que aprenden pero en movimiento, están conversando, están acá están allá, que préstame el lápiz. En cambio las niñas están más 'quietecitas' y son de un nivel más bajo que los varones.

**20.- Ya, y en este caso del 5°B ¿A qué se debe que los varones tengan mejores calificaciones?**

R: A qué se debe... no sé fijate. Se las características por las cuales sé lo diverso que es. Los varones son mucho mejores que las damas; son muy apagaditas las

mujeres de ese curso, muy bajo perfil. Será que los hombres ejercen presión sobre ellas cuando alguna de ellas sobresale, además hay un grupo numeroso en ese curso que tienen mucha personalidad, que son asazachadores con la opinión de las demás. Entonces las mujeres son muy hábiles, ser pasar a un segundo plano. Las mujeres hábilmente pasaron a un segundo plano, eee, no por eso son más o menos inteligentes. Yo creo que hay inteligencia, de parte de ellas, de pasar a un perfil más secundario porque los hombres, cuando las mujeres dan opiniones, las disminuyen su opinión, las disminuyen, ya? y la verdad de las cosas, es que ahora conversando este tema me he dado cuenta de las situaciones de ese curso e incluso cuando uno le dice a la niña: 'Lea' y todos ¿Pero cómo? Y ahí todos empiezan hablar y cuando leen los hombres los otros se quedan callados y lee bien el hombre. Pero cuando la mujer lee, lee elevan la voz, hay ruido y uno sin quererlo le va dando más la palabra a los hombres: lee tú, qué opinas tú. E incluso le daba la opinión hoy día a una niña que hablaba tan bajito que yo le dije: 'Hija, a todo el curso'.

**21.- ¿Usted por qué cree que se da esta situación en que las niñas sean menos participativa, más introvertida?**

R: Yo, yo, como te digo. Es porque creo que ahí los varones ejercen presión sobre las chiquillas, ya? Sobre sus ideas, sus opiniones. Hay una sola niña que la lleva ahí, que habla muy alto: La colombiana, es la única que podemos decir, pero ella va a la confrontación, más que a demostrarle que 'yo puedo leer, yoo'

**22.- Entra más en conflicto**

R: claro, ella va más al choque más que decir: mira nosotras las mujeres podemos leer podemos opinar.

**23.- Y usted ¿Considera algún aspecto en común que tengan hombres y mujeres para aprender en general? Usted me decía que el hombre aprende más en movimiento y que la mujer era más tranquila. ¿Encuentra alguna similitud?**

R: No, o sea, tiene que haber pero no he tenido a pillar eeee ese aspecto de que los niños y las niñas tengan el mismo criterio para aprender. A mí no me da el tiempo

**24.- Ya, ¿Entonces usted considera que hay que usar estrategias distintas para enseñarles a los hombres y a las mujeres?**

R: En base a esta entrevista sí, Jajajaja. Yo creo que uno debe llegar a una sala y mirar cómo es el grupo curso y decir: Le voy a dar más la palabra a las mujeres, voy a destacarla a revisarle los cuadernos, porque los hombres son, hasta para mostrar los cuadernos, más avasalladores: ¡Terminé! Y te pasan el cuaderno, te lo tiran poco más. La mujer como va más tranquila a mostrar su cuaderno, ¿Uno a quién le revisa más? Al hombre para que se vaya luego al puesto y después tocan el timbre y revisé 10 cuadernos, 8 de hombres y 2 de mujeres. Es más avasallador y pasa a llevar a la dama, ya?

**25.- Entonces usted ¿Cuál estrategia diseñaría para, como por ejemplo, estrategias como diferenciadas para...?**

R: Ya, darle más, como puedo decirte en esta conversación, darlemás énfasis y participación a las mujeres, hacer que las escuchen, ya? Y que la eeee revisar más

a las mujeres que a los varones para que ellas empiecen a recuperar protagonismo porque la mujer es muy sentimental.

**26.- Ya ¿Y estrategias como de enseñanza distintas para hombres y mujeres utilizaría?**

R: Posiblemente, si la hubiese, por supuesto.

**27.- ¿Y cuáles utilizaría para hombre y para mujeres?**

R: Ja, de enseñanza. Por ejemplo uno en el mundo de la historia puede hacer leer a los niños la labor que tuvieron las mujeres en la historia, porque siempre varones no más, no es cierto? Y si sale alguna mujer, la mujer era la amante o sea, siempre mandándola a ese plano fíjate... increíble. En la revolución francesa habían temas interesantes de mujeres que lucharon pero en la historia viene poco esas labores históricas que tienen las mujeres, entonces uno siempre se remite a lo que hicieron los varones y si alguna mujer participó como la amante, como la que asesinó a alguien, y tuvo un rol secundario, una relación amorosa, cosas así, pero no un rol protagonizado, protagonista ella.

**28.- Usted me decía que esto se lo realizaría a los hombres**

R: ¿Cómo?

**29.- Usted me decía que esta parte se la realizaría a los hombres**

R: Eeee claro o sea, lo haría a nivel general tomando el contexto histórico, pero la mujer sería como más protagonista. Entonces el hombre, como la mujer aparece poco en la historia: 'callate' cuando una chiquilla va a dar una opinión sobre la historia, todos dicen: 'Ya cálete ya, shi', la apagan.

**30.- ¿En qué realmente considera que tienen más habilidades las mujeres, en qué son mejores?**

R: Em, son más inteligentes que los hombres.

**31.- Pero en alguna área de aprendizaje que tengan más posibilidad?**

R: Ah, no, yo creo que en todas las áreas hay chiquillas que se destacan, en todas las áreas en lenguaje en historia, matemáticas he visto chiquilla buenísima. No, yo creo que no hay diferencia en el aprendizaje, yo diría que no, he incluso en mi vida profesional he visto más mujeres, buenísimas alumnas, e incluso más, en 38 años de trabajo las mejores alumnas que he... los mejores alumnos que he tenido en mi vida profesional han sido mujeres.

**32.- Ya, y con respecto a los hombres ¿Considera que hay alguna área que tengan mayor habilidad que destaquen más?**

R: El deporte pues', somos pichangeros correr, corriendo para acá para allá; incluso hasta en esa área se ve la diferencia de género y entonces el colegio cuando celebran el día del niño dice: 'y el niño juega 7° 'A' con 7° 'B' y toda la mañana juegan los varones pichanga y las mujeres que... 'pompones', le pasan 'pompones' y que hagan barra. Entonces ahí, el área yo diría, de más diferencia de género ahí.

**33.- ¿En el deporte?**

R: En el deporte

**34.- Ya, ¿Cómo usted... cómo participan los hombre en su clase en general, de qué manera?**

R: Dando opiniones, desarrollando temas, exponiendo un tema, participando, con toda su inquietud que tienen levantan, piden la palabra... cansador a veces, cansador porque ellos quieren dar opinión y después quieren que lo escuchen, no dejan hablar al otro, porque ellos quieren hablar y seguir hablando... cuesta aplacarlo. En cambio, las mujeres siempre ahí tranquilas.

**35.- ¿Y cuáles la participación que tienen...?**

R: Hasta en 8º, hasta en 8º las chiquillas, los varones se pelean para dar su opinión, y ellas ahí... De repente uno le dice: ¿Usted podría decir algo? No, no quiero, o la que opina a veces opina bastante bien. Pero cuando hay que llamarla, nombrarla.

**36.- Ya, y en general ¿Ellas participan de forma voluntaria?**

R: Emm sí, pero cuando se les pide, se les pide.

**37.- Ah ya, ok.**

R: No como los hombres que levantan las manos e interrumpen para dar su opinión, las mujeres hay que darles la palabra a ellas.

**38.- Ya, ¿Cómo usted promueve la participación igualitaria entre hombres y mujeres en sus clases. De qué manera?**

R: No la verdad... a ver. No, para mi todos los alumnos son iguales, entonces para mi todos los alumnos son iguales, pero uno va cayendo en este juego de mantenerse, darle más participación a los hombres... como te vuelvo a decir, ahora me doy cuenta de que estamos en un mundo masculino. Claro, porque ellos opinan, muestran esto, salen adelante; son pocas las mujeres que se atreven. Ellas a veces hacen las confecciones de los Power Point, pero dejan que el hombre hable.

**39.- El hombre cae en lo público**

R: Claro... mira que interesante

**40.- Ya, ¿Qué entiende usted por el concepto de 'Género' o qué es para usted este concepto?**

R: La relación de la vida diaria entre hombre y mujer en todo aspecto, trabajo, familia.

**41.- ¿Usted cree que se puede enseñar la igualdad de género, que hay una igualdad entre hombre y mujeres a través de clases? Usted como profesor ¿Cree que es posible eso?**

R: Pero por supuesto. Lo que pasa es que no nos dedicamos, no le damos tiempo, pero en mi vida profesional he visto que ha evolucionado harto, ha habido una evolución enorme de participación de la mujer. De que ahora la mujer, todas tiene un proyecto de vida mismo que los compañeros. Incluso a veces es impresionante; una mujer quiere ser carabinera y el varón quiere estar en una oficina. La mujer ahora me gusta porque uno habla con ellas y dicen que quieren manejar una micro, o yo quiero ir a la minería. O sea ellas ahora tienen proyectos propuestas que antes era imposibles de imaginarse que las chiquillas: yo quiero ser detective... 'El nuevo pensamiento', pero falta mucho que recorrer, mucho camino que recorrer todavía.

**42.- Y usted como profesor ¿Cómo promovería esta igualdad entre hombres y mujeres. De qué forma?... a través de un discurso, a través de actividades**

R: Generalmente los profesores somos buenos para hablar, para hablarle a los niños. Somos pocos lúdicos para que ellos lo comprendan, somos poco lúdicos. Entonces a veces los profesores pensamos que hablando hablando los niños van a comprender, pero veo que no se logra mucho con eso, hay que ser más lúdicos, que ellos... también hablar con las mujeres para que ellas vayan potenciándose ya?, falta mucho dialogo con las mujeres, mucho dialogo.

**43.- Usted que me decía recién que usted entendía el género como la relación entre...**

R: Claro, del hombre y mujer en la vida diaria

**44.- Esta relación ¿Cómo usted considera que es?**

R: No, interesante, interesante. Bueno yo, la verdad de las cosas de la pedagogía el 10% somos hombres el 90% mujeres, entonces toda mi vida yo la he dedicado a trabajar con más mujeres que con hombres, después llegar a mi casa y hay 4 mujeres, entonces lo encuentro interesante, el tema y creo que hoy día por ejemplo la mujer ya no está en una actitud pasiva socialmente, ya? Si uno va a doblar en el vehículo y ella ve que uno va doblando mal ella te llama la atención: si uno irrumpe en el supermercado ella dice: Nopo señor, me toca a mí... antiguamente era más pasiva, la, la el rol de la mujer. La veo más potenciada, más posicionada en su rol de derecho, tanto hombre como mujer.

**45.- Y esa igualdad que usted dice ¿A qué, en qué sentido es la igualdad. Por ejemplo usted considera que es una igualdad en tema social...?**

R: Social y cultural, pero como te digo, aún falta mucho por recorrer o sea. Yo diría que las generaciones de más edad, ya? Yo diría que todavía tiene muy enraizada esto de hombre – mujer.

**46.- Ya, y para terminar ¿Cuál cree usted que son las principales diferencias entre hombres y mujeres?**

R: Ya, a ver. Ayer estaba viendo una película interesantísima que el varón tomó una determinación frente a una situación de su hija que había... echar a su hija porque había tenido una relación con otra persona, pero quedó con pena y mira a la señora y esta dice, ella muy mesurada le dice que: 'No fue lo más correcto lo que hizo, es tu hija y nosotros asumimos hasta el final de nuestras vidas esa relación con nuestra hija; de cuidarla y protegerla'. Cometió una falta y él se da cuenta, toma el vehículo y la sigue y le pide disculpas. Entonces yo le decía a mi señora que era, es lo mismo que has hecho túpo' oye. Cuando yo pongo una determinación así muy dura, ella la suaviza, la mayor el mayor razonamiento de la mujer es tener más razonamiento que el hombre, razona mucho mejor que el hombre. Lo que pasa es que muchas veces la relación de pareja, la mujer razonando mejor que el hombre, igual permanece en un segundo plano, aun cuando razona mejor. Porque ella deja que él tenga el protagonismo, le pasa el protagonismo al varón porque también ella es muy hábil, hace el análisis: sí y yo le llevo la contraria a este hombre él se va a molestar, va haber roce familiar, va haber pelea... lo deja que él tenga el protagonismo. No es que nosotros tengamos protagonismo porque seamos líderes, sino porque la mujer hábilmente nos deja asumir este rol que no es lo mejor.

**47.- ¿Y por qué cree que se da eso, de que la mujer le da este protagonismo al hombre?**

R: Porque ella, por ejemplo, yo me refiero a casa-familia; ella sabe que al quitarle protagonismo al varón él se va a poner violento, se va a molestar, se va a alterar. Es lo mismo que está pasando hoy en día con la mujer en los trabajos; hay mujeres que están ganando el doble que el marido, entonces los varones están cometiendo el error, algunos, asumen que ella gana más, pero otros varones están cometiendo el error de ponerse violentos, de molestarse porque ella está asumiendo más responsabilidad en el trabajo... y es tanto a veces la molestia que ella pierde ese trabajo, vuelve al plano que él quería, a un trabajo secundario o mal remunerado y ahí él es el jefe. Lo que está, qué mejor que los 80', ahí el ejemplo, en los 80' no ha cambiado nada, de los 80' a hoy día se han dado algunos avances por supuesto, pero lento el avance. Los varones tenemos que asumir este nuevo rol porque la mujer ahora, la mayoría, son mujeres y esas mujeres van a tener un ingreso más alto que los varones, y por lo tanto si no aceptamos que 'uno de los dos debe ganar más' y se acabó. A lo mejor eso como hombre me debe instar a perfeccionarme, no a enfrentar a mi mujer, sino que perfeccionarme para ser igual a mi mujer y poder darle ma' un mejor ingreso para la familia. Lo más importante: ¿Cómo hacemos que esta familia vaya creciendo en lo económico, lo material, en lo familiar? pero no enfrentarme a ella para que ella pierda ese trabajo, vuelva para acá y yo sea el rey.

**48.- Usted decía que los profesores tienden como 'mucho a hablar' pero ¿Usted cree que sería más efectivo hacer actividades, algo más lúdico para promover la igualdad de género?**

R: sí, sí, sí para promover la igualdad

**49.- ¿Qué actividad se le ocurre que podría ser efectiva para promover la igualdad de género?**

R: aprovechar el cine, lo que te comentaba, ayer vi una película me dejó... comentar la serie como los 80' porque las generaciones de hoy día son más lúdicas, entonces a través de los 80', una película, de hacer un Power Point con los alumnos, de buscar las redes que hoy día... Por Dios que generación... lo tiene todo a la mano, aprieta un botón y sale todo. En Youtube hay una serie de video, conversarlo. En los consejos nunca habíamos tomado el tema, en orientación. Y en los consejos de curso no se está tomando ese tema, nos preocupamos más de la 'platita', de eso y de lo otro, de la nota por qué te fue mal. Pero no estamos tomando el tema de género como orientación, ya? De conversarlo. Generalmente le sacamos un poco el bulto porque cuando se habla, si es que no va apoyado con una película o de un documental, cuando se toma el tema los varones hablan: 'que las mujeres aquí'. Yo he estado en esa reunión de los niños; apagan, aplastan a las mujeres cuando se produce el diálogo. En 8° se ve el debate de temas que están apareciendo en los medios de comunicación, por ejemplo los inmigrantes lo que pasó en Antofagasta, ya? Y ahí el tema de género, porque la gente en Antofagasta decíanque eran todas prostitutas que venían a los cafés, entonces ahí hacer un debate interesante para los chiquillos de 8°, ya? Donde ellos expongan su visión, pero que lo hagan con respeto. Yo creo que hay harto, harta área donde podamos manejar el tema. Lo que pasa es que caemos en lo rutinario y no lo estamos enfocando.

## **Anexo 13 – Entrevista Docente Establecimiento Particular Subv.**

### **Entrevista Docente de Establecimiento Particular Subvencionado**

Entrevistadora: Jéssica Tezanos-Pinto Herrera

#### **1.- En la primera pregunta es saber si usted organiza el curso antes de ingresar a la sala**

R: O sea lo que nosotros hacemos generalmente acá es no formarlos, a mí me gustaría formarlos pero no es una modalidad de Belén Educa, solamente para los actos formales. Yo lo que sí hago es entrar a la sala y dejarlos de pie un momento para buscar la 'normalización' y después ya hacerlos sentar por orden; el que está más callado y más ordenado se sienta primero y los últimos son los que más conversan. Y me ha dado harto resultado.

#### **2.- Y los puestos ¿Usted los organiza?**

R: Nosotros podemos organizar los puestos, generalmente tratamos de conservar los que organiza la jefatura, como ellos pasan más tiempo con los niños... yo tengo una jefatura y hago eso, o sea trato de organizar a los chiquillos por... tratando de buscar los que no siempre son los amigos porque pasan conversando en clases. También sentarlos por notas, buscando la complementariedad para que se puedan apoyar y también de repente con los tutores que asignamos acá.

#### **3.- Y para **organizar al curso** tiene algún criterio?**

R: Como dar vuelta la silla o si se quieren cambiar de puesto?

#### **4.- No, por ejemplo en la sala de computación**

R: Escuchar las instrucciones y pedirles que se formen afuera, no sé, con el menos ruido posible. Los criterios que se forman acá son la 'normalización'

#### **5.- Ya, y dentro de la sala ¿Algún criterio para organizar al curso?**

R: Yo generalmente, claro, como te decía antes, trato de organizarlos según lo que deja la profesora jefa. Pero muchas veces las profesoras jefas nos dejan una hoja en la que nosotros podamos saber qué alumno tiene que estar sentado ahí y cual no; y así dejar una hoja en el pizarrón pegao', sino trato de ver yo cuales son los que tienen más problemas en las asignaturas y cambiarlos adelante, trato de poner a los que tienen más problemas adelante.

#### **6.- ¿De qué manera saluda a los estudiantes cuando comienza la clase?**

R: Bueno como habrás visto en la clase, yo siempre, cuando me saludan 'buenos días' y si saludan muy bajo los hago repetir para que griten fuerte; eso los hace despertar y se toma otra disposición.

#### **7.- Y el buenos días ¿Acompañado de que termino utiliza por lo general?**

R: Emmmm. 'Buenos días chiquillos ¿cómo están?'. ¿Cómo les ha ido en la semana?

#### **8.- ¿De qué forma enfrenta alguna situación en la sala relacionada con Bullying entre sus estudiantes? O por ejemplo si se tratan de forma despectiva, o se faltan el respeto entre ellos y ellas.**

R: Lo primero es llamarles la atención... bueno no sé si es una tónica que se repita en todos los colegios, pero es el tema del garabato. Siento que tienen una falta de respeto bien grande, no tienen, bueno por la edad que tienen, les cuesta un mundo poner límites

**9.- Es casi la moda**

R: es casi la moda, ellos dicen garabato a toda boca sin importarles el que está al lado y sin importar el trato que tienen al frente. Lo que yo trato de hacer es hablar con los dos solos y tratar de que el tema se corte ahí y hacer firmar un compromiso en el libro de clases o en la hoja en el que si el tema se vuelve a reiterar ya se pasa por el tema disciplina a nivel de colegio y también hablarlo con el curso. Que el profesor jefe sea un ejemplo de los chiquillos, de que ellos se den cuenta de los errores y si hacen críticas que asuman la crítica porque los principales problemas y los roces entre los chiquillos es cuando dan su punto de vista pero sin una crítica constructiva, la idea es hacer pebre a los compañeros pero sin una propuesta de mejora no tiene ningún sentido.

**10.- Ya, ahora yo le voy a decir algunos enunciados y usted tiene que decir si está de acuerdo o no o qué le parecen. El primero: 'Pórtese como señorita'**

R: No me parece porque es algo bien machista en el tema de género.

**11.- Ya ¿y por qué no le parece, por qué encuentra machista el término?**

R: Porque es un canon que no solo cae a la mujer, también tiene que ser al hombre. No creo que sea como niñita o como señorita, compórtese como alguien acorde a su edad; ese es el término más adecuado.

**12.- Ahora la siguiente frase: 'Sea caballero'**

R: ¡jaja lo mismo. Ya, está bien que hace muchos años se busque la igualdad de género y la caballerosidad deberíamos cambiarlo por 'Sea educado'.

**13.- Ya, la siguiente: 'Hay que ser bien hombrecito'**

R: Que homofóbico. Eee, no también, no me parece, es muy amplio el término hay que cambiarlo a: 'sea más maduro', 'sea responsable', hágase responsable de lo que hace.

**14.- El siguiente: 'Siéntese como señorita'**

R: Qué es eso, siéntese bien más que...

**15.- Es que se usa mucho, yo lo he escuchado en hartos profesores en las prácticas yo he escuchado mucho este término y lo dicen justamente con ese sentido**

R: O sea, yo también lo he escuchado. Cuando los profesores ven que las niñas están 'echadas'. Lo que yo digo: silla derecha, las manos en la mesa, la espalda en el respaldo y mire al frente.

**16.- O sea ¿usted no está de acuerdo con esa frase?**

R: Para nada

**17.- Y la última: 'Los hombres no lloran'**

R: Sí si he llorado. No pero, no mal, yo creo que desconectarse con los chiquillos es desconectarse con los mismos sentimientos de ellos y eso activa muy fuerte la solidaridad y comprensión del otro. Porque cuando molestan a alguien que este llorando, lo chiquillos comienzan: 'ah que soy maricón' o 'que soy gay' entonces él se va a cerrar y con quien pueda solucionar esos problemas acá en el colegio, no se los va a contar a nadie. En cambio, si el otro es solidario y comprende y siente lo mismo se fomenta eso y llora.

**18.- Ya, la siguiente pregunta: ¿Usted como profesor de Historia cuando se refiere a la 'especie humana' con qué termino lo utiliza. Por ejemplo dice: Hombre, Mujer, Humanidad, etc.**

R: Humanidad. Puedo ser súper feminista, mucho. Porque como te contaba denante, mi tesis la hice sobre género, pero trato de ser bien parcial para los dos lados, nunca encasillar Hombres-Mujeres como que uno es más capaz que el otro... si se hacen errores es de la humanidad, si se hacen cosas positivas es de 'todos'.

**19.- ¿Cómo usted considera, en general, que aprenden los hombres?**

R: ¿En qué sentido?

**20.- En términos educativos, por ejemplo en Historia. Si hay algún estilo de aprendizaje que caracteriza a los hombres... una característica de ellos.**

R: Características de ellos, 'hombres'

**21.- Que usted considera que hay**

R: Que es más fácil para enseñar me imagino

**22.- Claro**

R: Yo creo que es bajar el contenido desde lo académico a algo más cotidiano. Cuando les pones ejemplos que son más cercanos a ellos y a mí me ha dado resultado cuando lo entrelazas con anécdotas o aspectos que a ellos les causa risa, que sea significativo, lo comprenden al tiro. Ahora si los tienes sentados 45-90 minutos hablándoles de la Guerra Mundial o cosas que están alejadas a su realidad no entienden nada, se quedan pegados.

**23.- Claro, sin ninguna 'transposición didáctica'**

R: Claro, nada nada. No cuestionan, no critican nada. Lo que siempre, los chiquillos que aprenden harto, para los dos lados iguales; hombres y mujeres es seguir esta... se me fue la palabra... simultaneidad el mismo proceso que hayan pasado ellos. Porque dicen: Ah es lo mismo, es similar. Ahora entiendo porque pasa esto acá... lo haces pensar. Y el estilo de enseñanza es siempre cuestionarlo que ellos tengan este conflicto interno de cuestionar todo lo que van viendo.

**24.- Ya y con respecto a cómo aprende la mujer, ¿considera como algún aspecto particular de ellas, de cómo aprenden en forma general?**

R: Yo creo que en ese sentido son un poco más (NO ENTIENDO) la mujer aprende mucho más rápido que el hombre, son más cautas, son más conscientes, son más receptivas; son muy visuales y auditivas. Ya con el uso de películas, data... información que es súper importante para ella. El uso de creación de canciones, el uso de canciones son aspectos positivos. Yo creo que se diferencia mucho del aprendizaje del hombre.

**25.- ¿En qué se diferencia, además de la velocidad?**

R: En la madurez para comprender, de que sale un término y no lo sabía. El hombre siempre lo tergiversa y lo cambia a un doble sentido; y ahí uno dice: 'ya cállense, orden'

**26.- ¿Y alguna similitud en la que usted considere que aprenden hombres y mujeres?**

R: Similitud entre ambos.... Yo sí veo una similitud en la capacidad de la reflexión, o sea no solamente tomar el tema que 'pasó así', sino que también darle una vuelta y cuestionarlo, tanto de sus raíces como de sus consecuencias. Por lo menos acá, en los cursos que tengo yo.

**27.- Ya, y siguiendo con lo mismo ¿Usted considera que hay estrategias distintas para enseñarles a hombres y mujeres, tomando en cuenta esas diferencias que existen en la forma que aprenden?**

R: Yo considero que no, lo que sí considero es que hay que ajustar los tiempos de las clases, o sea, los tiempos en que uno va haciendo la secuencia didáctica uno los tiene que ajustar.

**28.- Pero para hombres y mujeres por separado ¿o por igual?**

R: No, por igual, sino que en ese tiempo integrar los dos porque si hago una clase para uno y para otro, dentro de la misma clase, no llego a una paridad ni una igualdad en el aprendizaje de ellos, siempre va uno más adelante y uno más atrás y eso no es justo para ellos. No considero que hay que tener diferencias pluralistas, todos tienen que llegar a un mismo tipo de paridad.

**29.- ¿Y por qué cree usted que hay que ocupar las mismas estrategias para hombres y mujeres?**

R: Porque no siento que haya diferencias muy amplias, creo que sí hay diferencias en el grado de maduración y comprensión de cosas, pero el grado de desarrollo e inteligencia no podría haber diferencia para uno y para otro. Creo que sí se regula eso con el tema de la 'normalización' dentro del aula, porque si no tienen reglas claras y conscientes, los chiquillos nunca le van a faltar el respeto, o hacer 'tallas' en doble sentido o sacando cosas del contexto... ajustar el aprendizaje.

**30.- Depende de cómo se 'raye la cancha'**

R: Como se 'raye la cancha'

**31.- Ya, ahora ¿en qué área cree usted que la mujer tiene más habilidades en general, en la vida en general?**

R: En la vida? Yo creo que... siempre he tenido muy buenas alumnas en historia, matemáticas, artes, ciencias, en lenguaje también.

**32.- ¿Y en el caso de los hombres?**

R: Deportes y tengo algunos en historia también, hay hartos también en la música, porque casi la mayoría de los músicos son todos hombres.

**33.- ¿Y por qué cree usted que se da esto de que en ciertas áreas se destaquen las mujeres y en otras áreas se destacan más los hombres?**

R: Yo siento que va en el grado de madurez de los chiquillos. Yo siento que el grado de madurez van en un tiempo distinto y muchas veces los chiquillos ven al colegio como una situación de paso, las chiquillas ven un proyecto que se va a cumplir. Yo en la jefatura lo que más me ha costado asumir es 'los hombres', que se fijen que están en el colegio, en primero medio, que hay un proyecto de vida que se están jugando ahora para más adelante. Las chiquillas la tienen clara, que saben que cualquier determinación que tomen ahora, tienen que tomarla pensarla en cuarto medio, pensando en la PSU. Los chiquillos están pendientes del partido de fútbol, que el campeonato del colegio, que la niña linda que se sienta al lado.... Se siente que hay un grado de madurez y tiempo distintos.

**34.- ¿Cómo es la participación de hombres en la clase, cómo participan en sus clases?**

R: Participan hartito, yo comento hartito la participación; eso sí participan con hartas 'tallas', ellos mismos tirando la 'talla' participan de la clase, no sólo en falta de respeto, siempre ajustado a la clase.

**35.- Y las mujeres ¿Cómo es su forma de participar?**

R: Reflexionando el contenido, todos los comentarios que hacen son de más profundidad.

**36.- ¿Y usted por qué considera esta diferencia, en que los hombres son más de 'tirar la talla' y las mujeres profundizan el contenido. Por qué cree que se da esta diferencia?**

R: A ver, según lo que yo he visto yo creo que es una estructura que se viene generando desde hace hartito tiempo atrás, no es algo que sea de ahora. Se dice que los hombres son buenos para una labor y las mujeres para otra... lo que está detrás del aprendizaje.... Dame un segundo? Yo creo que hay algo escondido, o sea veo esta diferencia que se promueve en un sistema 'masculinizado'. Los chiquillos se sientan en grupo, cuando entras a una sala ves a un 'grupo de hombres' o 'grupo de mujeres' o las chiquillas están sentadas separadas. Los chiquillos siempre están cargados hacia un lado, por ejemplo en mi sala en sector de la izquierda, a la mitad del pasillo, la mitad de la fila y la primera fila son todos hombres, están en un sector delimitado; y ese grupo justo es terrible, hablan, participan 'así'. Cuando uno los toma individualmente se portan terrible. A una de las chiquillas tu puedes tomar y hablan igual, en cualquier contexto son capaces de participar.

**37.- ¿Y por qué cree usted esto, que se sientan separados hombres y mujeres. Por qué no se juntan? Porque eso es como una tónica que se repite en general en los cursos**

R: Yo creo que por la edad que ellos tienen, por el aspecto de reforzamiento de cánones masculinos...

**38.- ¿Por qué será que hombres y mujeres se sientan separados, no sea agrupan, no se juntan?**

R: Yo creo que es el tema del reforzamiento de la masculinidad porque si los chiquillos ven que uno se sienta con mujeres empiezan: 'Aaaaaa es niñita, que mira, que la cosa'. Generalmente hay más mujeres en grupo de hombres que hombres en grupo de mujeres. Quizás por eso, y que por ejemplo, cómo se llama eso, es una forma de molestarlo en contra de su masculinidad, yo creo que se da en todos los

grupos. Aparte ellos ven de repente que la mujer no tiene esa visión de que la mujer no es igual que ellos, que no tienen los mismos gustos de conversar que ellos.

**39.- Y en la caso de las mujeres ¿Por qué será que se juntan más entre ellas que con hombres?**

R: Porque creo que hay grado de confianza, el tema de acompañamiento es distinto al hombre. Las niñas son más comprensivas se apoyan más entre ellas; ese mismo grupo les sirve para estudiar, para trabajar, para conversar. Los chiquillos saben que ese mismo grupo no es para estudiar, no es para trabajar, es para jugar porque si se sientan con los mismos les va a ir pésimo en el ramo; en cambio las chiquillas saben marcar esa diferencia; molestamos ahora, conversamos ahora, pero si hay que trabajar lo hacemos y ese grupo es el que siempre se mantiene.

**40.- ¿Cómo usted promueve la participación igualitaria entre hombres y mujeres dentro de su clase, de qué manera?**

R: Yo trato de hacerlos participar a todos por igual: si una chiquilla hace un comentario que tal vez no está acertado la felicito igual, y si un hombre comienza a molestarla de digo: Ya usted dígame, ya que la está criticando dígame usted cuál es el punto exacto, ya que si se está burlando de su compañera es porque usted sabe todo. Lo hago igualmente equitativo para los dos lados, no hago diferenciación en nada hasta en los dos momentos en que si se equivocan es mejor, más aprenden.

**41.- Y por ejemplo cuando usted elige para participar y hacer preguntas, se preocupa de....?**

R: De hacerlos participar, sí, claro.

**42.- Ya la siguiente pregunta ¿Cómo usted define el concepto de Género'?**

R: De género? Encuentro que es una división sociocultural que sirve para identificar más rangos físicos que psicológicos de desarrollo que identificar especímenes como Hombre y Mujer.

**43.- O sea una diferenciación que se diferencia sólo en el aspecto físico.**

R: Aspecto físico, y eso es una característica.

**44.- La última pregunta ¿Usted cree que es posible enseñar la igualdad de género, por ejemplo a través de los diseños de las clases?**

R: Por supuesto

**45.- ¿De qué manera?**

R: Generalmente acá una estrategia es que dentro de la Historia de Chile se abordó una clase de la historia de mujeres, de género. De cuál fue la participación de la mujer en la Independencia, de la mujer en el proceso político del siglo XX. A mí nunca me enseñaron eso en el colegio y cuando vi la planificación me pareció excelente.

**46.- En las Bases tampoco aparece mucho**

R: Tampoco aparece mucho, y mostrando los videos de Portales, lo videos de....

**47.- ¿Esos surge la Fundación?**

R: De la Fundación. De hecho si surge dentro de la Fundación es porque los profesores lo plantearon así, porque nosotros somos los que hacemos las planificaciones y se agregan esas áreas, uno tiene la libertad que siempre hay clases que uno ve los tiempos y se ajusta, son clases que uno tiene que completar y se trata de profundizar o ampliar algún tema que les guste a los chiquillos.

**48.- Y a través de la práctica docente, el desarrollo de sus clases ¿Cómo usted cree que se puede promover la igualdad de género o la desigualdad también?**

R: Se hace una desigualdad cuando sólo se pasa una historia basada en el hombre, que el hombre es el que logró la Independencia, que el hombre movió la Revolución Francesa. Cuando uno ve mas no es así, el hombre para salir a la Revolución Francesa necesitó el apoyo de la mujer que lo ayudará en la casa, que cuidara a los niños, que preparar el armamento. En la Revolución Industrial la mujer fue la que fue a trabajar, los niños, la Segunda Guerra Mundial las viudas son las que eran las manos en las empresas, y aparte pensar que las sociedad y las tribus más antiguas del mundo eran tribus compuestas por mujeres. Entonces creo que es complementar que los logros que se han hecho por humanos, no son de hombres o de mujeres, sino que existe una complementariedad entre los dos.

**49.- Entonces así cree que se enseña la igualdad de género**

R: Claro, no viendo una diferenciación, sino que viendo los logros que hemos tenidos antes y complementar en lo que es un resultado en una multicausalidad de los procesos.

**50.- Ahora visto de una manera más transversal ¿Cómo cree usted que se pueda promover la igualdad de género de manera general?**

R: En forma general en el tema valórico. El tema del respeto, el tema de la solidaridad, la solidaridad de género no solamente entre mujeres, sino de una solidaridad de la especie de todos y que los chiquillos sean más conscientes, que se vean por ellos mismos por el género masculino y por cánones que se vienen repitiendo de antes y se sigue repitiendo. Yo creo que nosotros como profesores tenemos la función principal de sostener los valores esenciales en los chiquillos para que miren su entorno para que lo protejan y lo puedan criticar, que no solamente vean que cuando están tratando mal a la compañera se queden callados, sino que pararse y decirle: 'Oye, para. No por el hecho de que sea mujer, sino porque es una persona. De hecho a las chiquillas del digo cuando voy entrando a la sala: 'Sabe profe que es machista re repente' y le digo: 'No po', no lucharon tanto por la igualdad de género, entonces por que van a querer diferencia' y me miran y: 'Ya, viste', las pilló de repente.

## **Anexo 14 – Entrevista Docente Establecimiento Particular P.**

### **Entrevista Docente de Establecimiento Particular Pagado**

Entrevistadora: Viviana Cuadra Cárdenas

#### **1.-La primera pregunta es: ¿cómo organiza al grupo-curso antes de ingresar a la sala o para trasladarse de un lugar a otro?**

**R:** Haber, generalmente cuando hacemos actividades fuera de lo que es sala de clases, para trasladarnos eeeeh por la cantidad, la cantidad de alumnos y las distancias generalmente lo hago como que vallan libres, en grupos, con su grupo de amigos... y todo el cuento, y al momento de llegar al lugar eeeh según la actividad los ordeno, si es en parejas lo sentamos en parejas y si es en grupo se sientan los cuatro en una fila como lo hacemos en el laboratorio de computación, es una fila de cinco computadores y si es un grupo de tres trato de que sean en una pura fila, solamente el grupo trabajando con las computadores, pero al dirigirse...

#### **2.-¿Libres?**

**R:** claro, libre opción y generalmente lo que hago cuando queda gente eeeh separada, o sea separada del grupo que no son elegido por nadie les pido voluntariamente si alguien los puede incorporar en los grupos y generalmente son incorporados y todo.

#### **3.- ¿Entonces al final para trasladarse y para entrar fuera de la sala de clases es libre?**

**R:** sí, totalmente libres.

#### **4.- ¿Y para organizarse ellos el grupo- curso es libre también?**

**R:** si, libres... no los organizo yo

Ya perfecto.

#### **5.- ¿De qué manera usted saluda a los estudiantes al empezar a la clase? De un ejemplo**

**R:**Lo tradicional heee, abro la sala y les empiezo a decir ya chicos... se acomodan por favor se sientan, nos ubicamos, hoo nos ponemos de pie vamos a recogiendo como ordenando la sala, sacando los papeles y luego dependiendo las circunstancias si es un sexto o un sexto hacia arriba yo los saludo más bien sentados, no los hago que se paren así lo común, si les pido que por favor limpien la sala, orden... mochilas, desocupados los pasillos y todo. Los quintos básicos son como para pedirles un orden así como de pie, nos saludamos...

#### **6.-¿Y cómo es ese saludo?**

Hee buenos días niños hee y ellos dicen “buenos días tía Andrea”, es como lo tradicional como que yo les voy haciendo a medida que ellos me van saludando de forma anímica, como que les imito “yo les digo niños con mas animo” les dije ¡buenos días! Como que trato siempre de jugar con eso porque a veces saludan bue-nos días tíaAn- dre-a ya es como monótono el saludo.

#### **7.- Cuando en la sala de clases se presenta una situación como de “bullying” como de agresión a otro compañero de descalificación ¿Cómo se enfrenta a esa situación?**

R: A no... a mí me indigna, siempre.

**8: ¿hay dialogo hay reto?**

Generalmente hay dialogo con las personas involucradas y ... trato de explicar que eso no corresponde, no es la forma que si tú tienes algo que decir a tu compañero mejor que se lo digas, porque tú no sabes lo que le va a pasar al otro, como se va a sentir, generalmente prefiero parar una clase y resolver el problema entre el grupo o las personas involucradas que seguir de largo y pasar por desapercibido el tema

**9.- Entrevistador (a): Cuando por ejemplo siente como un comentario de: “cállate tu eres niña” o “cállate tú que eres maricón” ¿Qué hace usted?**

R: Paro enseguida la clase, yo les llamo directamente la atención, paro la clase y reprimo o de alguna u otra forma, en ningún caso castigo, pero si le llamo la atención a la persona que... no lo dejo pasar para mí no es un caso... o sea es como les digo yo, yo prefiero tener gente educada hee a gente, o sea les digo yo... prefiero tener a un alumno que le cueste a un alumno educado levantado de cuerpo digámoslo así, y que se pase por... que le dé lo mismo la persona

**10.- Y dentro de la clase por ejemplo... o las frases que voy a leer yo ahora ¿Qué le parece?:**

**“pórtese como señorita”**

R: Si... la típica.

**11.-¿La utiliza? ¿Qué le parece esa frase?**

R:Es como que mmmm...

**12.-¿Hay un comportamiento que las señoritas debiesen tener?**

R: Mas que, más que... si, últimamente como que hoy en día los cursos de quinto hacia arriba, las niñas están de otra forma, o sea hee hay cosas, ejemplos como cuando andan con jumper se sientan mal y yo les digo “chiquillas fíjense ustedes son señoritas”

**13.-Yaaa**

R:O son damas, y...Con los varones también... cuando dicen un garabato muy fuerte yo les digo “chiquillos nunca se les olvide que en la sala de clases hay damas y empezando por mí” entonces...

**14.-O sea Ocupa también el término: “sea caballero”**

R:Más que caballero, sea respetuoso

**15.-Y el termino por ejemplo “hay que ser bien hombrecito”.**

R: No, ponerse los pantalones les digo yo. No ser bien hombrecito le digo, sino que ponerse los pantalones y asumir responsabilidades o poner la espalda y asumir responsabilidades que es casi lo mismo, pero con otras palabras, pero lo hago a cuando tienen algo que decir, tienen que asumir cuando cometen un error

**16.-Y la última frase “los hombres no lloran”.**

R:No nunca la utilizo.

**17.-¿no?**

R:No, nunca la utilizo para mi si tiene que llorar que llore, desahóguese lávese la carita le digo yo, ya listo paso la pena a refrescarse, respire profundo y vuelva a la clase o después seguimos conversamos, pero no se preocupe

**18.-Aaah ok.**

R:No en ningún momento, "no no tienes que llorar" "los hombres no lloran" para nada, si tiene que llorar que llore, si tiene que expresarse, si siente pena, si siente rabia exprésela, pero siempre de manera adecuada le digo yo. O sea no hiriendo o dañando a otra persona o al el mismo...

**19.-Con respecto al lenguaje utilizado en clases al referirse a la especie humana ¿Qué concepto utiliza? ¿Hombre, mujer, mujer/hombre, humanidad? ¿Cuál?**

R: Mira... generalmente ocupo como el hombre en general, o sea no como el hombre en genero como mujer, ocupo cuando el hombre, estamos hablando de ser humano, no por genero y si generalmente ocupo como el hombre

**20.-Ok.**

**7.- ¿Considera que hombres y mujeres aprenden de la misma manera?**

R: Si.

**21.-¿no hay diferencias?**

R:Yo encuentro que no hay diferencias... ahora donde se puede tomar y ver un poco la diferencia que las niñas son como mas heeemetódicas, mas organizadas por un grado quizás de madurez, pero un hombre bien guiado también son bien metódicos y trabajan muy bien, son un poquito más desordenados en los cuadernos y todo, pero si trabajan y tienen niveles de aprendizaje muy similares encuentro yo. Es más yo tengo experiencia que en mis cursos últimamente por lo menos se podría decir que hasta dos años atrás heee a nivel como de aprendizaje son más hombres destacados que mujeres

**22.-Y eso se dará por algo puntual a oportunidades de participar o porque les interesa más la historia**

R:Yo creo que hay un tema de que los varones están como mas metidos en el tema de; hoy en dia hay como juegos, cartas hoo cosas que tienen que ver harto con la historia o un dato que ver histórico, y eso como que les llama la atención y les gusta participar y todo, en cambio con las niñas se da que, sí lo hacen como metódico, pero más por estudiar no por un tema puntual de que hayan visto un juego o una película, no.

**23.-¿Para realizar susclases en el diseño de estas, toma en algún aspecto importante, con respecto al curso?**

R:Si, va a depender del comportamiento... va a depender de que yo se que en algún grado de actividades no lo puedo hacer con cierto curso porque son mucho más desordenados, heee ejemplo ahora hicimos un afiche gigante promocional, hicimos esta semana de la colonia que es lo que estamos viendo, con uno de los quintos no tuve ningún problema en cuanto a materiales, cartas, creatividad unos hacían cositas antiguas unos hicieron unas ruedas, mas ... más creativos, en cambio los otros, el otro curso me costo que trajeran materiales, no presentaron...

hicieron el típico afiche casi, sin regla desordenado... hay que tener en claro de que hay cursos que trabajan de diferentes formas, no todos los cursos trabajan iguales y en cuanto a eso sí en cuanto a cómo trabajo en este curso si puedo presentarles una película, se que se van a quedar tranquilos y la van a entender, pero en el otro no... tengo que estar constantemente presentando actividad, película, etc. Sin dejar como espacios.

**24.- Entonces como esta estrategia utilizarla más como en general, que pensar que estrategias ocupar para hombres y para mujeres.**

R: No, es como en general, el comportamiento es más general. No es un tema de separar.

**25.- Porque igual quinto es una edad comoooo, soy más grande pero sigo siendo niño, entonces por ejemplo en el caso de los niños, se portan diferentes y las niñas también se portan diferentes, hormonalmente tienen cambios.**

R.: Sí, ahora ejemplo, tu notas que las niñas hacen mejores cosas, más creativas, el hombre de quinto básico la realiza pero es un poco más al lote, un poco más desordenado, incluso lo hace a la rápida para tener más tiempo libre para jugar, la niña no, se demora, se demora maaaas... eh, lo hace con las florcitas, el monito, le pone un poquito más de creatividad.

**26.- Entonces ¿en qué edad considera, que existe mayor habilidad para hombres y en cual existe mayor habilidad para mujeres, o cree que es lo mismo?**

R: Hay cosas que tienen más habilidad las mujeres.

**27.- ¿sí?**

R: Sí.

**28.- ¿Y en historia se ve eso?**

R: Pero cuando son actividades.

**29.- Por ejemplo en pruebas.**

R: En pruebas no, no, no. Ni en pruebas ni en clase. En general, es como lo mismo yo te puedo decir, es como lo que te decía hace un segundo atrás, yo siento que los hombres están como más metidos, “! Ay Profe es que este descubrió!, este que paso con los vikingos, mas como de investigar, que la niña “aaay tía”, es como más delicada la niña, no, no en ese aspecto no. Además que los temas están más relacionados como para hombre en quinto y en sexto básico, mucha política, mucho tema de conquista, revolución, entonces igual es un tema que los niños abordan de distinta forma que las niñas, la niña es más memoriosa.

**30.-¿En los momentos de estar en la sala de clases, la participación es conscientemente igualitaria al participar o no?**

R: Es muy similar.

**31.- Entonces usted cuando los hace participar se preocupa.**

R: Sí, que no sea siempre el mismo. A pesar de que hay cursos que siempre sale el mismo, el mismo, el mismo y yo le digo “¡uyyy no hay nadie más en la clase, no vino

nadie más hoy día!" pero es casi siempre, a mí me llama la atención que últimamente participan más varones que damas.

**32.-Y como ya centrándonos un poco o cerrando la entrevista: ¿Que es para usted el concepto género?**

**R:** Género es como una división, una división de dos grupos, el ser humano por decirte asípero , claro si lo vemos en el concepto típico es como una división, dos áreas o dos, diferente, dos cosas diferentes.

**33.- ¿Y se puede enseñar en la sala de clases? El tema de género, la igualdad, la desigualdad, ¿se puede enseñar?.**

**R:** Sí.

**34.- ¿Qué se hace?**

**R:** Yo creo que hoy en día en los últimos planes y programas se trata de meter el tema de la igualdad y el respeto, pero no como diferencia de género digamos, no como hombre- mujer, es como la igualdad ante todo, que todos somos iguales, los derechos.

**35.- ¿Como un contenido de una clase o algo más transversal?**

**R:** yo digo que algo más transversal

**36.- ¿y es importante que los niños lo sepan?**

**R:** Sí, sí, se tiene que manejar y hay muchas personas que no lo manejan y no marcan la diferencia, hoy en día es necesario que se haga, porque hoy en día los chicos están inmersos, en todo el tema, redes sociales, video, es cosa de poder meter la palabra y les va a aparecer un montón de cosas y ellos se van a quedar con el concepto de lo que ven no de lo que es. El tema de la igualdad del respeto hoy en día, las diferencias, los diferentes tipos de género, van a ver cualquier cosa, hoy en día se quedan con lo que escuchan no tienen idea de los que significa.

**37.- ¿y se fomentara en el hogar?**

**R:** No creo, son temas que no se hablan.

**38: Pero ¿eso no se fomentara por el tipo de apoderado que hay en este colegio o en ningún colegio se hace?**

**R:** Yo creo que acá no se fomenta.

**39: ¿La participación de los apoderados es comunitaria, con respecto al compromiso con los estudiantes?**

**R:** Muy poca, son apoderados que llegan en la noche no ven a sus hijos y en la hora de la reunión de apoderados se preocupan de si tenía tarea o no tenía tarea.

**40: ¿Quién se preocupa la mama o el papa?**

**R:** la mama.

**Anexo 15 – Matriz de entrevistas.**

Tema	Criterio	Preguntas		
Representaciones en torno a la organización del curso	Dinámicas de aula – Ritos	1.- ¿Cómo organiza al grupo curso antes de ingresar a la sala o para trasladarse de un lado a otro? ¿Por qué?		
		D1	D2	D3
	‘No, ellos ingresan nomás, directo a la sala de clases’ ‘En algunas ocasiones yo los cambio, ya sea el niño o la niña más conversadores’	‘Lo que nosotros hacemos generalmente acá es no formarlos, a mí me gustaría formarlos pero no es una modalidad de Belén Educa, solamente para los actos formales. Yo lo que sí hago es entrar a la sala y dejarlos de pie un momento para buscar la ‘normalización’	Para trasladarnos dentro del colegio lo hacen de manera libre. Todos juntos pero no existe formación.	
	Liderazgo	2.- ¿Para organizar al grupo curso escoge a algunos o algunas estudiantes determinados o determinadas o utiliza el criterio al azar?		
D1		D2	D3	
‘como yo conozco algunos niños que son más conversadores, o niña, los cambio de puesto. No como castigo sino que para alejarlo de los amigos, a los más buenos para hablar.’	‘trato de organizarlos según lo que deja la profesora jefa’ Ellas dejan pegada una hoja en el pizarrón con la distribución el curso, si no lo hacen ‘trato de poner a los que tienen más problemas adelante’	‘según la actividad los ordeno, si es en parejas lo sentamos en parejas y si es en grupo se sientan los cuatro en una fila’		
Discurso docente	Actitudes docentes	3.- ¿De qué manera usted saluda a sus estudiantes al comienzo de la clase? ¿Nos podría dar		

	dentro de la sala de clases	un ejemplo?		
		D1	D2	D3
		'les doy el buenos días chiquillos y ellos me dicen buenos días.'	'Buenos días chiquillos ¿cómo están?'. ¿Cómo les ha ido en la semana?' Si saludan muy bajo los hago repetir para que griten fuerte; eso los hace despertar y se toma otra disposición.	'buenos días niños'  Jugueteo con el saludo, hay veces que se vuelve monótono.
		4.- ¿De qué forma enfrenta usted alguna situación relacionada con el bullying entre sus estudiantes cuando alguno o alguna de ellas se refiere de manera despectiva o insultante a otro par?		
		D1	D2	D3
		Primero los separo, y hablo con cada uno de ellos y luego con su profesora jefe, por lo general, los estudiantes se molestan porque quieren soluciones inmediatas como una anotación en el libro	Lo primero es llamarles la atención, dicen muchos garabatos. 'Lo que yo trato de hacer es hablar con los dos solos y tratar de que el tema se corte ahí y hacer firmar un compromiso en el libro de clases o en la hoja en el que si el tema se vuelve a reiterar ya se pasa por el tema disciplina a nivel de colegio y también hablarlo con el curso. Que el profesor jefe sea un ejemplo de los chiquillos'  Los principales conflictos se	'Me indigna, siempre'  Paro la clase, y genero diálogo entre ambos trabajando la empatía, que se ponga en el lugar del otro con respecto a cómo se siente  'En ningún caso castigo, pero si le llamo la atención a la persona'

			dan cuando se hacen críticas solo para destruir al compañero, sin una propuesta de mejora	
		5.- Qué le parecen las siguientes afirmaciones: “pórtese como señorita”, “sea caballero”, “hay que ser bien hombrecito”, “siéntese como señorita”, “los hombres no lloran”		
		D1	D2	D3
		<p><i>“pórtese como señorita”</i></p> <p>El encuentro interesante porque uno espera una respuesta de una niña acorde a su género, menos agresivas. Uno toma la posición de que sean más damas</p> <p><i>“Sea caballero”</i></p> <p>‘Yo a veces la he usado’, cuando un niño es grosero e irrespetuoso</p> <p><i>“Hay que ser bien hombrecito”</i></p> <p>‘No, no la he utilizado’. Se usa cuando a un niño le han pegado y anda acusando o no asume su responsabilidad</p>	<p>Ese canon debe ir para hombres y mujeres, decir que sea educada y se comporte acorde a su edad es más adecuado</p> <p><i>“Sea caballero”</i></p> <p>‘La caballerosidad deberíamos cambiarlo por sea educado’</p> <p><i>“Hay que ser bien hombrecito”</i></p> <p>‘que homofóbico’ ‘no me parece’, ‘hay que cambiarlo a: sea más maduro, sea responsable, hágase responsable de lo que hace’</p> <p><i>“Siéntese como señorita”</i></p> <p>No estoy de acuerdo. ‘Lo que yo digo: silla</p>	<p><i>“Pórtese como señorita”</i></p> <p>‘Cuando andan con jumper se sientan mal y yo les digo chiquillas fíjense ustedes son señoritas’</p> <p><i>“sea caballero”</i></p> <p>‘Más que caballero, sea respetuoso’</p> <p>Les digo a los chiquillos que no olviden que hay damas en la sala empezando por mí.</p> <p><i>“Hay que ser bien hombrecito”</i></p> <p>Les digo que deben ponerse los pantalones, asumir sus responsabilidades y los errores que han cometido</p>

		<p><i>“Siéntese como señorita”</i></p> <p>“Ta bien’ porque hay niñas en colegios mixtos que por cómo se sientan provocan que las molesten. Es más aceptado en hombres que en mujeres sentarse con los pies para cualquier lado.</p> <p>‘Uno dice: Hija pórtese como una dama’ o siéntese como señorita porque después los compañeros le faltan el respeto y ahí se va a ocasionar un problema’</p> <p><i>“Los hombres no lloran”</i></p> <p>‘Yo esa palabra no la acepto, no la acepto porque yo soy en lo personal llorón’</p> <p>‘Todos tenemos los mismos sentimientos’</p>	<p>derecha, las manos en la mesa, la espalda en el respaldo y mire al frente’</p> <p><i>“Los hombres no lloran”</i></p> <p>Me parece mal</p> <p>Es importante conectarse con los sentimientos de los estudiantes y ser capaces de ponerse en el lugar del otro, y así trabajar la solidaridad.</p> <p>‘Porque cuando molestan a alguien que esté llorando, lo chiquillos comienzan: ‘ah que soy maricón’ o ‘que soy gay’ entonces él se va a cerrar y con quien pueda solucionar esos problemas acá en el colegio, no se los va a contar a nadie. En cambio, si el otro es solidario y comprende y siente lo mismo se fomenta eso’</p>	<p><i>“Siéntese como señorita”</i></p> <p>Cuando se sientan mal y andan con Jumper les digo que se fijen que son señoritas</p> <p><i>“Los hombres no lloran”</i></p> <p>Los hombres deben llorar y expresar los sentimientos, siempre cuando lloran les digo que no se preocupen siempre y cuando no se dañen a sí mismos o a los demás</p>
	Representaciones de género en el discurso docente en la sala de clases.	6.- ¿Al referirse a la especie humana utiliza el concepto hombre, mujer, hombre y mujer, humanidad, etc.? ¿Por qué?		
		D1	D2	D3
		Ocupo el término hombres porque es el que aparece en	Humanidad ‘Si se hacen errores es de la humanidad, si se hacen	Ocupo el término hombre en general cuando me refiero al ser humano

		los libros, pero les explico a los niños que se refiere a la humanidad, que hombres y mujeres han hecho la historia	cosas positivas es de todos'  'Nunca encasillar Hombres-Mujeres como que uno es más capaz que el otro'	
Estrategias Didácticas y sus Representaciones	Estilos de aprendizajes	7.- ¿Considera que hombres y mujeres aprenden de la misma manera?		
		D1	D2	D3
		Los hombres son más inquietos, aprenden en movimiento, y las mujeres están más quietas, y en el caso del quinto B los hombres tienen mejor rendimiento que las mujeres, pero solo ese caso 'Será que los hombres ejercen presión sobre ellas cuando alguna de ellas sobresale'. Cuando se le hace leer a una niña todos hablan, y cuando habla un hombre todos se quedan en silencio. 'Yo creo que hay inteligencia, de parte de ellas, de pasar a un perfil más secundario porque los hombres, cuando las mujeres dan opiniones, las disminuyen'	'La mujer aprende mucho más rápido que el hombre, son más cautas, son más conscientes, son más receptivas; son muy visuales y auditivas. Ya con el uso de películas, data... información que es súper importante para ella. El uso de creación de canciones, el uso de canciones son aspectos positivos. Yo creo que se diferencia mucho del aprendizaje del hombre'  El hombre es más inmaduro para aprender, bromea y lleva al doble sentido a todos los contenidos y ahí se debe poner orden. Tanto hombres y mujeres tienen la misma facilidad para reflexionar	'Yo encuentro que no hay diferencias'  'Tienen niveles de aprendizaje muy similares encuentro yo'  Las mujeres son más metódicas que los hombres por un tema de madurez.  'se podría decir que hasta dos años atrás a nivel como de aprendizaje son más hombres destacados que mujeres'

		<p>En esta entrevista me he dado cuenta que hay que darle más protagonismo a las mujeres, hacerlas participar más porque ellas son sentimentales.</p> <p>'yo creo que no hay diferencia en el aprendizaje, yo diría que no, he incluso en mi vida profesional he visto más mujeres, buenísimas alumnas, e incluso más, en 38 años de trabajo las mejores alumnas que he... los mejores alumnos que he tenido en mi vida profesional han sido mujeres.'</p>		
		8.- ¿Qué aspecto considera usted para realizar el diseño de sus clases?		
	Diseño de clases	D1	D2	D3
		<p>Considero tanto a los alumnos y alumnas, pero siempre fijándome en el curso en particular porque algunos son muy inquietos y otros más tranquilos, es por eso que tomo en cuenta el contexto del curso para un mayor aprendizaje</p>	<p>Considero el aspecto crítico para enseñarles, que ellos reflexionen, llevar la historia a su propia realidad, de esta manera los chicos y las chicas analizan lo que sucede, porque las cosas son de esta manera y no de otra.</p>	<p>Tomo en cuenta el contexto de aula y las características del grupo curso para poder trabajar las distintas actividades y el diseño metodológico de la clase.</p>
		9.- ¿Considera que hay que utilizar estrategias distintas para enseñar a hombres y mujeres? ¿Por qué? ¿Cuáles?		

		D1	D2	D3
		<p>Con la entrevista me doy cuenta que sí, ya que los hombres en este curso son más avasalladores en todos los sentidos y dejan a las mujeres disminuidas sin que ellas tengan protagonismo alguno, entonces utilizaría estrategias como hacer participar más a las mujeres, darles más la palabra, hacer que sus compañeros no las interrumpen cuando dan su opinión, revisarles los cuadernos, etc., “por ejemplo uno en el mundo de la historia puede hacer leer a los niños la labor que tuvieron las mujeres en la historia, ¿porque siempre varones nomas, no es cierto? Entonces hacerle saber la participación de las mujeres en la historia y no incluirla como la amante, la asesina etc.</p>	<p>Por supuesto que no, solo hay que adecuarse al tiempo en que uno enseña para que puedan tener un mayor aprendizaje y utilizar la normalización para su comportamiento, pero todos son alumnos y alumnas inteligentes y capaces.</p>	<p>Las estrategias que utilizo se enseñan tanto para hombres como para mujeres de la misma forma.</p>
		10.- ¿En qué área considera usted que tiene mayor habilidad las mujeres y en cuál los hombres?		
		D1	D2	D3
		Las mujeres son inteligentes en todas las áreas, pero los	Las mujeres son hábiles en varias áreas y los hombres	Considero que las mujeres tienen mayor habilidad en actividades

		<p>hombres se destacan más porque son más participativos y tienen mayor protagonismo, ellos son buenos en el deporte, hasta en eso se destacan más ,dejando a la mujer que estén con los pompones haciendo barra. Es un mundo de hombres.</p>	<p>se destacan más en deporte, matemáticas y música, yo creo que la habilidad pasa por el grado de madurez de los alumnos, ya que las mujeres piensan en un proyecto de vida futura y los hombres viven el presente.</p>	<p>prácticas, como por ejemplo dibujar, habilidades manuales entre otras, En cambio los hombres se interesan más por el contenido de la clase, en la asignatura de Historia, los hombres se interesan más por el aprendizaje y contenido que las mujeres. `Además que los temas están más relacionados como para hombre en quinto y en sexto básico, mucha política, mucho tema de conquista, revolución, entonces igual es un tema que los niños abordan de distinta forma que las niñas, la niña es más memoriosa.`</p>
<p>Representaciones acerca del clima de aula</p>	<p>Promoción de la participación según género</p>	<p>11.- ¿En su clase participan de igual manera tanto hombres como mujeres?</p>		
		<p>D1</p>	<p>D2</p>	<p>D3</p>
		<p>Los hombres son los que participan más, ellos disminuyen a las mujeres, es una situación que se da en la sala de clases, y uno cae en el juego, siempre se da la palabra a los hombres, las mujeres solo participan cuando se les nombra, no lo hacen por voluntad propia de querer exponer su opinión.</p>	<p>Por supuesto, hago participar tanto a hombres como mujeres, pero los hombres cuando participan son más de tirar la talla eso si ajustando al contexto de clases y las mujeres son más analíticas y profundizan más en su participación, yo creo que esto se debe a la etapa y edad en la cual están.</p>	<p>Es muy similar, aunque siempre salen los mismos, trato de que todos participen, eso sí me doy cuenta de que los hombres son más participativos que las mujeres.</p>
<p>12.- ¿Por qué considera que ocurre esta situación?</p>				

		D1	D2	D3
		<p>Porque los varones son mucho mejor que las damas, son muy apagaditas las niñas de ese curso, son bajo perfil será que los hombres ejercen presión sobre ellas, los hombres son másavasalladores y las mujeres van quedando en un segundo plano las van disminuyendo y por lo mismo uno les va dando la opinión a los hombres.</p>	<p>Es una estructura que se va generando hace mucho tiempo atrás. Los niños son más de sentarse juntos, se separan entre niños y niñas. Los niños todos juntos se desordenan, en cambio la mujer donde este va a responder siempre igual.</p>	<p>Yo creo que hay un cierto interés, ya que los hombres están un poco más familiarizados con esta, por los juegos modernos que van saliendo. Les es más familiar.</p>
		13.- ¿Considera que usted promueve la participación igualitaria entre hombres y mujeres durante la clase?		
		D1	D2	D3
		<p>'noo, para mi todos los alumnos son iguales' bueno ahora me doy cuenta en lo masculinizado que esta el mundo.</p>	<p>Trato de hacerlos participar por igual, tengo el mismo trato con ambos y los felicito o les llamo la atención por igual.</p>	<p>Si, de manera transversal. Además es importante que los niños sepan de que se habla con la palabra genero e igualdad, ya que con la tecnología, internet, videos, etc. Se mueve mucha información y muchas veces los niños repiten, pero no saben de qué están hablando.</p>
Representaciones en torno a Género	Creencias en torno a género	14.- ¿Qué es para usted el concepto de género?		
		D1	D2	D3
		<p>Es la relación en la vida diaria entre hombre y mujer en todos los aspectos, trabajo, familia,etc.</p>	<p>Es una división sociocultural que sirve para identificar más rasgos físicos que psicológicos y</p>	<p>Es una división, dos cosas diferentes.</p>

		Estar en constante relación con otras personas.	de desarrollo. Sirve para identificar especímenes como hombre y mujer.	
15.- ¿Cree que se puede enseñar la igualdad o desigualdad de género a través de las prácticas docentes (diseño y desarrollo de sus clases)?				
D1		D2		D3
<p>'pero por supuesto' lo que pasa es que no le damos tiempo, hemos evolucionado mucho.</p> <p>Los profesores somos buenos para hablar, somos poco lúdicos.</p> <p>Hablar con las mujeres para que se vayan potenciando socialmente.</p>		<p>Totalmente, lo que se hizo acá fue que dentro de las planificaciones se hizo historia de las mujeres que contribuyeron a la historia.</p> <p>Se produce desigualdad cuando se ve la historia mirando solo al hombre como partícipe de la historia.</p>	<p>Si, en los planes y programas viene incluido, pero más allá del tema de género es la igualdad que abarca todo. "todos somos iguales" por nuestros derechos.</p>	