



Facultad de Ciencias de la Educación  
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo  
Programa de Magíster en Política y Gestión Educativa

**Políticas de Prevención de Violencia de Género en la gestión  
educativa en establecimientos de Enseñanza Media en Región del  
Maule**

Trabajo de Graduación para la obtención  
del Grado Académico de  
Magíster en Política y Gestión Educativa

Estudiante  
**Francisca Reyes Miranda**

Profesor Patrocinante  
**Daniel Reyes Araya**

Talca, abril de 2022

## CONSTANCIA

La Dirección del Sistema de Bibliotecas a través de su unidad de procesos técnicos certifica que el autor del siguiente trabajo de titulación ha firmado su autorización para la reproducción en forma total o parcial e ilimitada del mismo.



Talca, 2023

Facultad de Ciencias de la Educación  
Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional  
Programa de Magíster en Política y Gestión Educacional

**Políticas de Prevención de Violencia de Género en la gestión  
educativa en establecimientos de Enseñanza Media en Región del  
Maule**

Trabajo de Graduación para la obtención  
del Grado Académico de  
Magíster en Política y Gestión Educacional

Estudiante  
**Francisca Reyes Miranda**

Profesor Patrocinante  
**Daniel Reyes Araya**

Talca, abril de 2022

## DEDICATORIA

*A mis estudiantes  
Mujeres, trans y lesbianas...  
Que día a día luchan por una sociedad  
más justa e inclusiva...*

## **AGRADECIMIENTOS**

Agradecer, en primer lugar, a mi amada familia, a mi madre y padre por el incondicional apoyo y paciencia, y especialmente a Rodrigo, mi hermano, por ser un pilar fundamental en este proceso. Por otra parte, quisiera agradecer a dos grandes personas y mujeres con las cuales coincidí en este proceso y quienes se convirtieron en un pilar fundamental en el transcurso de estos dos años de estudios, mis gracias y admiración infinita a mis compañeras Caroline Bruna Cortés y Katherine Imas Venegas.

Agradezco, de igual manera a cada una y uno de las y los docentes del Programa de Magíster en Política y Gestión Educacional, por el profesionalismo y entrega con el cual desarrollan su profesión.

Por último, agradecer a mi profesor patrocinante, Sr. Daniel Reyes Araya, por su profesionalismo y dedicación en el proceso de realización de este Trabajo de Grado, destacando especialmente su paciencia y su pasión por la temática a investigar.

## **IMPORTANTE**

Este Trabajo de Grado, en favor de la temática a investigar y motivando la igualdad y equidad de género, considerará la utilización del artículo “la(s)” y el concepto de “profesoras” para referirse a hombres y mujeres. Esta elección obedece a que la composición de género de los y las docentes en Chile es, principalmente, femenina (Falck, 2015, en Pino, 2020, p. 3).

## ÍNDICE DE CONTENIDOS

	Página
<b>RESUMEN</b>	<b>23</b>
<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>24</b>
<b>Capítulo I: PROBLEMATIZACIÓN Y OBJETIVOS</b>	
<b>1.1. Exposición General del Trabajo</b>	<b>27</b>
<b>1.2. Contextualización y Delimitación del Trabajo</b>	<b>29</b>
<b>1.3. Preguntas y/o Hipótesis que guían el Estudio</b>	<b>29</b>
<b>1.4. Objetivos del Estudio</b>	<b>29</b>
1.4.1. Objetivo General	29
1.4.2. Objetivos Específicos	30
<b>Capítulo II: MARCO TEÓRICO</b>	
<b>2.1. Conceptualizaciones a partir del Género</b>	<b>31</b>
<b>2.2. Institucionalidad Política Internacional y Nacional</b>	<b>32</b>
2.2.1. Políticas Internacionales sobre Igualdad y Equidad de Género	32
2.2.2. Políticas Nacionales sobre Igualdad y Equidad de Género	36
2.2.3. Orientaciones Actuales	39
<b>2.3. Gestión educativa en temas asociados a Género</b>	<b>40</b>
2.3.1. Currículo Oficial chileno	40
2.3.2. Currículo Oculto	46
2.3.3. Política hacia centros escolares: El caso de Chile	47
<b>2.4. Incidencia de las prácticas docentes en apoyo a la prevención de la violencia de género</b>	<b>51</b>
2.4.1. Creencias y sesgos sistemáticos docentes	51
2.4.1.1. Educación Parvularia	52
2.4.1.2. Educación Básica y Media	54
2.4.1.3. Educación Superior	55
2.4.2. Prácticas docentes y factores escolares que favorecen la igualdad y equidad de género	61
2.4.3. Políticas educativas para la equidad de género en América Latina	63
<b>Capítulo III: MARCO METODOLÓGICO</b>	
<b>3.1. Descripción de la Metodología</b>	<b>66</b>
<b>3.2. Delimitación de Población y Universo</b>	<b>67</b>
<b>3.3. Criterios de Selección de la Muestra</b>	<b>67</b>
<b>3.4. Consideraciones Éticas</b>	<b>67</b>
<b>3.5. Técnica e Instrumentos de Recolección de Datos</b>	<b>68</b>
<b>3.6. Técnica de Procesamiento y Análisis de Datos</b>	<b>70</b>
Fase 1	70
Fase 2	70

<b>3.7. Fase de Validación y Confiabilidad</b>	<b>70</b>
<b>3.8. Plan de Análisis</b>	<b>71</b>
<b>Capítulo IV: ANÁLISIS Y RESULTADOS</b>	
<b>4.1. Caracterización de la Población Encuestada</b>	<b>72</b>
<b>4.2. Prácticas de integración y convivencia que promueven los y las docentes, en el contexto de la igualdad y equidad de género, para promover y fortalecer las relaciones interpersonales entre estudiantes.</b>	<b>73</b>
4.2.1. Convivencia Escolar	73
4.2.2. Enfoque de Derecho	84
4.2.3. Enfoque de Género	89
4.2.4. Enfoque Participativo	98
4.2.5. Enfoque Inclusivo	100
<b>4.3. Actividades Curriculares habituales y regulares en el ejercicio de la docencia que permitan descubrir el currículo oculto que se manifiestan en sus componentes cognitivos, afectivos y conductuales, que influyen en estereotipos y sesgos de género.</b>	<b>106</b>
4.3.1. Preparación del proceso de enseñanza y aprendizaje	106
4.3.2. Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje	109
4.3.3. Enseñanza para el aprendizaje de todos los niños y las niñas	111
4.3.4. Compromiso con el desarrollo profesional.	115
<b>4.4. Incidencia de las propuestas curriculares en indicadores de igualdad y equidad de género en la prevención de la violencia entre estudiantes</b>	<b>119</b>
4.4.1. Dimensión pedagógica	119
4.4.2. Dimensión Interpersonal	123
4.4.3. Dimensión Valórica	126
4.4.4. Dimensión Institucional	127
4.4.5. Dimensión Social	129
<b>4.5. Principales prácticas educativas implementadas en los establecimientos de Enseñanza Media ante las nuevas condiciones provocadas por la catástrofe sanitaria (Covid-19), y los espacios de integración e interacción con otros actores para el desarrollo de una praxis efectiva en la prevención de la violencia de género.</b>	<b>135</b>
4.5.1. Las Decisiones	135
4.5.2. Las Dificultades	138
4.5.3. Demandas de Formación	150
<b>Capítulo V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES</b>	
<b>5.1. Conclusiones de acuerdo con los Objetivos Específicos</b>	<b>153</b>
5.1.1. Analizar las políticas educativas nacionales e internacionales, sobre igualdad y equidad de género y su apoyo a la prevención de la violencia de género, estereotipos y	153



sesgos.	
5.1.2. Analizar las prácticas de integración y convivencia que promueven los y las docentes, en el contexto de Igualdad y equidad de género, para promover y fortalecer las relaciones interpersonales entre estudiantes	154
5.1.3. Especificar las actividades curriculares habituales y regulares en el ejercicio de la docencia que permitan descubrir el currículo oculto que se manifiestan en sus componentes cognitivos, afectivos y conductuales, que influyen en estereotipos y sesgos de género	156
5.1.4. Establecer la incidencia de las propuestas curriculares en indicadores de igualdad y equidad de género en la prevención de la violencia entre estudiantes	156
5.1.5. Establecer las principales prácticas educativas implementadas en los establecimientos de Enseñanza Media ante las nuevas condiciones provocadas por la catástrofe sanitaria (Covid-19), y los espacios de integración e interacción con otros actores para el desarrollo de una praxis efectiva en la prevención de la violencia de género.	157
<b>5.2. Preguntas de Investigación</b>	<b>158</b>
<b>5.3. Limitación del Estudio</b>	<b>160</b>
<b>5.4. Propuestas de Política y Gestión Educativa</b>	<b>161</b>
5.4.1. Orientaciones para el trabajo de Política y Gestión intersectorial en Equidad e Igualdad de Género en Educación	161
5.4.2. Lineamientos para la bajada y gestión de la Política en las Instituciones Educativas.	162
5.4.3. Orientaciones para el trabajo docente y la implementación de la política en el aula.	163
<b>5.5. Sugerencia para Estudios Posteriores</b>	<b>164</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>165</b>
<b>CIBERGRAFÍA</b>	<b>176</b>
<b>ANEXOS</b>	
<b>Anexo N°1 Validación del Instrumento</b>	<b>178</b>
<b>Anexo N°2 Cuestionario Google Forms</b>	<b>201</b>
<b>Anexo N°3 Planilla de Resultados Encuesta</b>	<b>213</b>

## ÍNDICE DE CUADROS

	<b>Página</b>
Cuadro N°1 Carta Gantt	<b>71</b>

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

	Página
<b>Gráfico N°1:</b> Existen herramientas y mecanismos de denuncia de violencia de géneros conocidos por docentes, personal de apoyo y estudiantes	73
<b>Gráfico N°2:</b> Se evidencia compromiso por parte de la figura sostenedora y/o del equipo directivo, respecto a la incorporación del enfoque de equidad de género en las relaciones interpersonales entre los diversos estamentos	74
<b>Gráfico N°3:</b> Con qué frecuencia, en su rol como docente, ha tenido que presenciar o enfrentar conflictos entre estudiantes donde se evidencian: Discriminación de género	75
<b>Gráfico N°4:</b> Con qué frecuencia, en su rol como docente, ha tenido que presenciar o enfrentar conflictos entre estudiantes donde se evidencian: Sesgos de género en desmedro de niñas o mujeres	76
<b>Gráfico N°5:</b> Con qué frecuencia, en su rol como docente, ha tenido que presenciar o enfrentar conflictos entre estudiantes donde se evidencian: Maltrato hacia niñas y mujeres	77
<b>Gráfico N°6:</b> Con qué frecuencia, en su rol como docente, ha tenido que presenciar o enfrentar conflictos entre estudiantes donde se evidencian: Maltrato hacia disidencias sexuales	78
<b>Gráfico N°7:</b> Con qué frecuencia, en su rol como docente, ha tenido que presenciar o enfrentar conflictos entre estudiantes donde se evidencian: Violencia de género	79
<b>Gráfico N°8:</b> Con qué frecuencia, en su rol como docente, ha tenido que presenciar o enfrentar conflictos entre estudiantes donde se evidencian: Invisibilización de las mujeres y sus necesidades	80
<b>Gráfico N°9:</b> Con qué frecuencia, en su rol como docente, ha tenido que presenciar o enfrentar conflictos entre estudiantes donde se evidencian: Mansplaining: se observa principalmente cuando un hombre con tono paternalista, explica sin considerar que la mujer que está recibiendo la explicación sabe igual o más sobre el tema	81
<b>Gráfico N°10:</b> Con qué frecuencia, en su rol como docente, ha tenido que presenciar o enfrentar conflictos entre estudiantes donde se evidencian: Gaslighting: ocurre principalmente cuando una víctima es manipulada para que llegue a dudar de su propia percepción, juicio o memoria	82
<b>Gráfico N°11:</b> Al interior de la institución en donde se desempeña: Existe un fuerte compromiso institucional respecto a la incorporación del enfoque de equidad de género en la	84

formación estudiantil	
<b>Gráfico N°12:</b> Al interior de la institución en donde se desempeña*: Se realizan actividades para sensibilizar sobre la violencia de género	<b>85</b>
<b>Gráfico N°13:</b> Al interior de la institución en donde se desempeña*: Se promueve innovación educativa desde una perspectiva de género	<b>86</b>
<b>Gráfico N°14:</b> Al interior de la institución en donde se desempeña*: Se integran ajustes curriculares en el contexto de la igualdad y equidad de género, que promuevan y fortalezcan las relaciones interpersonales entre estudiantes	<b>87</b>
<b>Gráfico N°15:</b> En mi interacción como docente con otras personas, conozco y considero los conceptos Comunidad LGBTIQA+	<b>89</b>
<b>Gráfico N°16:</b> En mi interacción como docente con otras personas, conozco y considero los conceptos Bullying homofóbico	<b>90</b>
<b>Gráfico N°17:</b> En mi interacción como docente con otras personas, conozco y considero los conceptos Bullying transfóbico	<b>91</b>
<b>Gráfico N°18:</b> En mi interacción como docente con otras personas, conozco y considero los conceptos: Violencia de género	<b>92</b>
<b>Gráfico N°19:</b> Al interior de la institución en donde se desempeña: Los últimos ajustes curriculares y de programas de estudio, consideran referentes femeninos relevantes	<b>93</b>
<b>Gráfico N°20:</b> Al interior de la institución en donde se desempeña: La incorporación masiva de la mujer al mundo laboral, político y social, es una amenaza a la dinámica familiar	<b>94</b>
<b>Gráfico N°21:</b> Al interior de la institución en donde se desempeña*: Las personas docentes de sexo femenino favorecen el enfoque de género en sus prácticas de aula	<b>95</b>
<b>Gráfico N°22:</b> Al interior de la institución en donde se desempeña*: Las personas docentes de sexo masculino favorecen el enfoque de género en sus prácticas de aula	<b>96</b>
<b>Gráfico N°23:</b> Para interiorizarse en temáticas que favorecen el enfoque de género en el aula, usted ha realizado alguna de las siguientes acciones	<b>97</b>
<b>Gráfico N°24:</b> Al interior de la institución en donde se desempeña: Se considera la opinión de las docentes al momento de escoger material educativo con enfoque de género	<b>98</b>
<b>Gráfico N°25:</b> Al interior de la institución en donde se desempeña: Las actividades curriculares son inclusivas y respetuosas respecto de la diversidad de género observada en el aula	<b>99</b>

<b>Gráfico N°26:</b> Al interior de la institución en donde se desempeña*: Reflexiona con sus pares respecto a las necesidades o demandas sociales de las mujeres y la comunidad LGBTIQ+	<b>100</b>
<b>Gráfico N°27:</b> Al interior de la institución en donde se desempeña*: En sus clases modela con su actuar, el respeto y la integridad en la relación de sus estudiantes	<b>101</b>
<b>Gráfico N°28:</b> Al interior de la institución en donde se desempeña: El enfoque de género es evidente en el reglamento de Convivencia Escolar/Universitaria	<b>102</b>
<b>Gráfico N°29:</b> Al interior de la institución en donde se desempeña: Se evidencia la promoción de un ambiente institucional inclusivo, tanto para mujeres, comunidad LGBTIQ+, como para las masculinidades	<b>103</b>
<b>Gráfico N°30:</b> Al interior de la institución en donde se desempeña: Existen prácticas instaladas que permiten detectar oportunamente, situaciones de vulneración o sospecha de los derechos de las estudiantes	<b>104</b>
<b>Gráfico N°31:</b> Usted, considera que: Cuenta con los conocimientos disciplinares y técnicos que le permitan incorporar de forma efectiva el enfoque de género en su quehacer pedagógico	<b>106</b>
<b>Gráfico N°32:</b> Usted, considera que: Los estudiantes de sexo masculino obtienen mejores resultados en las evaluaciones que usted realiza	<b>107</b>
<b>Gráfico N°33:</b> Al interior de la institución en donde se desempeña: Los espacios como las salas de clases y baños, son espacios seguros para las y los estudiantes	<b>109</b>
<b>Gráfico N°34:</b> Usted considera que: Incluye en el proceso de diseño de instrumentos de evaluación, la diversidad del estudiantado, sus representaciones e intereses	<b>111</b>
<b>Gráfico N°35:</b> Usted considera que: Incorpora en sus prácticas de aula, actividades de aprendizaje que permiten a los estudiantes reflexionar sobre las normas, representaciones y estereotipos sociales que perpetúan la violencia de género	<b>112</b>
<b>Gráfico N°36:</b> Usted considera que: Asegura que el material didáctico sea apropiado para el desarrollo de habilidades de resolución de conflictos, fomentando relaciones respetuosas y libres de violencia de género	<b>113</b>
<b>Gráfico N°37:</b> Usted considera que: Incluye en sus prácticas de aula actividades que enfatizan la importancia del respeto, consentimiento y la comunicación	<b>114</b>
<b>Gráfico N°38:</b> Al interior de la institución en donde se desempeña*: Participa de redes de colaboración que le permitan identificar mecanismos y medidas que promuevan la	<b>115</b>

prevención de la violencia de género en el desarrollo de sus prácticas de aula	
<b>Gráfico N°39:</b> Al interior de la institución en donde se desempeña*: En los consejos de profesores se reflexiona sobre las prácticas pedagógicas con enfoque de género	116
<b>Gráfico N°40:</b> Usted, considera que: Utiliza para su desarrollo profesional las orientaciones ministeriales vigentes sobre la prevención de violencia y equidad de género	117
<b>Gráfico N°41:</b> Al interior de la institución en donde se desempeña: Considera en el proceso de enseñanza, material didáctico que apunte a incorporar y socializar la igualdad y equidad de género	119
<b>Gráfico N°42:</b> Al interior de la institución en donde se desempeña: El material oficial de enseñanza utilizado, proporciona a los NNJ ejemplos de referentes femeninas y libres de sesgo	120
<b>Gráfico N°43:</b> Al interior de la institución en donde se desempeña: El material no oficial y/o de elaboración propia, proporciona a los estudiantes ejemplos de referentes femeninas y libres de sesgo	121
<b>Gráfico N°44:</b> Al interior de la institución en donde se desempeña: Se aprecia que los espacios deportivos, laboratorios de ciencias y computacionales son mayormente usados por estudiantes de sexo masculino	122
<b>Gráfico N°45:</b> Usted considera que: Crea oportunidades de liderazgo dentro del aula para que las y los jóvenes crezcan y se desarrollen en ambientes libres de violencia de género	123
<b>Gráfico N°46:</b> Usted considera que: Sus competencias individuales proporcionan a las y los jóvenes la posibilidad de expresar libremente sus opiniones y situaciones de acoso, exclusión, violencia e inequidad de género	124
<b>Gráfico N°47:</b> Usted, considera que: Brinda protección a las y los estudiantes del daño, la discriminación, intimidación, el acoso y/o la humillación especialmente cuando se sustenta en violencia de género	126
<b>Gráfico N°48:</b> Al interior de la institución en donde se desempeña: Se generan políticas institucionales, que refuerzan la equidad e igualdad de género	127
<b>Gráfico N°49:</b> Al interior de la institución en donde se desempeña: Existe participación de referentes femeninos en todos los niveles jerárquicos y de decisión	128
<b>Gráfico N°50:</b> Usted, considera que: Realiza un diagnóstico de las necesidades que tienen sus estudiantes respecto a las temáticas de apoyo a la prevención de violencia de género y adapta su metodología de trabajo en aula y el diseño de instrumentos de evaluación.	129

<b>Gráfico N°51:</b> Al interior de la institución en donde se desempeña: Existe mayor conciencia sobre los derechos de los estudiantes, por parte de la comunidad educativa en general.	<b>130</b>
<b>Gráfico N°52:</b> Al interior de la institución en donde se desempeña: Considera que en general, quienes integran la comunidad educativa, tienen poco conocimiento respecto a la conceptualización básica sobre cuestiones de género	<b>131</b>
<b>Gráfico N°53:</b> Al interior de la institución en donde se desempeña: El monitoreo y evaluación de las intervenciones relacionadas a discriminación, sesgo y/o violencia de género, han permitido mejorar los procedimientos	<b>132</b>
<b>Gráfico N°54:</b> Al interior de la institución en donde se desempeña: El bienestar y la sana convivencia al interior de aula es determinada fuertemente por el respeto hacia las distintas identidades de género	<b>135</b>
<b>Gráfico N°55:</b> Al interior de la institución en donde se desempeña: A diferencia de las demostraciones afectivas heteronormativas, las demostraciones afectivas no heteronormativas tienen una connotación negativa	<b>136</b>
<b>Gráfico N°56:</b> Al interior de la institución en donde se desempeña: Están reglamentadas las formas en que pueden relacionarse: los estudiantes y docentes, los estudiantes y personal no docente	<b>137</b>
<b>Gráfico N°57:</b> Al interior de la institución en donde se desempeña: Las sanciones para quienes ejercen discriminación, violencia sexual y/o de género, son oportunas y adecuadas	<b>138</b>
<b>Gráfico N°58:</b> Al interior de la institución en donde se desempeña: Las “funas”, entendidas como la exposición pública y sanción social a una situación o conjunto de situaciones de violencia o acoso sexual, han surgido como consecuencia de la desconfianza que existe en los procesos institucionales	<b>139</b>
<b>Gráfico N°59:</b> Al interior de la institución en donde se desempeña: Los protocolos y procedimientos internos creados para resolver conflictos relacionados con discriminación, sesgo o violencia de género son efectivos y expeditos	<b>140</b>
<b>Gráfico N°60:</b> La incorporación de perspectiva de género en las actividades pedagógicas implementadas presencialmente en el aula o de manera sincrónica, generalmente se ven obstaculizadas por: Familias	<b>141</b>
<b>Gráfico N°61:</b> La incorporación de perspectiva de género en las actividades pedagógicas implementadas presencialmente en el aula o de manera sincrónica, generalmente se ven obstaculizadas por: Estudiantes	<b>142</b>

<b>Gráfico N°62:</b> La incorporación de perspectiva de género en las actividades pedagógicas implementadas presencialmente en el aula o de manera sincrónica, generalmente se ven obstaculizadas por: Colegas	<b>143</b>
<b>Gráfico N°63:</b> La incorporación de perspectiva de género en las actividades pedagógicas implementadas presencialmente en el aula o de manera sincrónica, generalmente se ven obstaculizadas por: Equipo de gestión	<b>144</b>
<b>Gráfico N°64:</b> La incorporación de perspectiva de género en las actividades pedagógicas implementadas presencialmente en el aula o de manera sincrónica, generalmente se ven obstaculizadas por: Sostenedor	<b>145</b>
<b>Gráfico N°65:</b> La incorporación de perspectiva de género en las actividades pedagógicas implementadas presencialmente en el aula o de manera sincrónica, generalmente se ven obstaculizadas por: Proyecto Educativo Institucional	<b>146</b>
<b>Gráfico N°66:</b> La incorporación de perspectiva de género en las actividades pedagógicas implementadas presencialmente en el aula o de manera sincrónica, generalmente se ven obstaculizadas por: Recursos disponibles	<b>147</b>
<b>Gráfico N°67:</b> La incorporación de perspectiva de género en las actividades pedagógicas implementadas presencialmente en el aula o de manera sincrónica, generalmente se ven obstaculizadas por: Competencias personales	<b>148</b>
<b>Gráfico N°68:</b> Al interior de la institución en donde se desempeña: Cuando se han presentado situaciones de violencia de género al interior de la institución, se han aplicado criterios diferentes que denotan falta de claridad en la temática	<b>149</b>
<b>Gráfico N°69:</b> Al interior de la institución en donde se desempeña: Ser homosexual, lesbiana o tener una identidad de género no binaria, es una barrera para asumir posiciones de liderazgo	<b>150</b>



## ÍNDICE DE TABLAS

	Página
<b>Tabla N°1:</b> Categorización Instrumento de Evaluación	71
<b>Tabla N°2:</b> Existen herramientas y mecanismos de denuncia de violencia de géneros conocidos por docentes, personal de apoyo y estudiantes	73
<b>Tabla N°3:</b> Se evidencia compromiso por parte de la figura sostenedora y/o del equipo directivo, respecto a la incorporación del enfoque de equidad de género en las relaciones interpersonales entre los diversos estamentos	74
<b>Tabla N°4:</b> Con qué frecuencia, en su rol como docente, ha tenido que presenciar o enfrentar conflictos entre estudiantes donde se evidencian: Discriminación de género	75
<b>Tabla N°5:</b> Con qué frecuencia, en su rol como docente, ha tenido que presenciar o enfrentar conflictos entre estudiantes donde se evidencian: Sesgos de género en desmedro de niñas o mujeres	76
<b>Tabla N°6:</b> Con qué frecuencia, en su rol como docente, ha tenido que presenciar o enfrentar conflictos entre estudiantes donde se evidencian: Maltrato hacia niñas y mujeres	77
<b>Tabla N°7:</b> Con qué frecuencia, en su rol como docente, ha tenido que presenciar o enfrentar conflictos entre estudiantes donde se evidencian: Maltrato hacia disidencias sexuales	78
<b>Tabla N°8:</b> Con qué frecuencia, en su rol como docente, ha tenido que presenciar o enfrentar conflictos entre estudiantes donde se evidencian: Violencia de género	79
<b>Tabla N°9:</b> Con qué frecuencia, en su rol como docente, ha tenido que presenciar o enfrentar conflictos entre estudiantes donde se evidencian: Invisibilización de las mujeres y sus necesidades	80
<b>Tabla N°10:</b> Con qué frecuencia, en su rol como docente, ha tenido que presenciar o enfrentar conflictos entre estudiantes donde se evidencian: Mansplaining: se observa principalmente cuando un hombre con tono paternalista, explica sin considerar que la mujer que está recibiendo la explicación sabe igual o más sobre el tema	81
<b>Tabla N°11:</b> Con qué frecuencia, en su rol como docente, ha tenido que presenciar o enfrentar conflictos entre estudiantes donde se evidencian: Gaslighting: ocurre principalmente cuando una víctima es manipulada para que llegue a dudar de su propia percepción, juicio o memoria	82
<b>Tabla N°12:</b> ¿Propicia en sus prácticas de aula un clima seguro, libre de violencia de género? ¿Cómo lo evidencia?	83
<b>Tabla N°13:</b> Al interior de la institución en donde se desempeña: Existe un fuerte compromiso institucional	84

respecto a la incorporación del enfoque de equidad de género en la formación estudiantil	
<b>Tabla N°14:</b> Al interior de la institución en donde se desempeña*: Se realizan actividades para sensibilizar sobre la violencia de género	<b>85</b>
<b>Tabla N°15:</b> Al interior de la institución en donde se desempeña*: Se promueve innovación educativa desde una perspectiva de género	<b>86</b>
<b>Tabla N°16:</b> Al interior de la institución en donde se desempeña*: Se integran ajustes curriculares en el contexto de la igualdad y equidad de género, que promuevan y fortalezcan las relaciones interpersonales entre estudiantes	<b>87</b>
<b>Tabla N°17:</b> En el centro educativo donde se desempeña, ¿Cuál es la principal acción que evidencia el compromiso institucional respecto al enfoque de equidad de género?	<b>88</b>
<b>Tabla N°18:</b> En mi interacción como docente con otras personas, conozco y considero los conceptos Comunidad LGBTIQA+	<b>89</b>
<b>Tabla N°19:</b> En mi interacción como docente con otras personas, conozco y considero los conceptos Bullying homofóbico	<b>90</b>
<b>Tabla N°20:</b> En mi interacción como docente con otras personas, conozco y considero los conceptos Bullying transfóbico	<b>91</b>
<b>Tabla N°21:</b> En mi interacción como docente con otras personas, conozco y considero los conceptos: Violencia de género	<b>92</b>
<b>Tabla N°22:</b> Al interior de la institución en donde se desempeña: Los últimos ajustes curriculares y de programas de estudio, consideran referentes femeninos relevantes	<b>93</b>
<b>Tabla N°23:</b> Al interior de la institución en donde se desempeña: La incorporación masiva de la mujer al mundo laboral, político y social, es una amenaza a la dinámica familiar	<b>94</b>
<b>Tabla N°24:</b> Al interior de la institución en donde se desempeña*: Las personas docentes de sexo femenino favorecen el enfoque de género en sus prácticas de aula	<b>95</b>
<b>Tabla N°25:</b> Al interior de la institución en donde se desempeña*: Las personas docentes de sexo masculino favorecen el enfoque de género en sus prácticas de aula	<b>96</b>
<b>Tabla N°26:</b> Para interiorizarse en temáticas que favorecen el enfoque de género en el aula, usted ha realizado alguna de las siguientes acciones	<b>97</b>
<b>Tabla N°27:</b> Al interior de la institución en donde se desempeña: Se considera la opinión de las docentes al momento de escoger material educativo con enfoque de	<b>98</b>

género	
<b>Tabla N°28:</b> Al interior de la institución en donde se desempeña: Las actividades curriculares son inclusivas y respetuosas respecto de la diversidad de género observada en el aula	<b>99</b>
<b>Tabla N°29:</b> Al interior de la institución en donde se desempeña*: Reflexiona con sus pares respecto a las necesidades o demandas sociales de las mujeres y la comunidad LGBTIQA+	<b>100</b>
<b>Tabla N°30:</b> Al interior de la institución en donde se desempeña*: En sus clases modela con su actuar, el respeto y la integridad en la relación de sus estudiantes	<b>101</b>
<b>Tabla N°31:</b> Al interior de la institución en donde se desempeña: El enfoque de género es evidente en el reglamento de Convivencia Escolar/Universitaria	<b>102</b>
<b>Tabla N°32:</b> Al interior de la institución en donde se desempeña: Se evidencia la promoción de un ambiente institucional inclusivo, tanto para mujeres, comunidad LGBTIQA+, como para las masculinidades	<b>103</b>
<b>Tabla N°33:</b> Al interior de la institución en donde se desempeña: Existen prácticas instaladas que permiten detectar oportunamente, situaciones de vulneración o sospecha de los derechos de las estudiantes	<b>104</b>
<b>Tabla N°34:</b> Usted, considera que: Cuenta con los conocimientos disciplinares y técnicos que le permitan incorporar de forma efectiva el enfoque de género en su quehacer pedagógico	<b>106</b>
<b>Tabla N°35:</b> Usted, considera que: Los estudiantes de sexo masculino obtienen mejores resultados en las evaluaciones que usted realiza	<b>107</b>
<b>Tabla N°36:</b> ¿Cómo la preparación de la enseñanza y aprendizaje puede permitir avanzar hacia la equidad e igualdad de género?	<b>108</b>
<b>Tabla N°37:</b> Al interior de la institución en donde se desempeña: Los espacios como las salas de clases y baños, son espacios seguros para las y los estudiantes	<b>110</b>
<b>Tabla N°38:</b> Usted considera que: Incluye en el proceso de diseño de instrumentos de evaluación, la diversidad del estudiantado, sus representaciones e intereses	<b>111</b>
<b>Tabla N°39:</b> Usted considera que: Incorpora en sus prácticas de aula, actividades de aprendizaje que permiten a los estudiantes reflexionar sobre las normas, representaciones y estereotipos sociales que perpetúan la violencia de género	<b>112</b>
<b>Tabla N°40:</b> Usted considera que: Asegura que el material didáctico sea apropiado para el desarrollo de habilidades de resolución de conflictos, fomentando relaciones respetuosas y	<b>113</b>

libres de violencia de género	
<b>Tabla N°41:</b> Usted considera que: Incluye en sus prácticas de aula actividades que enfatizan la importancia del respeto, consentimiento y la comunicación	<b>114</b>
<b>Tabla N°42:</b> Al interior de la institución en donde se desempeña*: Participa de redes de colaboración que le permitan identificar mecanismos y medidas que promuevan la prevención de la violencia de género en el desarrollo de sus prácticas de aula	<b>115</b>
<b>Tabla N°43:</b> Al interior de la institución en donde se desempeña*: En los consejos de profesores se reflexiona sobre las prácticas pedagógicas con enfoque de género	<b>116</b>
<b>Tabla N°44:</b> Usted, considera que: Utiliza para su desarrollo profesional las orientaciones ministeriales vigentes sobre la prevención de violencia y equidad de género	<b>117</b>
<b>Tabla N°45:</b> Al interior de la institución en donde se desempeña: Considera en el proceso de enseñanza, material didáctico que apunte a incorporar y socializar la igualdad y equidad de género	<b>119</b>
<b>Tabla N°46:</b> Al interior de la institución en donde se desempeña: El material oficial de enseñanza utilizado, proporciona a los NNJ ejemplos de referentes femeninas y libres de sesgo	<b>120</b>
<b>Tabla N°47:</b> Al interior de la institución en donde se desempeña: El material no oficial y/o de elaboración propia, proporciona a los estudiantes ejemplos de referentes femeninas y libres de sesgo	<b>121</b>
<b>Tabla N°48:</b> Al interior de la institución en donde se desempeña: Se aprecia que los espacios deportivos, laboratorios de ciencias y computacionales son mayormente usados por estudiantes de sexo masculino	<b>122</b>
<b>Tabla N°49:</b> Usted considera que: Crea oportunidades de liderazgo dentro del aula para que las y los jóvenes crezcan y se desarrollen en ambientes libres de violencia de género	<b>123</b>
<b>Tabla N°50:</b> Usted considera que: Sus competencias individuales proporcionan a las y los jóvenes la posibilidad de expresar libremente sus opiniones y situaciones de acoso, exclusión, violencia e inequidad de género	<b>124</b>
<b>Tabla N°51:</b> ¿Qué características personales y/o interpersonal considera más importante para proporcionar una docencia libre de violencia y que contribuya a la equidad de género?	<b>125</b>
<b>Tabla N°52:</b> Usted, considera que: Brinda protección a las y los estudiantes del daño, la discriminación, intimidación, el acoso y/o la humillación especialmente cuando se sustenta en violencia de género	<b>126</b>
<b>Tabla N°53:</b> Al interior de la institución en donde se	<b>127</b>

desempeña: Se generan políticas institucionales, que refuerzan la equidad e igualdad de género	
<b>Tabla N°54:</b> Al interior de la institución en donde se desempeña: Existe participación de referentes femeninos en todos los niveles jerárquicos y de decisión	<b>128</b>
<b>Tabla N°55:</b> Usted, considera que: Realiza un diagnóstico de las necesidades que tienen sus estudiantes respecto a las temáticas de apoyo a la prevención de violencia de género y adapta su metodología de trabajo en aula y el diseño de instrumentos de evaluación.	<b>129</b>
<b>Tabla N°56:</b> Al interior de la institución en donde se desempeña: Existe mayor conciencia sobre los derechos de los estudiantes, por parte de la comunidad educativa en general.	<b>130</b>
<b>Tabla N°57:</b> Al interior de la institución en donde se desempeña: Considera que en general, quienes integran la comunidad educativa, tienen poco conocimiento respecto a la conceptualización básica sobre cuestiones de género	<b>131</b>
<b>Tabla N°58:</b> Al interior de la institución en donde se desempeña: El monitoreo y evaluación de las intervenciones relacionadas a discriminación, sesgo y/o violencia de género, han permitido mejorar los procedimientos	<b>132</b>
<b>Tabla N°59:</b> ¿Qué protocolos o procedimientos de intervención, se deberían establecer en mi institución, para prevenir el acoso, la intimidación, la exclusión o la violencia de género?	<b>133</b>
<b>Tabla N°60:</b> Al interior de la institución en donde se desempeña: El bienestar y la sana convivencia al interior de aula es determinada fuertemente por el respeto hacia las distintas identidades de género	<b>135</b>
<b>Tabla N°61:</b> Al interior de la institución en donde se desempeña: A diferencia de las demostraciones afectivas heteronormativas, las demostraciones afectivas no heteronormativas tienen una connotación negativa	<b>136</b>
<b>Tabla N°62:</b> Al interior de la institución en donde se desempeña: Están reglamentadas las formas en que pueden relacionarse: los estudiantes y docentes, los estudiantes y personal no docente	<b>137</b>
<b>Tabla N°63:</b> Al interior de la institución en donde se desempeña: Las sanciones para quienes ejercen discriminación, violencia sexual y/o de género, son oportunas y adecuadas	<b>138</b>
<b>Tabla N°64:</b> Al interior de la institución en donde se desempeña: Las “funas”, entendidas como la exposición pública y sanción social a una situación o conjunto de situaciones de violencia o acoso sexual, han surgido como	<b>139</b>

consecuencia de la desconfianza que existe en los procesos institucionales	
<b>Tabla N°65:</b> Al interior de la institución en donde se desempeña: Los protocolos y procedimientos internos creados para resolver conflictos relacionados con discriminación, sesgo o violencia de género son efectivos y expeditos	<b>140</b>
<b>Tabla N°66:</b> La incorporación de perspectiva de género en las actividades pedagógicas implementadas presencialmente en el aula o de manera sincrónica, generalmente se ven obstaculizadas por: Familias	<b>141</b>
<b>Tabla N°67:</b> La incorporación de perspectiva de género en las actividades pedagógicas implementadas presencialmente en el aula o de manera sincrónica, generalmente se ven obstaculizadas por: Estudiantes	<b>142</b>
<b>Tabla N°68:</b> La incorporación de perspectiva de género en las actividades pedagógicas implementadas presencialmente en el aula o de manera sincrónica, generalmente se ven obstaculizadas por: Colegas	<b>143</b>
<b>Tabla N°69:</b> La incorporación de perspectiva de género en las actividades pedagógicas implementadas presencialmente en el aula o de manera sincrónica, generalmente se ven obstaculizadas por: Equipo de gestión	<b>144</b>
<b>Tabla N°70:</b> La incorporación de perspectiva de género en las actividades pedagógicas implementadas presencialmente en el aula o de manera sincrónica, generalmente se ven obstaculizadas por: Sostenedor	<b>145</b>
<b>Tabla N°71:</b> La incorporación de perspectiva de género en las actividades pedagógicas implementadas presencialmente en el aula o de manera sincrónica, generalmente se ven obstaculizadas por: Proyecto Educativo Institucional	<b>146</b>
<b>Tabla N°72:</b> La incorporación de perspectiva de género en las actividades pedagógicas implementadas presencialmente en el aula o de manera sincrónica, generalmente se ven obstaculizadas por: Recursos disponibles	<b>147</b>
<b>Tabla N°73:</b> La incorporación de perspectiva de género en las actividades pedagógicas implementadas presencialmente en el aula o de manera sincrónica, generalmente se ven obstaculizadas por: Competencias personales	<b>148</b>
<b>Tabla N°74:</b> Al interior de la institución en donde se desempeña: Cuando se han presentado situaciones de violencia de género al interior de la institución, se han aplicado criterios diferentes que denotan falta de claridad en la temática	<b>149</b>
<b>Tabla N°75:</b> Al interior de la institución en donde se desempeña: Ser homosexual, lesbiana o tener una identidad de género no binaria, es una barrera para asumir posiciones de liderazgo	<b>150</b>

**Tabla N°76:** ¿Cuál es su principal interés formativo para mejorar sus prácticas de aula con enfoque de género?

**151**

## RESUMEN

Este estudio tiene por objetivo analizar las prácticas de trabajo que desarrollan los equipos educativos, a partir de las políticas gubernamentales de igualdad y equidad de género, y los planes de intervención educativa destinados a la prevención de la violencia de género, reproducción de estereotipos y sesgos, en establecimientos de Enseñanza Media de la Región del Maule. Para alcanzar dicho objetivo, es que se realizó una exhaustiva revisión bibliográfica respecto a los alcances y avances de las políticas Nacionales e Internacionales, en relación a la prevención de la violencia de género.

Para el desarrollo de esta, se utilizó un enfoque mixto de análisis, es decir, de corte cualitativo y cuantitativo, lo que permite obtener una perspectiva extensa y profunda, para interpretar y analizar las incidencias de lo estudiado a partir de la información recabada a través de las docentes.

Los resultados obtenidos, permiten evidenciar que la implementación de Políticas de prevención de la Violencia de Género está aún insertándose de manera incipiente, evidenciándose en la ausencia de direccionamiento en los establecimientos educacionales al momento de gestionar la política, lo que se traduce en que no hay un fuerte alineamiento con las políticas y con las acciones docentes en el aula.



## INTRODUCCIÓN

Cuando los países discuten y/o debaten en torno a qué cambios se requieren para que una nación logre desarrollo económico y social, se piensa en Educación; y para ello se ha vuelto imperativo reflexionar en torno a ¿Qué educación necesitamos en el siglo XXI? Es preciso hacernos esta pregunta, ya que, la educación es determinante, no sólo para el desarrollo de las personas, sino que también para el progreso de los pueblos. En este sentido, el paradigma de desarrollo humano que ha adoptado el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, en adelante PNUD, establece el bienestar humano como objetivo central del desarrollo, desplegando posibilidades para la transformación de las relaciones de género, el mejoramiento de la condición de las mujeres y su empoderamiento.

En la educación se centra el crecimiento y progreso de las sociedades, puesto que, se fomenta la ciudadanía por medio del desarrollo de las personas, de los aprendizajes, los valores y la cultura, y cuando hablamos de esto hacemos referencia a la responsabilidad social que tiene la educación y la importancia de formar ciudadanos integrales, entendiendo la escuela como una organización social.

Las instituciones educacionales del siglo XXI, nos desafían a innovar, a realizar acciones o propuestas en función de las demandas de las sociedades, destacando su papel como uno de los medios principales para alcanzar una sociedad democrática, pluralista e integradora. En este contexto, es donde se enmarca uno de los trascendentales desafíos, asociado al enfoque de género en la gestión educacional y proponer desde allí una política de apoyo a la prevención de la violencia de género.

El concepto de género surge como una herramienta que pone en evidencia las construcciones socioculturales que inciden en la formación de identidades de género y relaciones desiguales de poder entre hombres y mujeres de las cuales se derivan prácticas sexistas, androcentristas y estereotipos de género que ponen a la mujer en una situación de subordinación, opresión y discriminación (Bustos, 2013, p. 375).

Lo anterior, devela las desigualdades en diversos ámbitos a las cuales están sometidas las mujeres y minorías (sexuales y étnicas), conformando el grupo que, coloquialmente, serían los ciudadanos de segunda clase, acentuando las construcciones socioculturales entre lo masculino y lo femenino, asociadas a conductas y procesos impuestos socialmente. En este sentido la Unesco reclama que las relaciones entre las mujeres y los hombres desempeñan un papel importante tanto en la plasmación como en la evolución y transformación de los valores, las normas y las prácticas culturales de una sociedad, los cuales, a su vez, determinan dichas relaciones (UNESCO, 2014, p. 104).

El Marco de Educación 2030, enfatiza en uno de sus postulados relacionado a la visión de la educación, “la importancia de la igualdad de género<sup>1</sup> para garantizar el derecho a la educación para todas las personas, expresando su compromiso de incorporar el tema de género en las políticas”(UNESCO et al., 2016, p. 7), lo que implica la necesidad de hacerse cargo de los intereses, demandas e insuficiencias de la diversidad de género, a nivel micro, meso y macro.

La implementación efectiva de políticas de prevención de la violencia de género es fundamental, entonces, para promover la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, siendo la inclusión del enfoque de género en educación una tarea pendiente (MINEDUC, 2018, p. 2). Si bien es cierto que las estadísticas muestran avances significativos en escolarización, son las manifestaciones más sutiles como los estereotipos de género en el diseño de los materiales didácticos, las dinámicas de clase, la estimulación del aprendizaje diferenciado entre niñas y niños las que limitan a las niñas y mujeres en sus elecciones, traduciéndose en desventajas en sus trayectorias escolares y de vida (UNESCO, 2020).

El interés por la investigación surge también, de la contingencia nacional, que durante la pandemia puso en evidencia que las mujeres y niñas de todas las clases sociales son las principales afectadas en sus rutinas de estudio y trabajo productivo que deben asumir en sus hogares labores de cuidado y tareas domésticas que tradicionalmente se han vinculado al rol de mujer y cuidadora. De acuerdo a la encuesta Experiencias Educativas en Casa de Niñas y Niños Durante la Pandemia Covid-19, el 50% de los encuestados están de acuerdo que las niñas y mujeres han sido más expuestas a algún tipo de violencia en el hogar, mientras que un 71% declara que son ellas las que se han hecho mayoritariamente cargo de las tareas domésticas y de cuidados del hogar (Ponce, Bellei y Vielma, 2020, p. 37). En consecuencia, la inclusión laboral femenina en América Latina y nuestro país ha visto “una precarización de las condiciones laborales en la región, lo que en el caso de las mujeres representa un retroceso de más de diez años en su participación en el mercado laboral” (CEPAL, 2021, p. 2) respecto de la situación previa a la pandemia, siendo esto una manifestación del escaso impacto que las políticas de equidad de género han tenido en la sociedad y, por lo tanto, es relevante analizar cómo desde la más tierna infancia se están realizando acciones que permitan a las nuevas generaciones convivir en espacios de equidad. Según el Informe Anual 2019 – 2020 de la Organización de las Naciones Unidas, en adelante ONU Mujeres, la situación mundial actual es precaria para muchas personas. Sin embargo, la mayoría de las mujeres y niñas corren más riesgos. Las desigualdades y discriminación de género impregnan todas las situaciones, ya sea una nueva pandemia o un antiguo conflicto, arraigadas disparidades en los ingresos o falta de voz política. Mujeres y niñas enfrentan riesgos y obstáculos adicionales sólo por ser mujeres y niñas (ONU, 2020, p. 2).

---

<sup>1</sup> Por “igualdad de género” se entiende la existencia de una igualdad de oportunidades y de derechos entre las mujeres y los hombres en las esferas privada y pública que les brinde y garantice la posibilidad de realizar la vida que deseen. Actualmente, se reconoce a nivel internacional que la igualdad de género es una pieza clave del desarrollo sostenible (UNESCO, 2014).

Es en este contexto donde las políticas en temáticas de equidad e igualdad de género se han ido transformado en una demanda sustancial de las sociedades actuales, Chile no ha quedado exento a ello, impulsando incipientemente, durante las últimas décadas transformaciones, no sólo a nivel social, sino también en el sistema educativo, con la finalidad de formar una sociedad más equitativa, igualitaria, inclusiva y con mayor justicia social, ejemplo de ello es el Cuarto Plan Nacional de Igualdad entre Mujeres y Hombres 2018-2030, que pone en el centro del debate la “superación de las desigualdades de género y el pleno ejercicio de los derechos y autonomía de la diversidad de mujeres que habitan en Chile” (MinMujeryEG, 2018, p. 6).

No obstante, las propuestas impulsadas por el Estado de Chile, han sido insuficientes para mermar esta desigualdad e inequidad en temáticas de género, ya que, en el caso del sector educación como señala De la Torre (2014) “no se abordan aspectos sustanciales en relación a la construcción de género en la escuela y el rol que le compete al profesorado en las transformaciones de dichos constructos” (p.35). Desde este contexto, la investigación pretende hacer una revisión histórica de la institucionalidad respecto de las políticas de prevención de la violencia de género en la gestión educativa, conociendo e indagando en cómo estas se expresan tanto en el currículo, la preparación de la enseñanza, la convivencia escolar como en la gestión de aula y el impacto que han de generar en la construcción de una sociedad crítica y consciente respecto a temas de igualdad y equidad de género en los niveles de enseñanza parvularia, media y superior.

## CAPÍTULO I: PROBLEMATIZACIÓN Y OBJETIVOS

### 1.1. Exposición general del trabajo

Las Políticas de Prevención contra la Violencia de Género han ido cobrando relevancia en las últimas dos décadas, tanto a nivel nacional como internacional, pero más aún a raíz de las movilizaciones de diversos colectivos feministas, pertenecientes a universidades chilenas, llevadas a cabo el año 2018 cuya denominación fue el “mayo chileno”, donde se buscó visibilizar la violencia sexual en los espacios educativos, exigiendo que sus instituciones adoptaran protocolos para garantizar la prevención, sanción y reparación a las estudiantes agredidas (Archivo Nacional, 2018, párr. 4), movimiento iniciado en la Facultad de Humanidades de la Universidad Austral de Valdivia, sumándose a este alrededor de 30 Facultades a lo largo de Chile, empujando al Estado a implementar políticas que vayan en respuesta a las demandas en temáticas de Igualdad y Equidad de Género.

A lo largo de la historia, y tanto a nivel nacional como internacional, la “historia femenina no diferenciada, sumida en los procesos sociales globales está, con apretada frecuencia, sesgada por una visión general masculina y contiene ese sello: esta sesgada por recuentos estadísticos realizados con perspectiva ajena a su resolución, y fundamentalmente distorsionada en cuanto ha sido contada como una serie de hazañas espectaculares de mujeres individuales, con miras a la autoafirmación de las mujeres en el cumplimiento de su trayectoria convencional” (Kirkwood, 1990, p. 25), por lo cual los diversos movimientos feministas que se han formado han buscado visibilizar el propio pasado con vista a la creación de una conciencia social e histórica respecto a la prevención de la violencia de género.

La información disponible para el último tiempo, señala que para el caso de Chile persisten brechas de género, en áreas tan importantes como la ciencia, tecnología ingeniería y matemáticas, que en su conjunto conforman lo que se denomina STEM<sup>2</sup> (UNESCO, 2021a, p. 8). En este sentido, se vuelve de suma importancia, que por medio de las Políticas y la Gestión Educacional, se den respuestas a las demandas de la sociedad actual, asociadas a la incorporación efectiva de la mujer en el mundo laboral, académico, social, político y/o cultural

Los avances en temas de institucionalidad, se han visto reflejados en, por ejemplo, la creación de la Unidad de Equidad de Género (UEG), la cual surge con el foco de impulsar la incorporación de la perspectiva de género en las políticas, planes y programas ministeriales (MINEDUC, 2015, p. 7), que refleja el avance incipiente del país en políticas que apunten a la prevención de la violencia de género en sus diversos ámbitos.

En este sentido, es preciso señalar la importancia de la escuela como reproductora del orden social, pero no sólo eso, ya que a su vez es

---

<sup>2</sup> Sigla en inglés para el conjunto de los conceptos: Science, Technology, Engineering and Mathematics (ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas).

(...) un espacio que nos permite practicar un nuevo modo de entender y vivir este escenario. Es por ello que, con el retorno de la democracia en los 90', los movimientos sociales y feministas en el país realizaron una fuerte crítica y propuestas al modo en que la escuela era un espacio de reproducción de las discriminaciones que las mujeres vivenciábamos en diferentes espacios sociales (De la Torre, 2014, p. 38).

Lo anterior ha puesto al Estado chileno a trabajar en adquirir un compromiso con estas temáticas, dándoles visibilización, por medio de diversas acciones que no se pueden desconocer, como son los Planes de Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres, los cuales se han ido ajustando acorde a los compromisos que va adquiriendo el Estado en temas de igualdad y equidad de género, pero también en la creación del Servicio Nacional de la Mujer (1991), en adelante SERNAM, el cual en 2016 se transforma en el Ministerio de la Mujer y la Equidad de Género, en adelante MinMujeryEG, reconociendo y promoviendo el rol que históricamente han tenido tanto las mujeres como los hombres en la sociedad, teniendo como objetivos estratégicos

- a. Coordinar y velar por la incorporación de la igualdad y la equidad de género en las políticas, planes y programas del Estado.
- b. Desarrollar políticas, planes y programas destinados a atender, prevenir, erradicar y sancionar todo tipo de violencia, abuso o discriminación arbitraria contra las mujeres.
- c. Fortalecer la autonomía económica de las mujeres mediante el diseño de políticas, planes y programas que les permitan incorporarse y/o mantenerse en el mundo del trabajo.
- d. Fomentar la participación de las mujeres en diversos ámbitos de la sociedad, en la toma de decisiones y en cargos de representación públicos y privados, en igualdad de condiciones y oportunidades que los hombres.
- e. Promover una cultura de respeto a la dignidad de las mujeres en todas sus expresiones, procurando la eliminación de toda forma de discriminación arbitraria en su contra y de estereotipos.
- f. Velar por el cumplimiento de los tratados internacionales vigentes ratificados por Chile, especialmente en materias de discriminación y violencia contra la mujer. (MinMujeryEG, 2018, p. 4).

No obstante, es preciso señalar que “la construcción simbólica de la categoría “mujer” en Chile en las últimas décadas recorre una trayectoria que va de la mano de la transformación de roles y ordenamientos simbólicos de la sociedad en su conjunto. En este escenario, el análisis de las narrativas y discursos a través de los cuales se ha ido construyendo la imagen de la mujer y sus roles y competencias en la sociedad es una forma también de analizar los cambios ocurridos en el nivel de los imaginarios sociales dominantes en la sociedad nacional en los últimos tiempos” (Montecino, 2006, p. 1), donde los diversos movimientos sociales han puesto en boga dichas temáticas, convirtiéndose en actores activos de demandas de equidad e igualdad de género, poniendo al Estado en un rol reactivo a dichas peticiones.

Es por lo anterior, que esta investigación pretende evidenciar las implicancias que han tenido y tienen las Políticas en temáticas de prevención de la violencia de género donde

resulta necesario comprender en toda su complejidad el entramado de causas de las brechas de género y exponer la centralidad de los procesos de aprendizaje y espacios socioculturales dados en la interacción social, en los cuales se definen socialmente los roles de género y se sientan las bases de los estereotipos que apuntan a la idea de una mayor capacidad de los hombres en áreas STEM (OECD, 2019, en UNESCO, 2021b, p. 10).

## **1.2. Contextualización y delimitación**

La presente investigación tiene por objetivo recabar la apreciación que se tiene respecto a las Políticas de Prevención de la Violencia de Género y su incidencia en las prácticas de aula. Para ello se obtendrá la percepción que tienen las docentes, sobre esta temática, por medio de una encuesta que se les será aplicada. El universo corresponde a docentes de la Región del Maule pertenecientes a tres de los niveles educacionales (1) nivel Pre Básico, (2) nivel enseñanza Media y (3) nivel Superior que realizan docencia durante el año 2021, donde por medio de un formulario de Google Forms, deberán dar respuesta a 48 preguntas, de carácter abiertas y cerradas.

Cabe señalar, de igual manera, que la población encuestada tanto de enseñanza pre básica como de enseñanza media, contemplará a docentes que ejercen tanto en el ámbito municipal, particular subvencionado y particular, mientras que para la enseñanza superior esta contemplará Universidades pertenecientes o no al Consejo de Rectores de Universidades Chilenas (CRUCH), Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica, del ámbito privado o público.

## **1.3. Preguntas y/o hipótesis que guían el estudio**

- I. ¿Qué rol les cabe a las docentes en el ejercicio de la implementación de las políticas de Equidad e Igualdad de Género?
- II. ¿Qué respuestas ofrecen las políticas en educación en la prevención de la Violencia y Sesgo de Género durante la formación y ejercicio de la profesión docente?
- III. ¿Cómo se está trabajando en los Centros Educativos la construcción de la Equidad e Igualdad de Género?

## **1.4. Objetivos del Estudio**

### **1.4.1. Objetivo General**

Analizar las prácticas de trabajo que desarrollan los equipos educativos, a partir de las políticas gubernamentales de igualdad y equidad de género, y

los planes de intervención educativa destinados a la prevención de la violencia de género, reproducción de estereotipos y sesgos

#### **1.4.2. Objetivos Específicos**

- a) Analizar las políticas educativas nacionales e internacionales, sobre igualdad y equidad de género y su apoyo a la prevención de la violencia de género, estereotipos y sesgos.
- b) Analizar las prácticas de integración y convivencia que promueven los y las docentes, en el contexto de la igualdad y equidad de género, para promover y fortalecer las relaciones interpersonales entre estudiantes.
- c) Especificar las actividades curriculares habituales y regulares en el ejercicio de la docencia que permitan descubrir el currículo oculto que se manifiestan en sus componentes cognitivos, afectivos y conductuales, que influyen en estereotipos y sesgos de género.
- d) Establecer la incidencia de sus propuestas curriculares en indicadores de igualdad y equidad de género en la prevención de la violencia entre estudiantes.
- e) Establecer las principales prácticas educativas implementadas en los establecimientos de Enseñanza Media ante las nuevas condiciones provocadas por la catástrofe sanitaria (Covid-19), y los espacios de integración e interacción con otros actores para el desarrollo una praxis efectiva en la prevención de la violencia de género.

## CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

### 2.1. Conceptualizaciones a partir del Género

La temática sobre la prevención de la violencia de género tiene múltiples significaciones, estas van a ir dependiendo de diversos factores, entre los que se encuentran los de tipo cultural, social, dogmático, político, incluso el nivel socioeconómico y contexto histórico, en el cual se encuentren las sociedades.

Etimológicamente la palabra violencia, según la Real Academia de la Lengua Española, en adelante RAE, se define como “Acción y efecto de violentar o violentarse” (S.f, párr. 2), mientras que género lo precisa como “grupo al que pertenecen los seres humanos de cada sexo, entendido este desde un punto de vista sociocultural en lugar de exclusivamente biológico” (S.f, párr. 3). No obstante, la temática de violencia de género ha llevado a la RAE a elaborar un informe sobre esta expresión, señalando que

La expresión *violencia de género* es la traducción del inglés *gender-based violence* o *gender violence*, expresión difundida a raíz del Congreso sobre la Mujer celebrado en Pekín en 1995 bajo los auspicios de la ONU. Con ella se identifica la violencia, tanto física como psicológica, que se ejerce contra las mujeres por razón de su sexo, como consecuencia de su tradicional situación de sometimiento al varón en las sociedades de estructura patriarcal (2004, párr. 3).

Para efectos de esta investigación, el concepto de violencia de género se ceñirá a lo expuesto y declarado por la Organización de las Naciones Unidas, en adelante ONU, Mujeres 2017, que es definido como el

Término genérico para cualquier acto perjudicial incurrido en contra de la voluntad de una persona, y que está basado en diferencias socialmente adjudicadas (género) entre mujeres y hombres. La naturaleza y el alcance de los distintos tipos de VG varían entre las culturas, países y regiones. Algunos ejemplos son la violencia sexual, incluida la explotación/el abuso sexual y la prostitución forzada; violencia doméstica; trata de personas; matrimonio forzado/precoz; prácticas tradicionales perjudiciales tales como mutilación genital femenina; asesinatos por honor; y herencia de viudez. Hay diferentes tipos de violencia que incluyen (pero no se limitan a) la violencia física, verbal, sexual, psicológica y socioeconómica (p. 76).

Es importante señalar que la decisión de entender la violencia de género a partir de la definición entregada por ONU Mujeres, corresponde a que esta entrega una visión mucho más amplia respecto a la posibilidad de comprender este fenómeno desde diversas aristas, y la cual está mucho más acorde a los tiempos que corren, los cuales exigen a las sociedades enfrentar esta problemática.

Por otra parte, es fundamental para la revisión de este trabajo investigativo examinar los términos de Equidad e Igualdad de Género, principalmente por la relevancia que ambos adquirirán en el desarrollo de esta. Por Igualdad de Género se entenderá



(...) la igualdad de derechos, responsabilidades y oportunidades de las mujeres y los hombres y de las niñas y los niños. La igualdad no significa que las mujeres y los hombres serán iguales, sino que los derechos, responsabilidades y oportunidades de las mujeres y los hombres no dependerán de si nacieron con determinado sexo. La igualdad de género implica que los intereses, necesidades y prioridades de mujeres y hombres se toman en cuenta, reconociendo la diversidad de diferentes grupos de mujeres y hombres (ONU, 2017, p. 80).

Mientras que la conceptualización referida a Equidad de Género, posee una interpretación diferente que, al estar ligada a aspectos culturales, ha sido considerada como un menoscabo hacia las mujeres, por parte de la ONU que considera que

(...) La equidad de género contiene un elemento de interpretación de la justicia social, generalmente basada en la tradición, costumbres, religión o cultura, más frecuentemente en detrimento de las mujeres. Se ha determinado que ese uso de la equidad con respecto al adelanto de las mujeres es inaceptable. Durante la conferencia de Beijing en 1995, se acordó que se utilizaría el término igualdad.

Sin embargo, en el desarrollo de este trabajo se entenderá la Equidad de Género como medio para alcanzar la igualdad en este ámbito, tal como lo plantea la Comisión Económica para América Latina y el Caribe, en adelante CEPAL,

está asociada a la consideración de la diversidad de experiencias de las mujeres y de los distintos grupos sociales, en términos de inserción en la estructura social, pertenencia étnica, diferencias etarias y condiciones de vida. Es prioritario el vínculo indisoluble entre la equidad social y de género con el respeto y ejercicio de los derechos humanos de mujeres y hombres. Avanzar hacia la Igualdad de Género requiere de la redistribución de la riqueza, el poder y el tiempo (BCN, 2014, p. 3)<sup>3</sup>.

## **2.2. Institucionalidad Política Internacional y Nacional**

### **2.2.1. Políticas Internacionales sobre Igualdad y Equidad de Género.**

El proceso de reparación y recuperación de la historia del rol de las mujeres y memoria de los feminismos no ha hecho más que cobrar relevancia durante las dos décadas del nuevo milenio, diversificando y ampliando el acceso a información que se han ido descubriendo respecto a la lucha de la igualdad y equidad de género, permitiendo transitar hacia sociedades más justas y con mayores oportunidades, tanto para mujeres como para las minorías sexuales.

---

<sup>3</sup> CEPAL, Caminos hacia la Equidad de Género en América Latina y el Caribe en [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/16577/1/S2004062\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/16577/1/S2004062_es.pdf)

El feminismo histórico de los últimos tres siglos, como todo movimiento revolucionario, busca sus referencias, sus modelos y sus mitos en un lejano pasado sobre el que se intenta apoyar para legitimarse. No hay un neofeminismo occidental sin referencia a las Amazonas, a Pandora, Lilit, Safo, Aspasia, Hipatia y otras (Auffret, 2019, p. 18).

Es por ello que cobra relevancia, atender a las políticas internacionales, contextualizando las reivindicaciones femeninas, no sólo desde la época moderna, sino también a partir de la historia pre moderna, donde ha sido posible encontrar, aunque escasamente, vestigios de reivindicaciones hacia el rol de la mujer y desde donde se comenzó a forjar

“—desde la religión, la ley y la ciencia— el discurso y la práctica que afirmaba la inferioridad de la mujer respecto al varón. Discurso que parecía dividir en dos la especie humana: dos cuerpos, dos razones, dos morales, dos leyes” (de Miguel, 2011, p. 5).

No fue hasta la “Revolución Francesa” (1789), donde será posible ver “no sólo el fuerte protagonismo de las mujeres en los sucesos revolucionarios, sino la aparición de las más contundentes demandas de igualdad sexual” (de Miguel, 2011, p. 6), ello por la exclusión que sufrieron en la Convocatoria a los Estados Generales, siendo oprimidas por quien, en ese entonces encabezaba la Monarquía Absolutista francesa, Luis XVI, generando la unión de las mujeres parisinas, quienes abogaron por la concientización de la participación y reivindicación femenina.

No obstante, esta etapa supone “una amarga y seguramente inesperada, derrota para el feminismo. Los clubes de mujeres fueron cerrados por los jacobinos en 1793, y en 1794 se prohibió explícitamente la presencia de mujeres en cualquier tipo de actividad política” (de Miguel, 2011, p. 12), volviendo, política y socialmente, a invisibilizar a la mujer y devolviéndola a su “rol natural” de obediencia y sumisión.

Ya hacia el siglo XIX, los movimientos feministas comienzan a transformarse en movimientos sociales, tomando fuerza y autonomía, con la finalidad de dar respuesta a las demandas históricas sustanciales que venían reclamando las mujeres, alcanzando un impacto a nivel internacional, debido a la exclusión social, política y educacional a la cual estaban sujetas por entonces. En este contexto

Flora Tristán vincula las reivindicaciones de la mujer con las luchas obreras. Publica en 1842 *La Unión Obrera*, donde presenta el primer proyecto de una Internacional de trabajadores, y expresa “la mujer es la proletaria del proletariado [...] hasta el más oprimido de los hombres quiere oprimir a otro ser: su mujer” (Gamba, 2008, p. 2).

Lo anterior, haciendo alusión a la postergación que venían sufriendo las mujeres, donde las demandas de los movimientos feministas no habían sido escuchadas, continuando en este rol secundario, minimizado y diezmado por las sociedades de hasta ese entonces. Los Estados, a nivel internacional, seguían siendo meros espectadores ante estos movimientos de liberación de la mujer, que pretendían eliminar las desigualdades y jerarquizaciones por sexo.

Para el siglo XX, la situación empieza a cambiar paulatinamente, y las políticas en favor de la Igualdad y Equidad de Género, comienzan a estar dentro de las agendas de los Estados, esto gracias a los movimientos sufragistas que se gestan en Estados Unidos y Gran Bretaña, donde nace la lucha por los derechos civiles de las mujeres, entre ellos el derecho a voto. Para el caso de Estados Unidos en 1848 y,

convocada por Elizabeth Cady Stanton, se realizó en una iglesia de Séneca Falls el primer congreso para reclamar los derechos civiles de las mujeres. Acabada la guerra civil, se concedió el voto a los negros pero no a las mujeres, lo que provocó una etapa de duras luchas. En 1920, la enmienda 19 de la Constitución reconoció el derecho al voto sin discriminación de sexo. (Gamba, 2008, p. 3).

Respecto a legislación internacional nos encontramos, para el siglo XX, ya con diversas convenciones y declaraciones que intentan determinar el rol que debe cumplir el sistema educativo en particular y la sociedad en general, en materia de prevención de la violencia de género y la protección de la diversidad y los Derechos Humanos (en adelante DD.HH), siendo estas reactivas a las demandas que propugnaban los diversos movimientos feministas.

La Declaración Universal de los DD.HH., adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas (1948), pos Segunda Guerra Mundial, fue el primer documento legal en establecer la protección universal de los DD.HH fundamentales. En su artículo N°20 menciona específicamente que esta tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los DD.HH. y a las libertades fundamentales. Doce años más tarde, la Convención Contra las Discriminaciones en la esfera de la Enseñanza, adoptada en 1960 por la Conferencia General de la ONU, afirma que no deben establecerse discriminaciones y proclama el derecho de todos a la educación. En el artículo N°5, los Estados partes convienen en que la educación debe tender al pleno desenvolvimiento de la personalidad humana y a reforzar el respeto de los DD.HH. y de las libertades fundamentales.

La Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, fue adoptada por la Asamblea General en 1979. Los Estados partes que conformaron la convención, comprendieron y comprobaron que a pesar de la existencia de diversos tratados internacionales que buscan promover la no discriminación contra la mujer, estos no serían suficientes. El articulado relativo a educación de esta convención, entre otros aspectos establece la eliminación de todo concepto estereotipado de los papeles masculino y femenino en todos los niveles y en todas las formas de enseñanza, mediante el estímulo de la educación mixta y de otros tipos de educación que contribuyan a lograr este objetivo y, en particular, mediante la modificación de los libros y programas escolares y la adaptación de los métodos de enseñanza.

La Convención sobre los Derechos del Niño, por su parte, aprobada en 1989 por la Asamblea General de Naciones Unidas, busca instalar y promover en el mundo los derechos de los niños y niñas, cambiando definitivamente la concepción de la infancia. La comunidad internacional reconoció que, a diferencia de los adultos, las

personas menores de 18 años necesitan una atención y protección especial. Chile ratificó este convenio internacional en 1990, el cual se rige por cuatro principios fundamentales: la no discriminación, el interés superior del niño, su supervivencia, desarrollo y protección, y la participación en decisiones que les afecten. Los países implicados deben asegurar que todos los niños y niñas se beneficien de una serie de medidas especiales de protección y asistencia; tengan acceso a educación y a salud; puedan desarrollar plenamente su personalidad, habilidades y talentos; crezcan en un ambiente de felicidad, amor y comprensión; y reciban información sobre la manera en que pueden alcanzar sus derechos y participar en el proceso de una forma accesible y activa.

Durante el mismo año en que Chile ratifica la Convención sobre los Derechos del Niño, fue firmada la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, celebrada en Jomtien, Tailandia. Esta Convención persigue la universalización al acceso a la educación y fomento de la equidad, prestando atención prioritaria al aprendizaje, ampliando los medios y el alcance de la educación básica, mejorando el ambiente para el aprendizaje y fortaleciendo la concertación de acciones. En específico, el artículo N°3 indica que la prioridad más urgente es garantizar el acceso y mejorar la calidad de la educación para niños y mujeres, y suprimir cuantos obstáculos se opongan a su participación activa, debiendo eliminarse de la educación todos los estereotipos en torno a los sexos (UNESCO, UNICEF, PNUD y Banco Mundial, 1990, p. 4).

Tiempo después, los Estados del Continente Americano en el Pleno de la Asamblea General de la Organización de los Estados Americanos (1994), conformaron la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer ('Convención de Belém do Pará'). En donde entre otros derechos, se ratifica que:

Toda mujer tiene derecho a una vida libre de violencia, tanto en el ámbito público como en el privado. Este derecho incluye, entre otros: El derecho de las mujeres a ser libres de toda forma de discriminación. El derecho de las mujeres a ser valoradas y educadas libres de patrones estereotipados de comportamiento y prácticas sociales y culturales basadas en conceptos de inferioridad o subordinación". (Organización de los Estados Americanos, 1994, p. 2).

Posteriormente, los acuerdos internacionales empiezan a evidenciar el entendimiento de que la atención y acción conjunta en materia de derechos de la mujer resulta fundamental y urgente, debido a su implicancia en el desarrollo amable y sostenible de la humanidad. En este sentido, en el Consenso de Santo Domingo, celebrado en 2013 por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe, en adelante CEPAL, organismo dependiente de la ONU, entre otros puntos, ratifica "que la igualdad de género debe convertirse en un eje central y transversal de toda la acción del Estado, ya que es un factor clave para consolidar la democracia y avanzar hacia un modelo de desarrollo más participativo e inclusivo" (CEPAL, 2013, p. 4).

En 2015, todos los Estados Miembros de las Naciones Unidas aprobaron 17 Objetivos como parte de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible<sup>4</sup>, en la cual se establece un plan para alcanzar los objetivos en 15 años. En específico, el objetivo N° 5, pretende lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas. En este objetivo, la igualdad de género se comprende no sólo como un derecho humano fundamental, “sino que es uno de los fundamentos esenciales para construir un mundo pacífico, próspero y sostenible” (PNUD, 2021, p. 1).

Algunas de las metas de este Objetivo de Desarrollo Sostenible, en adelante ODS, es poner fin a todas las formas de discriminación contra todas las mujeres y las niñas en todo el mundo, eliminar todas las formas de violencia contra todas las mujeres y las niñas en los ámbitos público y privado, aprobar y fortalecer políticas acertadas y leyes aplicables para promover la igualdad de género y el empoderamiento de todas las mujeres y las niñas a todos los niveles (PNUD, 2021, p. 1).

El trabajo de seguimiento que se realiza al cumplimiento de estos objetivos, ha dejado en manifiesto que los efectos de la pandemia por Covid-19 "podrían revertir los escasos logros que se han alcanzado en materia de igualdad de género y derechos de las mujeres, al agravar las desigualdades existentes para las mujeres y niñas a nivel mundial; desde la salud y la economía, hasta la seguridad y la protección social" (PNUD, 2021, p. 4).

### **2.2.2. Políticas Nacionales sobre Igualdad y Equidad de Género**

La historia de la Educación en Chile, ha revelado la importancia que tiene el Estado, como un actor clave para generar políticas que atiendan a las nuevas necesidades que van demandando las sociedades y generaciones. Estas han ido mutando conforme pasa el tiempo, desde las demandas de incorporación de niñas, niños y jóvenes, en adelante NNJ, sin discriminar por sexo, género y/o por situación socioeconómica, hasta llegar de manera paulatina, en la actualidad, a reconocer e incorporar políticas exigidas por diferentes movimientos sociales, como los de estudiantes, docentes y feministas, a lo que se ha añadido la revisión de la transmisión histórica de un currículo sexista.

A continuación, se establece una breve revisión del marco regulatorio nacional que ha dirigido la política educacional en apoyo de la igualdad y equidad de género.

En la Constitución Política de la República (1980), se realiza un reconocimiento de la dignidad humana como valor, al mencionar en el primer artículo que “las personas nacen libres e iguales en dignidad y derechos”, esto debería implicar el

---

<sup>4</sup> La Agenda 2030 sobre el Desarrollo Sostenible, aprobada por la ONU en 2015, se instauró con la intención de generar una oportunidad para mejorar la calidad de vida de las personas. “La Agenda cuenta con 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible, que incluyen desde la eliminación de la pobreza hasta el combate al cambio climático, la educación, la igualdad de la mujer, la defensa del medio ambiente o el diseño de nuestras ciudades” (PNUD, 2021, párr. 1).

reconocimiento del carácter racional del ser humano, su capacidad para autodeterminarse y su condición de fin en sí mismo. En el mismo artículo, se establece también, que

el Estado está al servicio de la persona humana y su finalidad es promover el bien común, para lo cual debe contribuir a crear las condiciones sociales que permitan a todos y a cada uno de los integrantes de la comunidad nacional su mayor realización espiritual y material posible” (BCN, 2005, párr. 4).

Sin embargo, no se profundiza sobre el derecho al libre desarrollo de la personalidad y menos si incluye la protección a la autodeterminación identitaria de género.

Al interior de la normativa educativa nacional, no obstante, es posible evidenciar que se ahonda un poco más en temáticas relacionadas con la no discriminación y la inclusión. La Ley 18.962, Ley Orgánica Constitucional, en adelante LOCE, promulgada en el año 1990, en el artículo N°6 menciona que “La educación parvularia no exige requisitos mínimos para acceder a ella, ni permite establecer diferencias arbitrarias” (BCN, 2021, párr. 5), y en el artículo N°7 se indica que “la enseñanza básica es el nivel educacional que procura fundamentalmente el desarrollo de la personalidad del alumno y su capacitación para su vinculación e integración activa a su medio social” (BCN, 2021, párr. 3). Esta ley, con el paso del tiempo sufre un par de modificaciones específicas en temáticas de inclusión, en respuesta de la conmoción pública que generó, por ejemplo, el rechazo que experimentaron jóvenes embarazadas en distintos establecimientos educacionales. En el año 2000, la Ley 19.688 modifica la LOCE incorporando el artículo único “El embarazo y la maternidad, no constituirán impedimento para ingresar y permanecer en los establecimientos de educación de cualquier nivel. Estos últimos deberán, además, otorgar las facilidades académicas del caso” (p. 1). Otra modificación fue realizada por la ley 19.979 en el año 2004, la que incorpora en la LOCE que “los procesos de selección de alumnos deberán ser objetivos y transparentes, asegurando el respeto a la dignidad de los alumnos, alumnas y sus familias” (p. 3). A pesar de las transformaciones, la LOCE es fuertemente cuestionada debido a que en su génesis carece de legitimidad democrática, es insensible a los cambios culturales y tecnológicos del entorno, así como a los procesos de transformación desencadenados en la sociedad (Gómez & Ocaranza, 2018).

Por consiguiente, la LOCE es reemplazada por la Ley General de Educación N° 20.370, en adelante LGE (Mineduc, 2010), proceso considerado como una de las principales transformaciones del sistema educacional chileno (Gómez & Ocaranza, 2018). En el artículo N°4 (p. 3) de esta Ley, se establece que “es deber del Estado velar por la igualdad de oportunidades y la inclusión educativa, promoviendo especialmente que se reduzcan las desigualdades derivadas de circunstancias económicas, sociales, étnicas, de género o territoriales, entre otras”. Entre sus principios, contempla explícitamente la no discriminación y resguarda el derecho a la educación de estudiantes embarazadas y madres, específicamente, en el artículo N°11 (p. 6) se menciona que “el embarazo y la maternidad en ningún caso constituirán impedimento para ingresar y permanecer en los establecimientos de

educación de cualquier nivel, debiendo estos últimos otorgar las facilidades académicas y administrativas que permitan el cumplimiento de ambos objetivos”. La LGE a diferencia de la LOCE, recoge los avances y aspiraciones de un Chile moderno e inclusivo (Gómez & Ocaranza, 2018).

La Ley N°20.529 del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad, en adelante SAC, de la Educación, por su parte, expresa que el sistema educacional debe asegurar la equidad entre las y los estudiantes, en el entendido de que todos las y los estudiantes tengan las mismas oportunidades de recibir educación de calidad (MINEDUC, 2015). De hecho, entre los ocho Indicadores de Desarrollo Personal y Social<sup>5</sup> se considera la equidad de género en los aprendizajes como eje importante para asegurar la calidad de la educación (Mineduc, 2019b). La Ley N°20.845, Ley de Inclusión Escolar, busca, explícitamente, la eliminación de cualquier tipo de discriminación arbitraria y transformar la escuela en un punto de encuentro social, entre todas y todos las y los estudiantes, considerando las diferencias entre ellas y ellos, incluyendo aquellas relacionadas a temas de género (BCN, 2015, párr. 16). La Ley N°20.066 de Violencia Intrafamiliar tiene por objeto prevenir, sancionar y erradicar la violencia intrafamiliar y otorgar protección a las víctimas, sin embargo, no considera otros aspectos y ámbitos en los que ocurre la violencia de género. Por ese motivo, el Ministerio de Educación se encuentra participando en la elaboración de una nueva ley integral de violencia contra las Mujeres, que entregará facultades explícitas al sector Educación, especialmente en materia de prevención (MINEDUC, 2015, p. 20).

La creación del Ministerio de la Mujer y Equidad de Género, tiene su antecedente en la creación del Servicio Nacional de la Mujer, por la Ley N°19.023<sup>6</sup>, publicada el 3 de enero de 1991, donde se fue haciendo imperativo contar con espacios de mayor relevancia para la mujer y que a lo largo del tiempo se volvió en una preocupación social, donde el Estado se vio en la obligación de abrir espacios que mejorarán las condiciones de las mujeres en la sociedad. Para el año 2015, y bajo la Ley N° 20.820<sup>7</sup>, se crea el Ministerio de la Mujer y la Equidad de Género, el cual velará por la coordinación, consistencia y coherencia de las políticas, planes y programas en materia de equidad de género, los que deberán incorporarse en forma transversal en la actuación del Estado (BCN, 2015, párr. 2).

Durante los años 90 a nivel de gobierno se realizaron distintas acciones en pro de superar las históricas discriminaciones hacia las mujeres, a través de la creación del Servicio Nacional de la Mujer en adelante SERNAM, en 1991, la formulación de

---

<sup>5</sup> Los indicadores de Desarrollo Personal y Social son ocho: autoestima académica y motivación escolar, clima de convivencia escolar, participación y formación ciudadana, hábitos de vida saludable, asistencia escolar, retención escolar, equidad de género en aprendizajes y titulación técnico profesional. Estos indicadores fueron desarrollados por la Agencia de la Calidad con la intención de avanzar a una educación más integral. “entregan información sobre aspectos relacionados con el desarrollo personal y social de los estudiantes, en forma complementaria a la información proporcionada por los resultados Simce y los Estándares de Aprendizaje, ampliando de este modo la concepción de calidad educativa” (Mineduc, 2019b, párr. 3).

<sup>6</sup> Ley N°19,023/1991 Crea el Servicio Nacional de la Mujer.

<sup>7</sup> Ley N°20.820/2015 Crea el Ministerio de la Mujer y la Equidad de Género, y modifica normas legales que indica

los Planes de Igualdad de Oportunidades para las mujeres, el diseño, elaboración e implementación de un marco curricular, en el cual se establecen Objetivos Fundamentales Transversales que tenían como propósito el desarrollo ético, personal y social de las personas (De la Torre, 2014, p. 38).

El SERNAM, hoy Ministerio de la Mujer y la Equidad de Género, en adelante MinMujeryEG, ha venido implementado desde 1991 líneas de trabajo en materia de sexualidad y reproducción, enmarcadas en las orientaciones dictadas por instrumentos internacionales suscritos por Chile. Asimismo, en los diferentes Programas de Gobierno, Planes de Igualdad de Oportunidades y Agendas de Género.

El MinMujeryEG que inició funcionamiento el año 2016, a través del SernamEG, ha profundizado sus lineamientos en materia de derechos sexuales y derechos reproductivos mediante el Programa del Buen Vivir de la Sexualidad y la Reproducción. La obligatoriedad a los Establecimientos Educacionales de Educación Media, de contar con un Programa de Educación en Sexualidad, Afectividad y Género a partir del año 2010, con la Ley N°20.418 que fija las “Normas de Información, Orientación y Prestaciones en materia de regulación de la Fertilidad” (BCN, 2010, párr. 1), representa una oportunidad estratégica para avanzar en la instalación de una propuesta formativa, preventiva y de resguardo de derechos de NNJ durante la trayectoria en el sistema escolar, y su acceso a la salud sexual y la salud reproductiva (MINEDUC, 2018a). Por su parte, el Cuarto Plan Nacional de Igualdad entre Mujeres y Hombres 2018-2030 “pone como centro la superación de las desigualdades de género y el pleno ejercicio de los derechos y autonomía de la diversidad de mujeres que habitan en Chile” (MinMujeryEG, 2018, p. 7).

Por último, y para prevenir la violencia de género es que entra en vigencia la Ley N°21.369, la cual regula el acoso sexual, la violencia y discriminación en el ámbito de Educación Superior, la cual tiene por objetivo

promover políticas integrales orientadas a prevenir, investigar, sancionar y erradicar el acoso sexual, la violencia y la discriminación de género, y proteger y reparar a las víctimas en el ámbito de la educación superior, con la finalidad de establecer ambientes seguros y libres de acoso sexual, violencia y discriminación de género, para todas las personas que se relacionen en comunidades académicas de educación superior, con prescindencia de su sexo, género, identidad y orientación sexual. (BCN, 2021, párr. 1).

### **2.3.3 Orientaciones actuales**

La Subsecretaría de Educación Parvularia (MINEDUC, 2018b), desarrolló el documento “Orientaciones para Promover la Igualdad de Género en Educación Parvularia”, en donde se afirma que

(...) la Educación Parvularia debe propiciar ambientes de aprendizaje que no reproduzcan estereotipos, ni sostengan sesgos de género y/o prácticas



discriminatorias. Es necesario que los equipos pedagógicos reflexionen acerca de las maneras en que interactúan los párvulos, promover una orientación educativa que facilite el desarrollo de niñas y niños en condiciones de mayor igualdad de género (p.15).

En marzo de 2015 se estableció la Unidad de Equidad de Género, en adelante UEG, del Mineduc,

con el objetivo de permear la gestión ministerial con la perspectiva de género, visibilizar acciones, resultados y fortalecer competencias a nivel ministerial y en las instituciones autónomas del sector educativo para contribuir al logro de la igualdad de género en oportunidades y derechos” (MINEDUC, 2015, p. 24).

El documento “Educación para la Igualdad de Género. Plan 2015-2018” realizado por la UEG, constituye una síntesis del enfoque de género que el Ministerio de Educación está impulsando en sus políticas. En el apartado de definición de conceptos es posible extraer que

El enfoque de género permite reconocer que niños y niñas tienen el mismo potencial de aprendizaje y desarrollo, las mismas posibilidades de disfrutar por igual de aquellos bienes valorados socialmente, oportunidades, recursos y recompensas, de manera independiente a sus diferencias biológicas y reconociendo la igualdad de derechos (MINEDUC, 2015, p.10).

### **2.3. Gestión educativa en temas asociados a Género**

La diferencia sexual definitivamente es un hecho biológico incuestionable, sin embargo, resulta fundamental comprender que dicha diferencia históricamente ha sido potenciada para establecer condiciones de desigualdad entre hombres y mujeres. En este sentido, la escuela se transforma en un espacio que, si no es cuestionado y modificado, puede fortalecer y reproducir estas diferencias concebidas como desigualdades, es decir, “la escuela puede ser una institución reproductora del orden social y/o un espacio que nos permite practicar un nuevo modo de entender y vivir este escenario” (De la Torre, 2014, p.38).

#### **2.3.1. Currículo Oficial chileno**

El currículo oficial es aquel que establece los objetivos de la educación, donde se orienta la labor docente y se explicitan los aprendizajes y capacidades que deben desarrollar las estudiantes a lo largo de su vida estudiantil. Por tanto, entenderemos por curriculum oficial y/o formal

a la planeación de proceso de enseñanza - aprendizaje con sus correspondientes finalidades y condiciones académico - administrativas. Lo específico del curriculum formal es su legitimidad racional, su congruencia formal que va desde la fundamentación hasta las operaciones que lo ponen

en práctica, sostenidas por una estructura académica, administrativa, legal y económica (Casarini, 1999, pp. 7-8).

Entendiendo lo anterior, es importante contextualizar la realidad nacional, donde este (Currículum Nacional)

se encuentra en un período de transición debido a la aprobación de la Ley General de la Educación (LGE) en el año 2009. Mientras dure este proceso, se encuentran vigentes dos documentos: el Marco Curricular y las Bases Curriculares.

Las Bases Curriculares son el nuevo documento principal del Currículum Nacional. Establecen un listado de objetivos mínimos de aprendizaje. Desde el 2012 se encuentran vigentes las bases de las asignaturas de Lenguaje y Comunicación, Matemática, Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Ciencias Naturales de 1° a 6° Básico e Idioma Extranjero Inglés de 5° y 6° Básico. En el 2013 se incorpora Artes Visuales, Música, Educación Física, Tecnología y Orientación de 1° a 6° Básico.

En el caso de Educación Parvularia, las Bases Curriculares se encuentran vigentes desde el año 2005.

El Marco Curricular establece los objetivos fundamentales y los contenidos mínimos obligatorios para la Enseñanza Media (7° a 4° medio), Educación de Adultos y Escuelas y Liceos Artísticos (MINEDUC, s.f, párr. 1-4).

Considerando lo anterior, es que se analiza la situación de Chile respecto a la incorporación de temas de igualdad y equidad de género en el currículo, donde se devela que en

Chile los contenidos de género se incorporan en enseñanza media en electivos y también en cursos de educación para la ciudadanía, pero que no están apareciendo en la enseñanza básica. “Los temas de equidad de género son temas que se deben incorporar desde muy temprano, hay que entender que la equidad de género no es un tema solo para la educación secundaria, sino que también para la inicial” (CIAE, 2021, párr. 3).

Teniendo en cuenta este período de transición, es donde cabe preguntarse ¿Las Políticas Públicas en el área de Educativa han avanzado hacia una educación no sexista, que busque transitar hacia una verdadera equidad de género? Las nuevas reformas articulan

nuevas concepciones pedagógicas y nuevas concepciones sobre los contenidos y los objetivos del proceso educativo. La equidad no es el eje central de las reflexiones en este campo, pero ingresa por dos vías: una es la búsqueda de una buena calidad de la educación, calidad que se entiende debe ser igual para todos (y todas), pero cuya distribución equitativa se entiende limitada debido principalmente a las desigualdades socio-económicas presentes en la población escolar. La otra vía por la cual la equidad ingresa al campo de la reforma curricular es a través del espacio que

ésta ofrece a valores, principios y formas de convivencia social, que son parte las finalidades de la educación escolar que dependen de cada sociedad (Guerrero, Valdés y Provoste, 2006, p. 104).

Por lo tanto, ha sido de suma importancia que las Políticas Educativas que aterrizan en las Instituciones educativas vayan en atención de las necesidades del estudiantado, dando un trato equitativo tanto a mujeres como a hombres, incorporando de igual manera a la población LGBTIQA+<sup>8</sup>. Haciendo una revisión de la historia más reciente de Reformas Educativas, es decir desde el retorno a la democracia hasta hoy, encontramos la Reforma Curricular de 1990, que buscó el desarrollo de una reforma del sistema educativo que ubica la equidad y la calidad de la educación como objetivos principales

basado en un enfoque constructivista – similar al empleado en la reforma española- a la cual se suma una línea de refuerzo de la profesionalización docente, que incluye aumento sistemático de remuneraciones, incorporación de incentivos, pasantías en el exterior, perfeccionamiento fundamental, cambios en la formación inicial y premios de excelencia (Donoso, 2005, p. 7)

El proceso puede ser visto como un marco propicio para la incorporación de criterios de equidad de género, más aún teniendo en cuenta la inauguración de políticas de género en el país a partir de 1990 y la continuidad de la misma coalición de gobierno hasta la fecha (Guerrero, et al., 2006, p. 100).

Si bien, la reforma se miró con buenos ojos entre el espectro político, principalmente por el aumento de la matrícula femenina en los establecimientos educacionales, esta no logró convencer a diversos colectivos feministas de la época, criticando principalmente

que el sistema educativo está reproduciendo la desigualdad socio-económica, pero no señalan como problema la desigualdad de género ¿Significa esto que la educación formal ya no manifiesta ni reproduce desigualdades de género? Frente a esta pregunta otro tipo de voces, en particular las feministas, llaman la atención sobre la permanencia de mecanismos de reproducción de estereotipos y prejuicios en los espacios escolares (Guerrero, et al., 2006, p. 100).

Ya para el nuevo milenio, la política nacional educativa pretendió equiparar estas brechas de género, para lograr una enseñanza sin sesgos sexistas, para ello

en el marco de fortalecer una gestión escolar inclusiva que permita una educación media para todos, el año 2000 se promulga la ley 19.688 que prohíbe la discriminación contra estudiantes embarazadas y madres y posteriormente el decreto regulatorio de dicha ley (2004) (Castillo, 2011, p. 34).

---

<sup>8</sup> LGBTIQA+ es el acrónimo formado con las iniciales de las palabras lesbiana, gay, bisexual, transgénero, intersexual y asexuales (ONU, 2019).

A partir de la Reforma actual del Sistema Educativo chileno, se ha pretendido impulsar transformaciones que vayan en atención de la igualdad y equidad de género, los que se ven reflejados en los tratados y convenciones internacionales firmados y ratificados por el Estado de Chile, que han fortalecido un

(...) marco normativo, producto de la necesidad de contar con instrumentos que resguarden los derechos de las personas pertenecientes a diferentes grupos históricamente vulnerados, entre los que se ha ido reconociendo a Lesbianas, Gays, Bisexuales, Trans e Intersex -LGBTIQ+-, mediante una estrategia global para la eliminación de toda forma de discriminación en nuestros espacios educativos (MINEDUC, 2017, p. 7).

A nivel de instrumentos curriculares y su implementación, el MINEDUC enfatiza en que se ha logrado mayor visibilidad de las mujeres y la comunidad LGBTIQ+ en el currículo y en los recursos educativos que se distribuyen al estudiantado, tanto en el contenido como en las imágenes; mayor equilibrio en las bibliografías y referencia a autoras en textos recomendados en los programas de estudio, esto de acuerdo a lo establecido en el Cuarto Plan Nacional de Igualdad entre Mujeres y Hombres 2018 – 2030, donde se enfatiza que

La cobertura del sistema educacional chileno se ha ido expandiendo desde hace varios años, logrando casi una cobertura total en el nivel de la educación básica y media con relación a la población en edad de cursar esos niveles y, simultáneamente, evidencia una leve tendencia a mayor acceso de las mujeres. Las diferencias sociales y algunas diferencias de género se juegan en otras dimensiones del sistema, relacionadas con la calidad de la educación a la que se accede y a los tipos de aprendizajes, lo que se expresa en diferencias de rendimiento escolar (MinMujeryEG, 2018, p. 62).

Es de perogrullo señalar que, a partir del retorno a la democracia, es decir, las últimas tres décadas, tanto la Institucionalidad política como el sistema escolar chileno han sido protagonistas de importantes y significativas transformaciones, ello a partir de los movimientos estudiantiles y sociales que tuvieron su gestación en este período

(...) Desde 2006, a partir de la evolución de la propia reforma y -sobre todo- la demanda del movimiento estudiantil, el país inició un nuevo período de transformaciones institucionales en la educación escolar. Esta vez no se trata sólo de un Estado que complementa al mercado con recursos e incentivos, sino de un Estado que intenta además guiar al mercado mediante metas, regulaciones, evaluaciones y fiscalizaciones que le permitan «exigir» calidad educativa y establecer un mayor grado de responsabilización a las escuelas (Bellei, 2015, p. 44).

El movimiento estudiantil del año 2006, fue el inicio del cuestionamiento de la sociedad civil a las políticas y reformas educativas que se venían haciendo hasta ese entonces por parte del Estado, y el cual alcanzó un gran impacto tanto a nivel nacional como internacional.

Los estudiantes secundarios lograron articular una demanda por igualdad de oportunidades, en torno a la noción del derecho a una educación de calidad, e identificaron en los pilares de la institucionalidad pro-mercado generada por la dictadura militar el nudo institucional a desatar (Bellei, 2015, p. 38).

Cinco años más tarde, mayo del 2011, se realizó un nuevo movimiento, esta vez encabezado por los estudiantes de educación superior, al que inmediatamente se sumaron las fuerzas secundarias, cuya crítica se centró en la demanda de educación gratuita y el fin al copago escolar. En este momento,

Las protestas semanales se transformaron en un proceso de creciente movilización estudiantil, al que se plegaron muchos otros actores de la sociedad que anunciaban la primera gran demanda social chilena. Los esfuerzos del movimiento estudiantil se orientaron a presionar al gobierno de Sebastián Piñera de manera de poner en marcha una amplia gama de reformas educativas capaces de poner fin a las instituciones lucrativas de educación y ofrecer un mayor acceso a una educación de calidad (Cañas, 2016, p. 123).

Considerando los aspectos anteriores, es preciso señalar que las y los estudiantes encontraron diversas formas de ejercer presión hacia los gobiernos de turno, mediante movilizaciones, marchas, paros y tomas de Liceos e instituciones de Educación Superior, alcanzando gran atención de los medios de comunicación, de la época.

Para el año 2018, las movilizaciones vuelven a tomar curso, esta vez de la mano de colectivos y organizaciones feministas. Para “mayo de 2018, connotadas académicas chilenas entre las que destacan María José Cumplido, María Emilia Tijoux y Teresa Valdés, identificaron en los medios de comunicación la ola de movilizaciones feministas, considerada como la más grande de la historia de Chile” ((Seguel A., 2018) en Reyes-Housholder y Roque, 2019, p. 193), las cuales se vieron representadas en una serie de paros y tomas feministas en diversas universidades del país, comenzando ello en la Universidad Austral (Sede Valdivia).

Es este contexto que demandas graves desatendidas iniciaron un movimiento que abogó por problemáticas no visibilizadas

Las denuncias de violencia sexual motivaron a las estudiantes de la Universidad Austral a iniciar la primera toma feminista el 17 de abril. Diez días después, la Facultad de Derecho de la Universidad de Chile entró en toma debido a las acusaciones de acoso sexual contra el académico Carlos Carmona, una figura conocida en la política nacional (Reyes-Housholder y Roque, 2019, p. 196).

Respecto a lo anterior, es que el Estado buscó impulsar políticas que fueran en atención de la prevención de la violencia de género, y a las desigualdades e inequidades en este mismo ámbito, para ello el año 2019, el gobierno lanzó un plan de trabajo titulado “Educación con Equidad de Género”, un trabajo mancomunado entre el Ministerio de Educación y Ministerio de la Mujer y la Equidad de Género, el cual fija su preocupación central en tres grandes áreas

(1) En el aula, calidad con equidad: educación de calidad sin sesgos de género, que garantice equidad en los procesos de aprendizaje de niños y niñas; (2) Más vocaciones y oportunidades: para que niñas y mujeres adolescentes elijan libremente su proyecto de vida y; (3) Tolerancia cero a la violencia de género en educación parvularia, escolar y superior. (MINEDUC, 2019, párr. 2).

Los esfuerzos gubernamentales, respecto a la implementación de políticas públicas que apunten a la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres y la prevención de la violencia de género, han evidenciado, de acuerdo a lo señalado por el Ministerio de Relaciones Exteriores, en adelante MINREL, el avance en la superación de esta desigualdad, quien basa su análisis a partir de datos entregado por Igualdad de Género en la Alianza del Pacífico. Promover el Empoderamiento Económico de la Mujer, OECD, 2016, este avance se da en diversos aspectos

Los mayores avances de las últimas décadas han sido en materia de educación. Los países de la Alianza del Pacífico han alcanzado la paridad de género en educación básica y media; y las mujeres jóvenes (de 25 a 34 años de edad) tienen ahora por lo menos la misma probabilidad que los hombres de matricularse en la educación superior. En Chile, incluso, es más probable para ellas que para ellos.

Entre 2000 y 2012, la tasa de matrícula en educación superior en Chile se duplicó, debido en gran parte a la incorporación de mujeres jóvenes, cuya tasa de matrícula pasó del 35% al 84%. Además, Chile es el único país de la Alianza del Pacífico cuyo promedio en la matrícula total de educación no es inferior al de la OCDE.

Estas mejoras en la educación de la mujer han sido acompañadas por un crecimiento impresionante en la participación de la mujer en el sector laboral. La tasa de participación en la fuerza laboral (PFL) de las mujeres en edad productiva (15 a 64 años) en Chile pasó de 37.4% en 1996 a 55.7% en 2014. (2016, párr. 3-5)

No obstante, el Diagnóstico sobre indicadores y políticas con perspectiva de género desarrolladas por el Estado de Chile en áreas STEM, es categórico en señalar que:

Un desafío relevante lo constituye, a nivel curricular, la dificultad de la implementación de la perspectiva de género, pues no está completamente resuelto cómo estos contenidos se ligan directamente a cada uno de los campos curriculares y procedimientos disciplinares. Siguen siendo desafíos pendientes el desarrollo participativo de modelos coherentes y alternativas pedagógicas; la ampliación del soporte conceptual y teórico que necesita el cuerpo docente para iniciar el proceso de inclusión de estos contenidos en la programación didáctica; el desarrollo de orientaciones metodológicas básicas en los diferentes niveles de concreción curricular y de propuestas para la incorporación de las materias transversales a través de las unidades didácticas programadas para cada ciclo. (UNESCO, 2021, p. 31).

Por otra parte, y en este mismo tenor, investigadoras del área educacional del Centro de Investigación Avanzada en Educación (en adelante CIAE), realizan un análisis exhaustivo al currículo nacional y cómo este aborda los sesgos de género, señalando que para

los contenidos curriculares de 3° y 6° de primaria de 19 países de América Latina y El Caribe, lo que permitió revelar que el concepto de “equidad de género”, se encuentra presente solo un poco más de la mitad de los currículos de los 19 países analizados (53%).” (CIAE, 2021, párr. 2)

Se vuelve imperativo, por tanto, poner atención en cómo generar un currículo oficial con perspectiva de género, pero más aún en cómo se implementará y gestionará este mismo, de manera tal que ello de un buen soporte para la prevención de la violencia de género, otorgando y proveyendo de herramientas necesarias tanto a los equipos de gestión de los establecimientos, como a las docentes quienes aterrizan el currículo y sus contenidos al aula, diseñando e impulsando mecanismos para acortar las brechas de género.

### **2.3.2. Currículo Oculto**

El currículo oculto de acuerdo a lo explicitado por Unesco (2013), se

refiere a las experiencias escolares de los estudiantes más allá de la estructura formal del currículo, y particularmente a los mensajes comunicados por la escuela o el sistema educativo respecto de valores, creencias, comportamientos y actitudes. Los mensajes contenidos en el currículo oculto pueden complementar los currículos planeados e implementados o les pueden quitar fuerza. Este carácter inconsciente de muchas de nuestras acciones entra, la mayoría de las veces, en contradicción con nuestras ideas conscientes, perpetuando formas de conducta a veces ni deseadas (p. 58).

El currículo oculto va mucho más allá de la escuela, no se trata solo de ver las relaciones entre profesorado y alumnado, el diverso uso del espacio, las agresiones sexistas, el uso del poder o del prestigio, cómo se operan juicios o se desvaloriza, etc. Pues, es necesario ver también qué pasa en el exterior cuando acaba la clase, como se usa el espacio urbano y el privado según el género, que pasa en el trabajo, en la calle, etc. Es decir, es necesario ver cómo se forma la identidad, ya que el proceso de identificación y socialización de los papeles de género es continuo; nos estamos identificando y desidentificado continuamente (MINEDUC, 1993).

Es preciso entender el currículo de manera amplia, como el conjunto de experiencias (implícitas y explícitas) que constituyen las vivencias en los centros educativos, por tanto, va más allá de un listado programático de contenidos o de actividades que impregna al establecimiento de manera general: pasillos, patios y salas. A modo de ejemplo, las mujeres predominan en las áreas artísticas letras y humanidades, mientras los varones en ciencias y filosofía. A su vez hay prácticas que conforman parte del currículo oculto como el potenciar el liderazgo masculino,

el mayor uso de los espacios públicos por parte de los varones (fútbol, básquetbol), ser más severos en los castigos cuando son hombres los que cometen las faltas, mientras en el caso femenino se destaca la exaltación de la belleza física como cualidad y la promoción de responsabilidades como sería el cobro de cuotas y la preparación de pasteles o postres para la venta en beneficio del grupo curso. “Desde esta concepción el currículo no es sólo un campo restringido de la escuela, sino que debe incluir también los ámbitos de formación y actuación del profesorado” (De la Torre, 2014, p. 43).

En cuanto a la violencia epistémica y androcentrismo en el conocimiento, según Dinamarca-Noack y Trujillo-Cristoffanin (2021), existe una deuda en los currículos formales y ocultos con las aportaciones femeninas a las diversas áreas del conocimiento. Se puede evidenciar este déficit en las bibliografías de las asignaturas donde predominan autores masculinos. Es así como la

mayor parte del conocimiento transmitido en la educación superior está escrito por hombres, casi siempre blancos, heterosexuales y, en su mayoría, avocados en el norte global (...) fruto de masculinidades hegemónicas (...) en las que se funda la cultura occidental moderna (Segato, 2016, leído en Dinamarca-Noack y Trujillo-Cristoffanin, 2021, p. 14).

### **2.3.3 Política hacia centros escolares: El caso de Chile**

Con el retorno a la democracia en Chile (año 1990), ha existido una necesidad y exigencia por parte de la ciudadanía de incorporar en la Educación temáticas de igualdad y equidad de género, las cuales se han ido acentuando con el correr del tiempo y en favor de los diversos movimientos generados en este último decenio, asociados a agrupaciones feministas y de disidencias sexuales.

Hacia el año 2000, se pone en marcha el segundo Plan de Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres (2000-2010), instrumento el cual buscó visibilizar el alcance de las políticas sobre igualdad y equidad de género en el período señalado, considerando en gran medida los avances legislativos que se llevaron a cabo en este período, tales como los que señala (SERNAM, 2000, p. 19):

- Incluir la perspectiva de género en todas las acciones emprendidas por la Reforma Educacional y continuar modificando los lineamientos educativos y los contenidos curriculares en todos los niveles y modalidades de la enseñanza.
- Incluir contenidos educativos tendientes a impulsar la eliminación de estereotipos sexistas y el fomento del reparto de derechos y responsabilidades de hombres y mujeres.
- Incluir contenidos educativos tendientes a impulsar la eliminación de estereotipos sexistas y el fomento del reparto de derechos y responsabilidades de hombres y mujeres.



Lo anterior, logró poner en manifiesto las nuevas situaciones, problemáticas y desafíos a los cuales se enfrentaba el país, a partir del cambio de siglo, donde las políticas implementadas por el Estado en temáticas de igualdad y equidad de género fueron dando respuestas, paulatinamente, a las demandas ciudadanas. En el área educacional este plan declara que “el acceso al conocimiento ha tendido a apoyar este proceso, en la medida que permiten a las mujeres desarrollar sus capacidades, elevar sus aspiraciones, tomar conciencia de su propia identidad y de su condición ciudadana” (SERNAM,2000, p. 16).

Una vez finalizado el período de ejecución de este Plan, se pone en marcha el Plan de Igualdad entre Mujeres y Hombres 2010 - 2020, el cual tuvo por objetivo la creación de Políticas Públicas que promovieron la incorporación de la mujer en la sociedad, en sus diversos ámbitos, atendiendo al proceso de modernización y desarrollo del país. En materia educacional, declara que

tanto niñas como niños son el punto de partida para la igualdad, no obstante, se enfatiza en que las niñas enfrentan mayores restricciones en el desarrollo de su autonomía, en función del cuidado de su cuerpo sexuado mujer y de la adquisición de características consideradas femeninas, en tanto los niños gozan de mayores libertades y el desarrollo de sus destrezas es alentado socialmente (SERNAM, 2010, p. 62)

Por consiguiente, se continúan modelando y acentuando las desigualdades e inequidades, exponiendo a las niñas, desde una temprana edad a diversas manifestaciones de violencia de género, tanto en espacios escolares como familiares y sociales.

En este contexto es que el Estado chileno pretendió instalar, por medio de este Plan, una cultura inclusiva, es decir, de no discriminación e igualdad que atendiera a las necesidades, tanto de mujeres como de hombres. Como acción se expresa

Educación para la igualdad, la no discriminación, la autonomía y la corresponsabilidad: Promover espacios formativos, programas de estudio, textos escolares, y prácticas docentes que modifiquen los estereotipos asociados a los géneros masculino y femenino y entreguen elementos conceptuales y aprendizajes significativos y pertinentes a las y los estudiantes en torno al respeto por el otro, la aceptación de la diferencia, la comprensión y valoración de las personas, promoviendo la cultura de igualdad, no discriminación, solución no violenta de los conflictos, y de corresponsabilidad entre niñas y niños, estimulando la participación y el liderazgo de las adolescentes (SERNAM, 2010, p. 65).

En temas de políticas hacia los centros escolares el Plan de Igualdad entre Mujeres 2010 - 2020, hace hincapié en los avances que se han gestado a nivel educacional, para la promoción de la equidad e igualdad de género, como la Ley que prohíbe la expulsión de estudiantes embarazadas y madres del sistema escolar, asegurándoles el derecho a la educación y el acceso a sala cuna (SERNAM, 2010, p. 54) y la Ley N° 20.162, que establece obligatoriedad de la educación parvularia en su segundo nivel de transición (2007) (SERNAM, 2010, p. 70).

Actualmente, está en implementación el Cuarto Plan Nacional de Igualdad entre Mujeres y Hombres 2018 - 2030, donde el Estado de Chile renueva su compromiso con las políticas de igualdad y equidad de género, atendiendo a las transformaciones y dinámicas políticas, sociales y culturales tanto a nivel nacional como internacional.

Como avances en políticas y derechos civiles, que se aterrizan en el ámbito escolar, el Plan destaca (MinMujeryEG, 2018, p. 29):

- Ley 20.911(2016). Crea asignatura y plan de formación ciudadana para los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado, y
- El Ministerio de la Mujer y la Equidad de Género, en la Ley que lo crea, tiene contemplado un Fondo para la Equidad de Género destinado a fortalecer la asociatividad y el liderazgo de las mujeres, que depende del presupuesto anual de la nación.

Por otra parte, se reconocen los progresos que se han gestado en temas de derechos sociales y culturales, dentro de los que se destacan

- Ley 20.845 de Inclusión Escolar (2015), que suprime la segregación socioeconómica que implicaba discriminar a niños y niñas según la capacidad de pago de sus progenitores,
- Boletín 10.783-04 Proyecto de ley de Educación Superior, que establece la gratuidad. Ya fue aprobado por el parlamento en enero 2018 y está a la espera de promulgación. Ha permitido que más de la mitad de los/as estudiantes que acceden a la gratuidad sean mujeres desde el 2016 a la fecha<sup>9</sup>,
- Creación de la Subsecretaría y la Intendencia de Educación Parvularia y,
- Protocolo de derivación de denuncias de la Superintendencia de Educación, que permite fijar un procedimiento de derivación de alguna irregularidad que implique una vulneración del derecho de las estudiantes a consecuencia de su embarazo o maternidad, de igual modo respecto de otras vulneraciones de derechos relacionadas con identidad de género (MinMujeryEG, 2018, p. 61).

Sin embargo, la bajada de estas políticas ha generado un análisis crítico por parte de algunas expertas, donde se ha puesto la mirada en los desafíos que han ido quedando pendiente en la gestión de una educación con enfoque de género. En este contexto, Morawietz. L., señala que

a nivel de los estados, es necesario avanzar en una ‘bajada’ de los contenidos referidos a la equidad de género al nivel de los contenidos concretos: integrarlos como contenidos de aprendizaje; en cuanto a los

---

<sup>9</sup> En este período, enero del año 2018 la Ley de Educación Superior estaba en discusión y a la espera de su promulgación. Actualmente la Ley N°21.091 sobre Educación Superior, se encuentra en vigencia y pleno ejercicio, desde mayo del año 2018.

docentes, el desafío es la creatividad: traducir estos principios generales en elementos que vayan abordando en el día a día" (CIAE, 2021, párr. 6)

Los centros escolares deben entenderse, por tanto, como espacios con un fuerte rol social, volviéndose importante entender estos como el cimiento para la construcción de sociedades integradoras, inclusivas y pluralistas, y donde se reflexione sobre las creencias preconcebidas, por ende

La intervención de los docentes es muy importante para evitar que los patrones sexistas se transmitan en el aula. Santos Guerra (1996-1997) opina que las consecuencias que genera el currículo oculto sobre la discriminación por el género son, a veces, muy sutiles, por eso siempre hay que estar atentos para detectarlos. Otros tienen un carácter vulgar y tan ofensivo que es difícil explicarse cómo pueden mantenerse en una sociedad democrática y en una institución que se autocalifica de educadora. (UNESCO, 2016, p. 86)

En este sentido, la gestión de las políticas educacionales en temas de equidad e igualdad de género, debe entenderse también desde el rol que les compete a los Equipos de Gestión y docentes, quienes tienen como deber realizar la bajada de estas hacia los diversos centros e instituciones educacionales, principalmente porque, de acuerdo a la literatura, son los docentes quienes deben propiciar un ambiente libre de sesgo, de prejuicios de género e incrementar las expectativas en sus estudiantes. No obstante, se ha advertido en el ejercicio docente creencias con sesgo de género donde

"Los y las docentes tienden a interactuar menos frecuentemente con las niñas, les dirigen preguntas menos desafiantes, les proporcionan menos retroalimentación y validan sus contribuciones en menor medida que las de sus pares varones. Los niños también tienden a dominar el habla en el aula, iniciando más frecuentemente interacciones con los docentes", dice Ortega. Así, las expectativas diferenciadas sobre niños y niñas se traducen en prácticas educativas poco equitativas y en desiguales oportunidades de aprendizaje que pueden afectar el autoconcepto, los aprendizajes y las trayectorias educativas de niños y niñas. Este mecanismo se conoce frecuentemente como el efecto Pigmalión o la profecía autocumplida (CIAE, 2021, párr. 14).

Es importante comprender que las instituciones tienen el compromiso de integrar estas políticas en temas de la promoción de la igualdad y equidad de género, haciéndose un seguimiento y evaluación de estas más allá de lo declarativo, entendiendo las demandas que han seguido desde las sociedades en el último tiempo, ejemplo de ello es el movimiento de mayo de 2018, donde se alzó

(...) uno de los movimientos más relevantes de mujeres y diversidad sexual en Chile, que ha levantado demandas de distinto tipo, pero que ha destacado fuertemente el tema de la educación, buscando cuestionar prácticas arraigadas como el abuso y acoso sexual en espacios educativos, la discriminación hacia las mujeres y personas de la diversidad sexual dentro

de las aulas, el sexismo en el curriculum, entre otros temas. Los profesores son actores clave en la reproducción, pero también en la transformación de esta cultura. (Andrade, Barrientos y Montenegro, 2018, p. 1)

Ofrecer espacios que favorezcan la inclusión, aceptación, equidad y la igualdad es también una responsabilidad que le compete a los centros educativos, para ello es fundamental conocer y analizar las normativas vigentes respecto a la incorporación del enfoque de género y a las cuales Chile se ha suscrito en el último tiempo, pero también se vuelve imperativo que las políticas presten atención a aquellos vacíos que quedan, sobre todo en el ámbito curricular, incorporando lineamientos sólidos que permitan erradicar la violencia de género y trabajar en favor de los derechos fundamentales de niñas, niños, jóvenes, mujeres, hombres y minorías sexuales.

## **2.4. Incidencia de las prácticas docentes en apoyo a la prevención de la violencia de género**

### **2.4.1. Creencias y sesgos sistemáticos docentes**

En nuestro país existe consenso sobre el valor de la educación formal como el mecanismo que, dependiendo de su calidad, proporciona las competencias, conocimientos y habilidades necesarias para el desarrollo del potencial de las niñas y jóvenes para su incorporación al mundo laboral. Siendo un tema central en la elección de los centros escolares, a lo largo de la vida, el que el establecimiento proporcione una educación de calidad expresada en altos puntajes en mediciones estandarizadas y mayores opciones para acceder a la educación superior. Sin embargo, no existe una reflexión crítica generalizada en cuanto al rol socializador de los centros educacionales, ni menos como criterio de calidad el que “como parte de una cultura sexista que promueve jerarquías asimétricas que escinde lo masculino de lo femenino, la violencia de género se reproduce continuamente tanto en el aula como en instancias de organización estudiantil y de ocio” (Dinamarca y Trujillo, 2021, p. 17).

En este contexto se presentan de forma transversal en el sistema educativo prácticas sexistas que discriminan, promueven estereotipos y mitos de género como base de la normalización y reproducción de asimetrías de género (Dinamarca y Trujillo, 2021). De esta forma operan mecanismos que otorgan privilegios o se practica la discriminación de género impidiendo la plena realización de las personas, especialmente las mujeres (Consejo Nacional de la Cultura y las Artes [CNCA], 2016). Dentro de este marco, se pueden distinguir manifestaciones de sexismo ambivalente en las que de forma simultánea se presentan actitudes de sexismo hostil y benevolente. Los aportes hechos por Glick y Fiske (1996, 2001) leídos en Garaigordobil (2011) permiten comprender cómo operan ambos.

Mientras que el sexismo hostil comparte con el sexismo más tradicional su carga afectiva negativa y supone asumir una visión estereotipada y negativa de la mujer como consecuencia del mayor poder social de los varones. Esta

es la aportación más interesante de los autores que plantean que junto al elemento hostil con tono afectivo negativo convive otro elemento de tono afectivo positivo, el sexismo benevolente. El sexismo benevolente se basa en una ideología tradicional que idealiza a las mujeres como esposas, madres y objetos románticos. El sexismo benevolente debilita la resistencia de las mujeres ante el patriarcado, ofreciéndoles las recompensas de protección, idealización y afecto para aquellas mujeres que acepten sus roles tradicionales y satisfagan las necesidades de los varones (p. 332).

Los establecimientos escolares no están ajenos a estas formas de sexismo, que se expresan en la cultura escolar en los comportamientos aceptados, costumbres arraigadas y valores propios que nutren la construcción de género incluidos los valores de los padres, las normas sociales y valores institucionales, además de las propias costumbres, creencias y prejuicios de los docentes. Es en este contexto donde para un cambio y eliminación real de las prácticas sexistas se requiere del reconocimiento de estas y de sus efectos. Un estudio español revela que la forma de pensar de los docentes de la actualidad no ha variado de la forma de pensar propia de fines del siglo XX. “Perduran prejuicios asociados al sistema sexo-género: diferente capacidad intelectual y rasgos de la personalidad que se ligan al sexo biológico” (Díaz de Greñu y Anguita, 2017, p. 229).

Es así como plantea Blaise (2009) leído en Valenzuela y Cartes-Velásquez (2020)

(...) los profesores tienen el rol de formar el futuro de niños y niñas, por lo cual son una parte activa en la construcción de identidades de género de sus estudiantes. Añade, además, que niños y niñas son, también, agentes activos en la construcción de sus propias identidades de género, al tener sus propias interpretaciones de qué es ser masculino o ser femenina, con la capacidad de tomar decisiones sobre el aceptar o resistir los discursos dominantes (p. 4).

En la misma línea, en la actualidad se plantea que el sistema educativo ofrece un contexto idóneo para crear espacios de reflexión, y que se considera que el sistema educativo tiene la responsabilidad de combatir, a través de la implementación de nuevas prácticas educativas, la falta de equidad entre hombres y mujeres (Suberviola, 2012 leído en Valenzuela y Cartes-Velásquez, 2020), enfrentando así el desafío de la liberación de estereotipos de género (Díaz de Greñu y Anguita, 2017 leído en Valenzuela y Cartes-Velásquez, 2020). Estos estereotipos son transmitidos por el profesorado a sus estudiantes, influyendo y afectando de manera directa los programas escolares, las interacciones en el aula y el respeto a la intimidad de niños y niñas; llevando a la persistencia de la discriminación de género y a su perpetuación en el sistema educativo (Colom y Mayoral, 2016; Díaz de Greñu y Anguita, 2017; Suberviola, 2012 leído en Valenzuela y Cartes-Velásquez, 2020).

#### **2.4.1.1. Educación Parvularia**

Al revisar las prácticas sexistas que reproducen sesgos o estereotipos de género en educación parvularia se evidencia que, si bien los niños al ingresar al sistema

escolar ya han sido socializados en sus familias de acuerdo a sus creencias y valores, las prácticas de sus docentes en el aula refuerzan reproducciones de desigualdades sociales entre hombres y mujeres, donde la mujer se va posicionando en un lugar de subordinación. Según Guerrero et al. (2011) leído en Mineduc (2018b), “los formatos que definen la participación de los niños y niñas, sean estos planeados por el o la docente o en su forma espontánea, otorgan y naturalizan el protagonismo de los niños sobre las niñas” (p. 15). Grau (2018) reveló en su estudio FONIDE titulado Rol del Juego en la Educación Parvularia: Creencias y Prácticas de Educadoras del Nivel de Transición menor que, en las dinámicas de juego guiado, la mayoría de las actividades son de naturaleza mixta, es decir con un rol activo tanto de niñas como de niños, sin observar predominancia de género por un juego u otro ya que no existe mayor autonomía. Sin embargo, “cuando se da la oportunidad de juego libre, se observa que esta es aprovechada predominantemente por “solo niños” (p. 51). Además de evidenciar la influencia de estereotipos desde la familia donde los niños no pueden jugar en roles tradicionalmente femeninos, es decir, “juegos que no son de niños”.

Cabe mencionar que el juego libre, no es una práctica frecuente, por lo que los grados de autonomía son limitados. En las ocasiones donde se proporciona espacios de autonomía:

Los juegos que mayormente caracterizan a los niños son los juegos de construcción, juegos con autos, juegos físicos (correr, jugar a la pelota), juegos de superhéroes. Las niñas juegan más a cocinar, crear vestidos, roles maternos y del hogar, a ser princesas, conversan más, juegan con las manos. Los juegos que se mencionan como sin diferencias de género son jugar al pillarse, juegos de patio (resbalines, columpio, etc.), escondida (Grau, 2018, p. 48).

De acuerdo al estudio de Cortázar y Vielma (2017), leído en Azúa, Lillo y Saavedra (2019)

“Los niños se benefician más que las niñas al asistir a la educación parvularia pública en Chile” (p. 34) lo cual, según lo señalado por el mismo estudio, puede deberse a la diferencia de expectativas que la cultura fomenta para niños y niñas —donde las de los primeros son más altas— o, por otro lado, podría deberse a que los niños “tienen más espacio para aprender en estos programas. De esta manera, las niñas tendrían un techo más bajo de aprendizaje en los programas de educación parvularia en Chile” (pp. 37-38).

Por otra parte, en las dinámicas de clase se evidencia la naturalización del uso genérico masculino como genérico universal “ello es relevante, ya que permite entender cómo la reproducción y la cristalización del androcentrismo permea el uso del lenguaje y se comprende como la formalidad o naturalidad del trato” (Azúa, Lillo y Saavedra, 2019, p. 69). Además, se tiende a naturalizar “el constante uso del color rosado para las mujeres y del azul para los hombres o cuando se asocian los géneros con ciertas profesiones u oficios” (Azúa, Lillo y Saavedra, 2019, pág. 69).

Cortázar, Romo y Vielma (2016) en Pinto Wong, A. A., Jiménez Guerra, R. A., Salazar Alvear, D. A., y Valenzuela Araya, A. D. (2021) desde una perspectiva de interacción en aula dan cuenta que en:

Un estudio realizado a este respecto demostró que las educadoras tienen percepciones diferenciadas de niñas y niños, dado que a las primeras las describen como “aprendices pasivos”, mientras que a los segundos los percibían como “inventivos”; también reveló que las educadoras dirigían las preguntas abiertas y desafiantes a los niños en un 30% más de los casos que a las niñas, con una muy baja frecuencia, en términos generales, de preguntas desafiantes para el grupo completo de niñas y niños (p. 127).

Al mismo tiempo “se observa que las y los docentes tienden a seleccionar actividades que se vinculan con destrezas supuestamente propias de uno y otro sexo” (Guerrero, 2001; Morales, 2012 citado en Pinto et al., 2021, p. 129). De esta manera las educadoras reproducen los estereotipos de género donde las niñas deben demostrar sus habilidades en actividades consideradas femeninas, delicadas de cuidado, mientras que los niños en aquellas que se debe aplicar la fuerza y destrezas motoras gruesas.

En cuanto a los cuentos disponibles para el trabajo con párvulos, Andrade señala que “uno de los estereotipos de género más marcado que se observa en los personajes de los cuentos infantiles es la representación de lo femenino a través de la maternidad” (2016, p. 60). Donde el análisis de los personajes femeninos se presenta como “preocupadas, amorosas y protectoras, sólo realizan labores relativas a la maternidad y el cuidado, no trabajan fuera de la casa, ni tampoco realizan otras acciones fuera de lo que a la maternidad corresponde” (Andrade, 2016, p. 60). Es así como se refuerzan los roles clásicos donde la mujer tiene un rol central en el cuidado, mientras se evidencia que para los niños no se presenta esa responsabilidad. Además de vincular a los personajes femeninos a actividades de “saberes morales y espirituales” mientras que los niños con “conexiones con conocimientos intelectuales, racionales” (Andrade, 2016, p. 67).

#### **2.4.1.2. Educación Básica y Media**

De acuerdo con Valenzuela y Cartes-Velásquez (2020) de las políticas por la equidad de género en educación básica y media se puede decir que “los primeros esfuerzos tendieron a enfocarse exclusivamente en asegurar un acceso igualitario a la educación, es decir, se enfocaron en el acceso de niñas a la escuela” (p. 7). Según estos autores en cuanto a la implementación de políticas enfocadas en el proceso educativo, las medidas son recientes ya que se han privilegiado los resultados académicos mostrando un bajo interés en el enfoque de género. “En el caso chileno, de haber preocupación en el enfoque de género, suele centrarse en contrastar los niveles de aprendizaje de niños y niñas” (Arcos et al., 2007 leído en Valenzuela y Cartes-Velásquez 2020, p. 8), “debido a la demostrada constante estimulación positiva hacia niños por sobre las niñas, de parte del profesorado” (Messina, 2001 leído en Valenzuela y Cartes-Velásquez, 2020, p. 8).

En cuanto al enfoque de género en la educación básica y media se mantienen prácticas que profundizan los estereotipos y sesgos de género y que van determinando de forma más directa las áreas de desarrollo profesional de las niñas y adolescentes. En la enseñanza Técnico Profesional se presentan más claramente estas desigualdades de género.

Lo plantean Niemeyer y Colley (2015) citado en Sevilla, Sepúlveda y Valdebenito, (2019)

En el presente, las desigualdades de género persisten en el mercado del trabajo y en la educación técnico profesional, aunque los cambios sociales, políticos y económicos han llevado a que estas se produzcan y configuren de manera distinta que en el pasado. Así, las desigualdades sociales y laborales entre hombres y mujeres se sostienen actualmente sobre la base de una compleja mezcla de elecciones individuales, orientaciones sociales y arreglos institucionales que hace que las aspiraciones de carrera tipificadas por género se reproduzcan constantemente (p. 2).

De acuerdo a Sevilla, Sepúlveda y Valdebenito (2019) los estereotipos de género se siguen presentando en establecimientos que imparten especialidades industriales. “El 85% de los docentes asoció cualidades como calidez y sensibilidad a mujeres, mientras que solo el 42% lo relacionó con los hombres. En cambio, estos en un 90% fueron vinculados con atributos como liderazgo y fortaleza” (p.10). Además de evidenciar dificultades para las estudiantes de sexo femenino para realizar sus prácticas laborales, ya que las empresas presentan una serie de dificultades para recibirlas, entre los argumentos esgrimidos está el que no cuentan con instalaciones para ambos sexos, y en específico instalaciones sanitarias para mujeres.

En cuanto a prácticas de aula en la enseñanza básica y media encontramos lo siguiente:

Los estudios muestran que los profesores/as de disciplinas científicas interactúan más con sus alumnos varones y que los refuerzan en mayor medida que a las mujeres, diferencia que se acrecienta al aumentar el nivel educacional. “Consciente o inconscientemente se tiende a valorar la importancia de la formación científica más para niños que para niñas y a explicar el éxito por la inteligencia en el caso de los niños y por el esfuerzo en el de las niñas” (Flores, 2007, pág. 108 leído en Vidal, Pérez, Barrientos y Gutiérrez, 2020, p. 29).

#### **2.4.1.3. Educación Superior**

A nivel universitario estas prácticas de violencia de género ya se han naturalizado, generando la conciencia de grupo vulnerado en las estudiantes, al coincidir los relatos de mujeres víctimas del abuso de género, para las cuales la estructura universitaria en su conjunto no presenta solución, es más, se invisibiliza su situación. En esta toma de conciencia y en un ambiente de sororidad, es que se



desarrollaron las movilizaciones feministas de mayo de 2018 como una denuncia de la violencia de género y cultura sexista. Un estudio realizado por Dinamarca-Noack y Trujillo-Cristoffanini (2021) entrevistó en profundidad a seis estudiantes entre los 19 y 24 años, quienes participaron como voceras del movimiento feminista de sus universidades de Santiago y Valparaíso en las que “las participantes evidenciaron tres formas de violencia de género soterradas, pero recurrentes: cultura sexista, acoso sexual y violencia epistémica” (p. 11).

Dentro de las formas de violencia de género, el sexismo<sup>10</sup>

es una forma de discriminación que utiliza el sexo como criterio de atribución de cualidades, valoraciones y significados creados en la vida social, siendo posible contribuir a superarlo a través de la educación, siempre que haya un “reconocimiento de la discriminación, de la desigualdad y de la segregación como problemas educativos, pues nadie cambia aquello que no reconoce como problema” (Araya, 2004, leído en Vidal, Pérez, Barrientos y Gutiérrez, 2020, p. 24).

Dentro de las denuncias realizadas por las líderes feministas sobre la cultura sexista se presentan relatos que caracterizan prácticas donde se les niega de forma transversal la palabra a las mujeres, siendo no escuchadas o donde los hombres toman la palabra por ellas. Se destacan además en los relatos, en que los comentarios los realizan académicos en clases, donde se denosta la figura femenina con caricaturas estereotipadas de esposas que viven a costa de sus maridos, naturalizando la dependencia conyugal. Donde “La reiteración de tales calificaciones contribuye a naturalizar expectativas/prejuicios sociales diferenciados para hombres y mujeres” (Dinamarca-Noack y Trujillo-Cristoffanin, 2021, p. 12). Dentro de los testimonios de las estudiantes son los mismos académicos los que cosifican y sexualizan en cuerpo de las jóvenes frente de toda su clase, situaciones que por su posición de poder no reciben una réplica o reacción de parte del estudiantado que ponga de manifiesto la violencia ejercida. En esta línea, Vélez y Serrano (2018) “destacan que utilizar el estereotipo de la mujer como objeto sexual invisibiliza capacidad de independencia y autonomía” (p. 157). A juicio de Dinamarca-Noack y Trujillo-Cristoffanin (2021) “La materialización de estos estereotipos en la experiencia de las estudiantes consume la operación simbólica distintiva de la cultura sexista: la naturalización de las jerarquías generalizadas que inscribe a las mujeres, de manera irrevocable, en una posición de inferioridad” (p.12).

El problema del acoso sexual es una realidad en las universidades chilenas. De acuerdo al Observatorio contra el acoso Chile (2020):

---

<sup>10</sup> Otras formas en las que se manifiesta la cultura sexista o micromachismos son las siguientes: Mansplaining: es el mecanismo de manipulación por el cual un hombre, cuestiona el conocimiento de una mujer (por el simple hecho de ser mujer) e intenta iluminar el discurso femenino con su sabiduría sin mayor especialización en el tema. Gaslighting: consiste en hacer que la mujer desconfíe de su criterio, porque de forma muy sutil el hombre insinúa que el argumento de la mujer no tiene sentido porque está “loca” o es “histérica” (Universidad de los Lagos, (ULAGOS), s.f., p. 5).

El acoso sexual en contexto educativo (ASE) es toda práctica con connotación sexual implícita o explícita ejercida por una o más personas hacia otra, cuyo vínculo está dado por un contexto educacional (horizontal o vertical). Estas acciones son unidireccionales, y por tanto no consentidas por quien las sufre, generando malestar psicosocial y perjudicando el desarrollo y oportunidades educacionales de la persona afectada (p. 43).

Las cifras revelan un importante componente de género, de acuerdo a Iuspa (2021) “que afectan en la inmensa mayoría de los casos a las mujeres, precisamente por el hecho de serlo” (p. 175). Esto se evidencia en las cifras de la encuesta Radiografía del acoso sexual en Chile: Primera encuesta nacional sobre acoso sexual callejero, laboral, en contexto educativo y ciberacoso. De acuerdo a los resultados, Observatorio contra el acoso Chile (2020) un “17,9% de las mujeres y 6% de hombres dice haber sufrido ASE” (p. 44) mientras que al consultar al consultar por acoso “el 41,4% de ellas y 26,4% de ellos reconoce haber sufrido alguna situación de acoso” (p. 44). En el tramo de edad de 18 a 26 años se presentan mayores situaciones de acoso en el contexto educacional “26,9% de las mujeres jóvenes reconoce haber sufrido ASE, no obstante, (...) un 57,9% del total de mujeres han vivido por lo menos una situación de ASE” (p. 44), mientras que en el caso de los hombres en el mismo rango etareo “sólo 5,4% de los hombres dice haber sufrido ASE (...) aunque un 39,5% habrían sufrido al menos una situación de acoso mientras estudiaba” (p. 45).

En las universidades el acoso sexual se presenta de diversas maneras, como: recibir mensajes con contenidos sexuales no deseados; recibir comentarios sobre vestimenta, cuerpo o sexualidad; recibir invitaciones a citas íntimas, aún cuando se las ha rechazado insistentemente; insinuaciones reiteradas de índole sexual no deseadas; asedio con bromas, preguntas y comentarios de contenido sexual ofensivo; recibir miradas morbosas o gestos de índole sexual; ser molestada por exhibicionista que muestra sus órganos sexuales en baños, vestidores, patios o en cualquier lugar de la universidad; ser espiada en baños, camerinos de gimnasios o lugares similares sin consentimiento; ser obligada a ver dibujos, fotografías, imágenes, objetos o cualquier otra representación gráfica de contenido sexualmente explícito o pornográfico; intentos de besar o abrazar en contra de la voluntad; tocar senos, trasero, órganos sexuales, y pellizcar, dar palmaditas, rozar con los órganos sexuales; ser obligada a tocar sexualmente en contra de la voluntad por algún miembro de la comunidad universitaria (Flores- Bernal, 2019, p. 352).

Una de las demandas planteadas por los movimientos feministas fue la necesidad de protocolos en contra el acoso sexual en la enseñanza superior que hasta el momento se encontraban invisibilizadas.

Una de las razones de no denuncia es que tanto la víctima como su entorno cercano no reconocen ciertas conductas como abusivas, debido a que están naturalizadas en nuestra cultura, y pueden ser percibidas como actos o hechos comunes no reprochables. Es fundamental desnaturalizar hechos

que atenten contra la dignidad de las personas, y contribuir a que la comunidad identifique con precisión aquellas situaciones que constituyen acoso sexual, y que deben ser denunciadas y sancionadas (MINEDUC, 2018c, p. 13).

Como resultado, el MINEDUC publicó una guía con sugerencias para que las universidades elaborarán sus reglamentos internos en los que además se refuerza la importancia de la denuncia y sanción de los delitos, se sugieren prácticas para la promoción de relaciones de respeto a la dignidad de todas las personas.

Es relevante mencionar que al consultar por el nivel educativo donde ocurrió el acoso el “49,4% mencionaron haberlo vivido durante la educación media. Asimismo, 33,8% de quienes padecieron algún tipo de ASE, lo sufrieron en la educación básica, y un 29,8% en la educación superior” (Observatorio contra el acoso Chile, 2020, p. 55) pudiendo haber vivido la experiencia en más de un nivel. Respecto de las consecuencias para las víctimas, Observatorio contra el acoso Chile (2020) “1 de cada 4 mujeres (26,9%) que fue víctima de acoso sexual mientras cursaba sus estudios abandonó lugares y/o situaciones comunes con su agresor” Por su parte “1 de cada 10 mujeres (10,2%) asistió a terapia psiquiátrica, psicológica y/o complementaria” (p. 57). Mientras que un 14,7% refirió cambios en su forma de vestir.

En cuanto a la violencia epistémica y el androcentrismo esta se manifiesta tanto en el curriculum formal como en el oculto. “Por su carácter androcéntrico, el conocimiento hegemónico no solo invisibiliza a las mujeres, sino que también amplifica la diferenciación jerarquizada de actividades y habilidades reservadas a hombres y mujeres” (Dinamarca-Noack y Trujillo-Cristoffanin, 2021, p. 14) Esto se manifiesta en la ausencia de referentes femeninos en el conocimiento disciplinar de las diferentes carreras. De acuerdo Lillo (2016) en su análisis de textos escolares queda de manifiesto las formas de exclusión, donde “las mujeres aparecemos en los textos de Lenguaje es claramente minoritaria respecto de los hombres en autorías; menciones complementarias y recomendaciones para profundizar los contenidos; tramas y papeles protagónicos; referencias a películas, y en ilustraciones” (p. 17). En cuanto a la asignatura de historia “es menor aún la aparición de mujeres, y cuando existe referencia a hechos significativos protagonizados por ellas colectivamente, aparecen en apartados, segregadas del contexto político y social” (p. 17). Mientras que en los textos de biología “el trabajo científico que se menciona en los contenidos es casi cien por ciento masculino. En muchas unidades, no se menciona a ninguna autora” (p. 17). Esta situación nace de la formación de pregrado donde de acuerdo a (Segato, 2016 leído en Dinamarca-Noack y Trujillo-Cristoffanin, 2021).

(...) la mayor parte del conocimiento transmitido en la educación superior está escrito por hombres, casi siempre blancos, heterosexuales y, en su mayoría, avocados en el norte global: los saberes impartidos son en general fruto de masculinidades hegemónicas situadas en la cúspide de las múltiples

relaciones de poder sobre las que se funda la cultura occidental moderna (p. 14)

Las denuncias sobre la violencia de género en la vida universitaria han contado con el apoyo de las académicas, que además de desarrollar sus actividades en instituciones con las formas descritas anteriormente, presentan sus propias problemáticas en cuanto a la carrera académica. Es así como encontramos estructuras que favorecen la desigualdad como “el techo de cristal para explicar la limitación en el ascenso a puestos de mayor jerarquía por parte de las mujeres. Concretamente, ellas cumplen todos los requisitos de evaluación formales relacionados con la formación académica, años de experiencia e idoneidad para promover su ascenso, sin embargo, se mantienen en puestos de menos jerarquía” (Martínez y Bivort leído en De Armas y Venegas, 2016, p. 61). Los autores también hacen referencia a muros de cristal referidos a la dificultad para desplazamientos horizontales dentro de una organización como “pasar de un departamento o función que se ubica dentro de un mismo nivel jerárquico (p. 62). Otra barrera es la conocida como piso pegajoso que consiste en la “demora para pasar de jornada parcial a completa o de contratos por horas, es decir, honorarios –vinculación precaria con la universidad–, a formas contractuales más estables. Por ejemplo, a contrato a plazo fijo o contrato indefinido” (Martínez y Bivort leído en De Armas y Venegas, 2016, p. 61).

Es así como las prácticas sexistas o socialización de género patriarcal se pueden encontrar de forma transversal en todos los niveles educativos. Cada nivel va profundizando la normalización de la violencia de género que se esconde en las prácticas arraigadas y naturalizadas tanto por la cultura escolar como familiar. Las políticas públicas y marcos normativos hacen referencia a una preocupación por propiciar la ansiada equidad de género. Sin embargo, se puede evidenciar en la revisión bibliográfica que las medidas y políticas específicas han sido insuficientes, toda vez que las demandas por equidad de género siguen siendo abordadas de manera transversal en el currículo, en las áreas de convivencia y aún no se aborda en la formación inicial docente. De acuerdo a lo evidenciado en la Encuesta Nacional de Clima Escolar en Chile 2016, la Política Nacional de Convivencia Escolar contempla apoyos y recursos al sistema educativo para su implementación, en lo que considera la capacitación de profesionales en materia de convivencia y para la prevención de la violencia escolar, estableciendo además un rol fiscalizador en la Superintendencia de Educación, quedando en la decisión de las instituciones incluir en sus reglamentos las temáticas de equidad e identidad de género. Sin embargo, “Entre los encuestados, sólo un 11% afirmó que su escuela cuenta con alguna política orientada a proteger a los estudiantes LGBT, un porcentaje que refleja la invisibilización de una problemática actual<sup>11</sup>” (Fundación Todo Mejora, 2016, p. 16).

---

<sup>11</sup> La Fundación Todo Mejora (2016) se definen la problemática de violencia por orientación sexual en los siguientes términos:

El bullying lesbofóbico, homofóbico, bifóbico y transfóbico es un tipo específico de violencia, reiterada en el tiempo, intencionada, con un desequilibrio en la relación de poder notorio y dirigido

Otro aporte respecto de la incorporación de la perspectiva de género a la formación inicial docente es la investigación realizada por un equipo de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile en el marco del proyecto SDP N° 031/2017 “Servicio: Elaboración de tipologías sobre sesgos y estereotipos de género en la práctica docente, y desarrollo de material que oriente la práctica docente al respecto”, solicitado por el Ministerio de Educación (MINEDUC), en conjunto con el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) durante el año 2017 en la que destacan:

Si bien es cierto en la formación inicial del profesorado los estudios de género no ocupan un espacio significativo y es más bien ausente en ella. Por lo cual, se debiera considerar en todos los niveles de la formación inicial la inclusión de ella. Es en el nivel de educación parvularia es donde se torna urgente tomar medidas al respecto por su adscripción mayoritaria a la invisibilización y rechazo de ésta perspectiva y, en contrapartida, el nivel que presenta una mayor conciencia en sus prácticas es la educación diferencial (Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile et al., 2017, p. 67).

De acuerdo a Pateman, 1988 citado en Azua, Lillo y Saavedra (2019, p. 54) “la socialización de género de carácter patriarcal producida y reproducida en la escuela en la que se posiciona lo masculino por sobre lo femenino, se comprende como violencia de género”, puesto que de acuerdo a lo planteado por Castillo (2011) se traduce en una desigualdad en los aprendizajes debido entre otros factores a la retroalimentación diferenciada por sexo, lo que se observa en la diferencia de resultados de hombres y mujeres en pruebas internacionales, generando una profecía autocumplida respecto del desempeño de las estudiantes en las mediciones de conocimientos en ciencias duras; así mismo, de acuerdo a Rico y Trucco (2014) limita las expectativas educativas y laborales de las estudiantes de acuerdo a los roles de género tradicionalmente aceptados en carreras donde hoy no tienen una presencia significativa; por su parte, en cuanto a las expresiones de la identidad de género “una sociedad heteronormada, en la cual la “normalidad” se traduce en heterosexualidad, roles de género definidos para hombres y mujeres; esto genera, por consiguiente, violencia de género al no encajar con lo socialmente aprendido (Fundación Todo Mejora, 2016, p. 18).

---

especialmente a personas con orientación sexual y/o identidad de género percibida como distinta o distinta a la heteronormatividad; lesbianas, gays, bisexuales y trans.

El bullying LGBT-fóbico es reflejo de una sociedad heteronormada, en la cual la “normalidad” se traduce en heterosexualidad, roles de género definidos para hombres y mujeres; esto genera, por consiguiente, violencia de género al no encajar con lo socialmente aprendido. Debido a lo anterior, el bullying LGBT-fóbico pasa a ser una agresión a todos los niños, niñas y adolescentes que no calzan con los roles tradicionales predefinidos. Tiene raíces en la homofobia y el sexismo, por lo mismo, es necesario un análisis más profundo, con un abordaje desde los derechos humanos, promoviendo una educación integral e inclusiva y con un fuerte eje en el desarrollo humano y desarrollo de la identidad sexual (p.18).

## **2.4.2. Prácticas docentes y factores escolares que favorecen la igualdad y equidad de género**

De acuerdo a la UNESCO y ONU Mujeres (2019) en las Orientaciones Internacionales para abordar la Violencia de Género en el ámbito escolar, la violencia de género se desarrolla en tanto en la escuela, como camino a ésta, en el hogar, por parte de la comunidad y en el ciberespacio, por lo que combatirla requiere de políticas integrales que puedan proteger a las NNJ. Puesto que, la violencia de género en el ámbito escolar según estas instituciones:

(...) interfiere con la educación de muchos jóvenes y se correlaciona con un menor rendimiento académico. También es un obstáculo importante para la consecución de las metas y objetivos de la educación mundial, así como los ODS: poner fin al maltrato, la explotación, la trata y todas las formas de violencia y tortura contra los niños y las niñas (Meta 16.2); construir y adecuar establecimientos educativos que tengan en cuenta las necesidades de niños, niñas y personas con discapacidad, que sean sensibles al género y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos (Meta 4.a); y lograr la igualdad entre los géneros y reducir la violencia de género (Objetivo 5) (p. 22).

De acuerdo a la UNESCO y ONU Mujeres (2019) en las Orientaciones Internacionales para abordar la Violencia de Género en el ámbito escolar, la violencia de género se desarrolla en tanto en la escuela, como camino a ésta, en el hogar, por parte de la comunidad y en el ciberespacio, por lo que combatirla requiere de políticas integrales que puedan proteger a las NNJ. Puesto que, la violencia de género en el ámbito escolar según estas instituciones:

(...) interfiere con la educación de muchos jóvenes y se correlaciona con un menor rendimiento académico. También es un obstáculo importante para la consecución de las metas y objetivos de la educación mundial, así como los ODS: poner fin al maltrato, la explotación, la trata y todas las formas de violencia y tortura contra los niños y las niñas (Meta 16.2); construir y adecuar establecimientos educativos que tengan en cuenta las necesidades de niños, niñas y personas con discapacidad, que sean sensibles al género y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos (Meta 4.a); y lograr la igualdad entre los géneros y reducir la violencia de género (Objetivo 5) (p. 22).

Para el logro de las metas se requiere de políticas coordinadas que permitan una serie de acciones que conviertan a la escuela o instituciones educativas, a la comunidad escolar o académica en espacios seguros, tanto como a las familias como a la comunidad local y nacional. En vista de ello, es que la UNESCO (2017) en la Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación presenta una serie de recomendaciones para asegurar la formulación de políticas en materia de educación que consideren a todos los actores claves. Este documento orientado a quienes deben formular la política de equidad y dentro de su propuesta organiza cuatro áreas de preocupación que permiten evaluar que las políticas nacionales

presten atención a la equidad y la inclusión, además propone orientaciones para crear, poner en práctica el plan de acción y monitorear su progreso según se van avanzando en las medidas.

Este documento considera cuatro dimensiones, la primera corresponde a Conceptos, en la cual se evalúa si los principios de inclusión y equidad rigen todas las políticas, planes y prácticas educativas, si la evaluación del currículum nacional son diseñados para atender a todos y todas las estudiantes, si se considera el trabajo con las familias y la evaluación de impacto, participación y logros de todos y todas en el sistema educativo. En una segunda dimensión permite la reflexión sobre las Declaraciones sobre políticas, donde el énfasis está puesto en hasta qué punto los documentos de política educativa reflejan los principios de inclusión y equidad. De qué forma las autoridades locales y funcionarios responsables muestran liderazgos que promuevan la capacitación y respeto a la equidad e inclusión. Para propiciar el desarrollo de prácticas educativas coherentes y un cuestionamiento de tanto de las autoridades como de la comunidad escolar a cualquier práctica no inclusiva, discriminatoria e inequitativa.

En la dimensión Estructuras y sistemas se recomienda una serie de ámbitos que se deben examinar para proporcionar un sistema escolar inclusivo referido a la forma en que el sistema debe identificar a los y las estudiantes vulnerables, en la coordinación de la escuela con otras instituciones y servicios de apoyo que compartan los principios de inclusión y la equidad y trabajen juntos. Además de cautelar que los recursos tanto humanos como financieros se distribuyan de forma que beneficien a los y las estudiantes. Finalmente, la dimensión Prácticas, se centra en examinar hasta qué punto las escuelas y centros de aprendizaje tienen estrategias para fomentar la presencia, la participación y los logros de todos los y las estudiantes. En qué medida los docentes y personal no docente están formados para evitar el abandono, la marginación y exclusión. Para esto orienta a evaluar hasta qué punto la formación inicial docente enfatiza el principio de inclusión y los habilita para implementar estrategias de enseñanza aprendizaje que respondan a la diversidad estudiantil. Realza la importancia del trabajo en equipos y la capacitación permanente de los docentes para un apoyo personalizado de los estudiantes.

En cuanto a la educación superior podemos encontrar recomendaciones y experiencias internacionales respecto de la equidad de género e incorporación de mujeres a carreras masculizadas. Duarte y Rodríguez (2019) recomiendan la “creación de una institucionalidad específica que vele por el cumplimiento de este principio, (...) y establecer cambios reales en el cumplimiento de sus compromisos con la educación pública y de calidad” (p. 60) de manera de crear estructuras que permitan la “detección de desigualdades de género, de los cuales han derivado políticas, programas, protocolos, oficinas de igualdad, formación complementa” (p.61). Por su parte la Universidad Autónoma de México, creó un “Sistema de indicadores de género en la educación superior” para tomar de referencia en la toma de decisiones. Por su parte, (Figuroa, 2018 leído en Duarte y Rodríguez 2019) releva las recomendaciones de la red de Investigadoras para el mejoramiento de

las brechas de género en las Instituciones de Educación Superior. Entre ellas se encuentra.

Integrar la dimensión de Equidad de Género en acreditación de instituciones de educación superior (...) La creación de una Unidad de Género en el Ministerio de Ciencia y Tecnología con participación ciudadana, para transversalizar enfoque de género en el diseño de las políticas públicas ministeriales (...) Generar acciones afirmativas en: divulgación, difusión, instrumentos de financiamiento para investigación, estructura administrativa del Ministerio de Ciencia y Tecnología (p.63).

### **2.4.3. Políticas educativas para la equidad de género en América Latina**

En América Latina los países han elaborado diversas medidas y propuestas para la plena incorporación de la mujer en todos los espacios de la vida social. Estas propuestas y medidas constituyen políticas que pueden ser comparadas, especialmente al identificar los planes de igualdad de género en los que se expresa la planificación, los retos y los compromisos suscritos por las naciones. Desde la arista educativa, las Naciones Unidas (2019) destaca que "los objetivos de educación y capacitación de las mujeres, (...) desde la perspectiva de la autonomía económica, de toma de decisiones o física, en el entendido de que la educación de las mujeres repercute en su autonomía de manera integral" (P. 39). En este contexto se analizan las políticas para la alfabetización, promoción de la presencia de las niñas en las escuelas y retorno de madres adolescentes para finalizar la enseñanza media y superior. Existe además una preocupación "la diversidad sexual y de género, y la inclusión de la perspectiva de género en las políticas de educación en particular" (p. 40) ya que se reconoce la necesidad de capacitación en la materia. Destacan también en países como Brasil, Chile, Ecuador y México entre otros, "la inclusión de las mujeres en áreas del conocimiento científico y tecnológico" (p. 40). Además de la necesidad de la perspectiva de género en educación donde se propone "construir una sociedad despatriarcalizada, cimentada en la equidad de género, la no diferencia de roles, la no violencia y la vigencia plena de los derechos humanos" (p. 41).

De acuerdo UNESCO 2021, en su Análisis comparativo de la incorporación del enfoque de género en los programas curriculares. Los casos de Argentina, Chile, Ecuador y Perú. Se puede evidenciar al comparar la institucionalización del enfoque de género por medio de los instrumentos legales e instituciones que solo Ecuador lo explicita en su Constitución Política; como mecanismo de género nacional todos los países poseen un ministerio o consejo para dicho fin; solamente Perú cuenta con una política nacional de género; solo Chile cuenta con un plan de igualdad entre mujeres y hombres; sin embargo solo Chile no cuenta con un plan de igualdad de género; todos los países cuentan con Ley General de Educación, siendo en el caso de Argentina, Chile y Perú de género – binario y solo Ecuador género – diversidad. Finalmente, todos los países excepto Ecuador poseen instrumentos de género en educación.



En cuanto al análisis comparativo de los instrumentos curriculares de los cuatro países en sus niveles inicial o parvulario, nivel primario o básica y nivel secundario o media se estructura el análisis a partir del enfoque del currículum, Contenido por niveles de la estructura de los documentos curriculares, aspectos evaluativos y diversificación curricular. Del análisis comparativo de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe CEPAL (2021) se pueden mencionar en el enfoque del currículum existe diversidad en la mención de género en los instrumentos, mientras que en “Ecuador y Perú mencionan principalmente el género a nivel de enfoques y objetivos” (p. 57) en la sección general del documento. En “Argentina y Chile lo hacen en los desempeños y logros, detallando más cómo incorporan el enfoque en los ciclos, asignaturas y cursos; esto es, en lo más específico” (p.57). En cuanto al contenido por nivel “Los currículos de Argentina y Chile ofrecen indicaciones más precisas sobre la incorporación del enfoque de género y ofrecen estrategias metodológicas para su aplicación” (p. 57) en los casos de “Ecuador y Perú, se lo asocia con actitudes de reconocimiento y de rechazo a la discriminación” (p.57) lo que se presenta como una visión reducida, por su parte Argentina y Chile, se puede apreciar el género integra un enfoque diverso, donde se acoge diferentes planteamientos respecto de la identidad de género. “La incorporación del enfoque de género en la evaluación del aprendizaje no parece estar muy desarrollada en este grupo de países” (p. 58).

En educación superior la evidencia internacional presenta un avance desigual en la representación de las mujeres en los cuerpos docentes, en los órganos de decisiones y carreras áreas de estudio STEM (ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas) sin embargo a nivel global de acuerdo a la UNESCO (2021a) “las mujeres han sido las principales beneficiarias del rápido aumento de la matriculación en la educación superior, y constituyen así la mayoría de los estudiantes universitarios en todas las regiones, excepto en el África Subsahariana” (p. 16). Además de tener más probabilidades de ampliar su formación y obtener un título de postgrado. Sin embargo, esta ventaja no se traspaasa al mundo laboral o la cultura académica. Es así como es una preocupación ya que

Si menos mujeres se gradúan en las áreas de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas, las profesiones de altos ingresos en estos campos no están disponibles para ellas. Incluso cuando son más las mujeres que obtienen un título, como en el sector de la educación, los puestos de liderazgo más altos siguen estando fuera de su alcance. (p. 24)

Se presentan brechas de género también en la producción académica, donde las mujeres UNESCO (2021a) “las investigadoras son autoras de menos publicaciones que los hombres en todos los países, independientemente de la autoría” (p. 28). Al analizar el liderazgo femenino en las universidades en el mundo, “la panorámica general que se obtiene es la de una escasez de mujeres en la cima” (p. 38). Es así como el panorama general muestra que si bien se presentan avances en perspectiva de género

Estos avances no se han convertido en éxitos en el mercado laboral y requieren más investigación, pero las explicaciones más plausibles se

derivan de la influencia duradera y acumulativa de la socialización de género, las normas de género y las diferencias de género en las características afectivas y aspiracionales (UNESCO, 2021a, p. 41)

## CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO

### 3.1. Descripción de la Metodología

La presente investigación tiene como finalidad establecer la incidencia de las políticas internacionales y nacionales, en la promoción de la igualdad y equidad de género en el sistema educacional chileno, dando a conocer si dentro de estas las docentes de aula cuentan con las herramientas y conocimientos en didáctica, currículo que potencien y aporten el desarrollo emocional y conductual de las estudiantes en temáticas de violencia de género. Para ello se utilizará un enfoque mixto de análisis de evidencia normativa, teórica y empírica, definido por Hernández, Collado y Baptista (2014) como:

(...) un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada (metainferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio” (Hernández, R. et al, 2014, p. 534).

Este tipo de investigación permite unificar las fortalezas que tiene tanto el enfoque metodológico cuantitativo, como el cualitativo, permitiendo obtener una perspectiva más extensa y profunda, respecto a la incidencia que tienen las políticas con enfoque en equidad e igualdad de género en la gestión aula de las docentes de la Región del Maule, profundizando en la historia de las políticas, tanto a nivel nacional como internacional, la formación de las docentes en temas de género, las problemáticas y aquellas áreas a reforzar y mejorar.

En relación al alcance del estudio, este será de tipo exploratorio/explicativo, exploratorio porque, se indaga desde una perspectiva innovadora un problema a investigar que ha sido poco estudiado y explicativo, ya que se pretende responder a las causas de los sucesos a investigar, para este último se señala que

Las investigaciones explicativas son más estructuradas que los estudios con los demás alcances y, de hecho, implican los propósitos de éstos (exploración, descripción y correlación o asociación); además de que proporcionan un sentido de entendimiento del fenómeno a que hacen referencia (Hernández, R. et al, 2014, p. 96).

La utilización de estos tipos de investigación, se debe a la necesidad de dar respuestas a cuáles han sido las implicancias que han ejercido las políticas internacionales y nacionales, respecto a las temáticas de prevención de la violencia de género en la gestión de aula, la evolución histórica que se ha tenido en relación a políticas de equidad e igualdad de género y a cómo las docentes se han ido familiarizando con temáticas relativamente recientes o desconocidas, permitiendo proporcionar una explicación con sentido sobre el alcance de estas políticas tanto desde la perspectiva teórica, como desde la praxis docente.

### **3.2. Delimitación de Población y Universo**

La Región del Maule cuenta con una población de 1.044.950 habitantes, según Censo Nacional de Población y Vivienda 2017, correspondiente al 5,9% de la población total del país. De acuerdo a los datos entregados a través de la Minuta Docente del Centro de Estudio del MINEDUC (2019), en la Región existen 16.678 docentes, los cuales corresponden al 6,7% del total Nacional, quienes se encuentran distribuidos en los diversos tipos de dependencia de los establecimientos, niveles y en las 30 comunas que la componen.

Para los efectos de esta investigación, el universo quedará delimitado en las docentes que se desempeñan en enseñanza media en la región, quienes conforman un total de 1.154, siendo 632 hombres y 522 mujeres, representando un 55% y 45% respectivamente, según datos entregados por el Anuario 2018 del Centro de Estudios del MINEDUC.

### **3.3. Criterios de Selección de la Muestra**

Para la realización de esta investigación, se determinó como parámetro de la selección de la muestra a docentes que desempeñan sus funciones en instituciones educativas de Enseñanza media (confesionales y no confesionales, municipales, particulares subvencionados, particulares y de administración delegada), pertenecientes a las diversas comunas que conforman la Región del Maule.

En relación con lo anteriormente expuesto, la investigación será no probabilística o dirigida, puesto que será intencionada de acuerdo a los intereses y criterios que busque la investigación y a aquellos rasgos y particularidad de los sujetos que apoyen en la recolección de datos. Según lo señalado por Hernández et al. 2014

(...) aquí el procedimiento no es mecánico ni se basa en fórmulas de probabilidad, sino que depende del proceso de toma de decisiones de un investigador o de un grupo de investigadores y, desde luego, las muestras seleccionadas obedecen a otros criterios de investigación (p.176).

En consecuencia, esta investigación contará con la participación voluntaria de docentes que desempeñan su mayor carga horaria en nivel de enseñanza media, para realizar la primera fase de recolección de datos, mediante una encuesta realizada en la plataforma Google Forms.

La muestra final de docentes participantes en la encuesta aplicada, contó con la colaboración de 59 profesora, quienes ejercen funciones en diversos establecimientos de Enseñanza Media, en su mayoría de la Región del Maule.

### **3.4. Consideraciones Éticas**

Para la realización de esta investigación, se establecieron criterios éticos que buscaron resguardar la identidad de las docentes participantes, en este sentido se

expresó explícitamente, al iniciarse la encuesta on line, la confidencialidad de los datos e información recabada a través de esta, así como la seguridad de que la encuesta y sus respuestas, serán utilizados sólo con fines investigativos, para el desarrollo de este objeto de estudio.

### **3.5. Técnica e Instrumentos de Recolección de Datos**

Para poder levantar información cuantitativa y cualitativa relativa al objeto de investigación, se diseñó y validó una encuesta con tres secciones, con preguntas cerradas y abiertas. Se transitó de variables conceptuales, recopiladas a partir del levantamiento de información teórica y trabajos de investigación anteriores, a dimensiones y/o componentes, luego a indicadores y posteriormente a las secciones que componen el instrumento (Tabla N°1).

Aquí el interés se centra en “qué o quiénes”, es decir, en los participantes, objetos, sucesos o colectividades de estudio (las unidades de muestreo), lo cual depende del planteamiento y los alcances de la investigación” (Sampieri et al., 2014, p. 172).

La primera sección contiene información introductoria al cuestionario y el consentimiento informado, la segunda sección contiene preguntas de identificación y en la tercera sección se abordan las preguntas que dan cuerpo al instrumento, interrogantes relativas a los tres objetivos específicos de la investigación.

El primer objetivo específico de investigación se estructura en un primer enfoque de convivencia escolar, donde se consideran las estrategias de integración, clima aula, comunidades escolares, articulación con actores claves, planes de intervención, resolución de conflictos y uso del reglamento de convivencia. El segundo corresponde al enfoque de derechos, en donde se profundiza en temáticas relativas al marco reglamentario, proyecto educativo institucional, planes de mejora y compromiso del sostenedor. El tercer enfoque corresponde al género, en donde se pretende evidenciar el enfoque de género en los ajustes curriculares, planes de mejora, innovación educativa y recursos educativos. Finalmente se considera un enfoque inclusivo, en el que se busca dar cuenta de los ajustes curriculares, áreas de intervención, demandas y apoyo, gestión de recursos, ambiente escolar y espacios educativos.

Para el segundo objetivo específico de la investigación se consideraron los siguientes enfoques a la hora de diseñar las preguntas del instrumento. Primer enfoque de preparación del proceso de enseñanza y aprendizaje, en el que se indaga sobre los conocimientos disciplinares y pedagógicos, contextualización curricular, planificación de la enseñanza y el aprendizaje, y procesos de evaluación. El segundo enfoque se centra en la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, en el que se considera la organización de los espacios educativos, diversidad para el bienestar integral, funcionalidad y seguridad de los espacios educativos. El tercer enfoque se centra en la enseñanza para el aprendizaje de todos los niños y las niñas, considerando preguntas que permitan detectar el liderazgo, comunicación efectiva, selección y cobertura del material didáctico,

diversidad en los procesos de evaluación. El cuarto enfoque de este objetivo se centra en el compromiso con el desarrollo profesional, donde las preguntas se orientan a consultar por la trayectoria laboral, reflexión crítica sobre: su práctica pedagógica, las políticas y orientaciones educativas vigentes; redes de colaboración, participación en instancias de capacitación y de formación de los docentes y académicos.

Para el tercer objetivo se consideró en el primer enfoque la dimensión pedagógica, considerando el diseño y uso de espacios escolares, material de enseñanza y material de juegos. En segundo lugar, considera la dimensión interpersonal, orientando las preguntas a las competencias individuales, sociales, cognitivas, metodológicas, tecnológicas y lingüísticas. En un tercer enfoque se consideró la dimensión valórica, en la que se formularon preguntas relativas al marco ético y valórico. En cuarto lugar, se considera la dimensión institucional, abarcando el marco reglamentario, planes de mejoramiento, alcances del proyecto educativo institucional. La dimensión social, que considera el diagnóstico de necesidades, articulación con actores, protocolos de intervención y apoyo, monitoreo de intervención.

Para lograr el instrumento final fue necesario atravesar por distintas etapas de iteración. En una primera instancia se desarrolló una batería con ciento cincuenta y seis preguntas ordenadas por objetivo específico y los respectivos focos de atención, las cuales se organizaron en un archivo 69ord y fueron enviadas por correo electrónico a seis expertas (Anexo N°1), quienes, en su calidad de docentes y especialistas en educación validaron el instrumento a través de la evaluación de todas las preguntas, indicando para cada una si se debía mantener, eliminar, modificar y/o entregar observaciones. Luego de analizar las seis evaluaciones de las expertas, el instrumento sufrió el primer ajuste (Anexo N°1). Posteriormente, la nueva versión del instrumento fue evaluado de la misma manera por el profesor patrocinante de este Trabajo de Grado, Daniel Reyes Araya, y por el Dr. Nivaldo Benavides Moreno director del Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional de la Universidad de Talca, ambos académicos en el instituto mencionado, análisis que dio forma a la segunda versión del instrumento (Anexo N°1). La tercera y definitiva versión del instrumento surge de un proceso de análisis y evaluación interna realizado por las alumnas implicadas en la etapa inicial de este Trabajo de Grado, Marcela Sobarzo, Francisca Reyes y Catalina Mazo, dando como resultado un instrumento final de doce preguntas de identificación, y setenta y dos preguntas cerradas y seis preguntas abiertas que dieron forma al cuerpo central del instrumento (Anexo N°2). Las preguntas cerradas fueron agrupadas según la escala implementada (Tabla N°1) y las preguntas abiertas se dispusieron al final del cuestionario.

El cuestionario final fue tabulado digitalmente en Google Forms, el cual fue compartido con la población de interés a través del envío del link del cuestionario por medio de correo electrónico, entregando un plazo de diez días hábiles para obtener respuesta. Para el proceso cuantitativo, la muestra corresponde a un subgrupo de la población de interés sobre el cual se recolectarán los datos, el cual tiene que “definirse y delimitarse de antemano con precisión, además de que debe

ser representativo de la población para lograr la operacionalización del instrumento” (Sampieri, et al., 2014, pág. 173), en este Trabajo de Grado esto corresponde a cien docentes que ejercen su especialidad en la Región del Maule en distintos niveles educativos.

### **3.6. Técnica de Procesamiento y Análisis de Datos**

#### Fase 1

El proceso y análisis de datos en la primera fase se realizó por medio de plantilla Excel que se generó de manera automática a través de la plataforma Google Form, la cual, de igual manera, entregó datos para el diseño de los gráficos. Lo anterior permitió la recolección de datos tales como sexo biológico, género con el que se identifica, orientación sexual, edad nacionalidad, formación profesional, nivel del establecimiento donde desempeña su mayor carga horaria, años de ejercicio de la profesión, zona donde se ubica la institución (urbana o rural) y aquellas preguntas propias del tema a investigar, asociadas a analizar las prácticas de integración y convivencia que promueven los y las docentes, en el contexto de la igualdad y equidad de género, para promover y fortalecer las relaciones interpersonales entre estudiantes, especificar las actividades curriculares habituales y regulares en el ejercicio de la docencia que permitan descubrir el currículo oculto que se manifiestan en sus componentes cognitivos, afectivos y conductuales, que influyen en estereotipos y sesgos de género, establecer la incidencia de sus propuestas curriculares en indicadores de igualdad y equidad de género en la prevención de la violencia entre estudiantes y a establecer las principales prácticas educativas implementadas en los establecimientos de enseñanza (nivel) ante las nuevas condiciones provocadas por la catástrofe sanitaria (Covid-19), y los espacios de integración e interacción con otros actores para el desarrollo una praxis efectiva en la prevención de la violencia de género .

#### Fase 2:

Corresponde a la profundización de la fase de recogida de información, contemplando aquellos aspectos propios del objetivo de estudio. El procesamiento constó de levantar los datos obtenidos de las encuestas, traspasando aquellos de corte cuantitativo a gráficos y tablas de frecuencias y las respuestas abiertas, datos cualitativos, a categorías, asociando puntos en comunes y relaciones de las respuestas entregadas por las encuestadas, las cuales se presentarán en el capítulo IV.

### **3.7. Fase de Validación y Confiabilidad**

Con la finalidad del aseguramiento de la confiabilidad del instrumento de recolección de información, es decir la encuesta, se realizó un proceso de validación de esta misma, a partir de la evaluación, valoración, apreciación y comentarios y/o sugerencias que siete expertas entregaron respecto al objeto de estudio (ver anexo N°1).

En esta validación participaron docentes de enseñanza prebásica, media y superior, quienes entre sus principales características poseían conocimiento de la temática a

investigar, además de participar docente identificadas con orientación sexual heterosexual y también homosexual y de igual manera participantes de colectivos feministas.

La evaluación a validar se concentró en un cúmulo de 180 preguntas divididas en objetivos de estudios y cada objetivo presentó enfoques, de las cuales las expertas debían aprobar, eliminar y/o modificar cada una de ellas, dejando sus respectivas observaciones, si es que era necesario, lo cual se muestra en la tabla N°1.

**Tabla N°1:** Categorización Instrumento de Evaluación

<b>Categoría</b>	<b>Significado</b>
<b>Aprueba</b>	Pregunta validada, adecuada para su aplicación
<b>Eliminar</b>	Pregunta no adecuada, debe ser eliminada de la encuesta
<b>Modifica</b>	Pregunta que debe ser reformulada.
<b>Observaciones</b>	La experta puede sugerir algún aspecto para mejorar y/o eliminar la pregunta

Fuente: Elaboración Propia.

### 3.8. Plan de Análisis

La investigación se realizará en un tiempo estimativo de 4 meses, donde se explicitará en la siguiente carta Gantt cada una de las acciones y/o actividades a realizar durante el período en cuestión.

**Cuadro N°1:** Carta Gantt

<b>PLAN DE TRABAJO</b>					
<b>Actividades</b>	<b>Meses</b>				
	<b>OCT</b>	<b>NOV</b>	<b>DIC</b>	<b>ENE</b>	<b>MAR</b>
<b>1. Reunión Inicio Trabajo de Grado</b>	X				
<b>2. Revisión Bibliográfica</b>	X				
<b>3. Trabajo Cap. I: Problematización y Objetivos</b>	X				
<b>4. Trabajo Cap. II: Marco Teórico</b>	X	X			
<b>5. Trabajo Cap. III: Marco Metodológico</b>		X			
<b>6. Elaboración y validación del Instrumento (Encuesta)</b>		X			
<b>7. Definición de la Muestra</b>		X			
<b>8. Aplicación de la Encuesta</b>		X	X		
<b>9. Recogida y análisis de datos</b>			X		
<b>10. Trabajo Cap. IV: Análisis de Resultados</b>			X	X	
<b>11. Trabajo Cap. V: Conclusiones y Recomendaciones</b>				X	
<b>12. Revisión Trabajo de Grado</b>					X
<b>13. Corrección Trabajo de Grado</b>					X

Fuente: Elaboración Propia.



## **CAPÍTULO IV: ANÁLISIS Y RESULTADOS**

Este capítulo tiene como propósito ordenar y organizar los resultados obtenidos a través del instrumento de recolección de datos, y su posterior análisis, el que se realiza en base a las respuestas entregadas por las docentes encuestadas, y cómo estas se ciñen y relacionan directa y explícitamente a los objetivos propuestos en esta investigación.

En este sentido, se presentan los resultados obtenidos a partir de la encuesta realizada por medio de Google Forms, la que buscó, en primera instancia caracterizar a las docentes participantes, por medio de datos cuantitativos, posteriormente se recoge información de la percepción de las participantes las que se analizan cualitativamente, para finalizar con preguntas abiertas, de carácter cualitativo que permiten analizar las percepciones de las docentes encuestadas.

Este capítulo se organiza, caracterizando a la población encuestada, a partir del análisis de los datos obtenidos en la encuesta, posteriormente se presenta la información por Objetivo Específico, los cuales se dividen en enfoques, donde se muestra las respuestas obtenidas mediante gráficos y tablas de frecuencia que extrae los datos emanados del instrumento de investigación, para seguir con un análisis de estos, comparando y relacionando los resultados con la literatura.

### **4.1. Caracterización de la población encuestada**

La población encuestada, consistió en 59 docentes de Enseñanza Media, donde el 35,6% se identificaron con sexo biológico masculino y el 64,4% femenino, de ellas, al ser consultadas por su orientación sexual el 92% se identificó como heterosexual, seguidas por el 5,1% que señaló ser homosexual y el 1,7% que se identifica como bisexual. Del total de docentes participantes en la encuesta el 78% pertenece a la Región del Maule, el 19% a la Región de Ñuble y un 3% de la Región de Antofagasta, considerando las diversas comunas que componen estos espacios geográficos. No obstante, el estudio se centrará en la Región del Maule, considerando que es el con mayor representatividad.

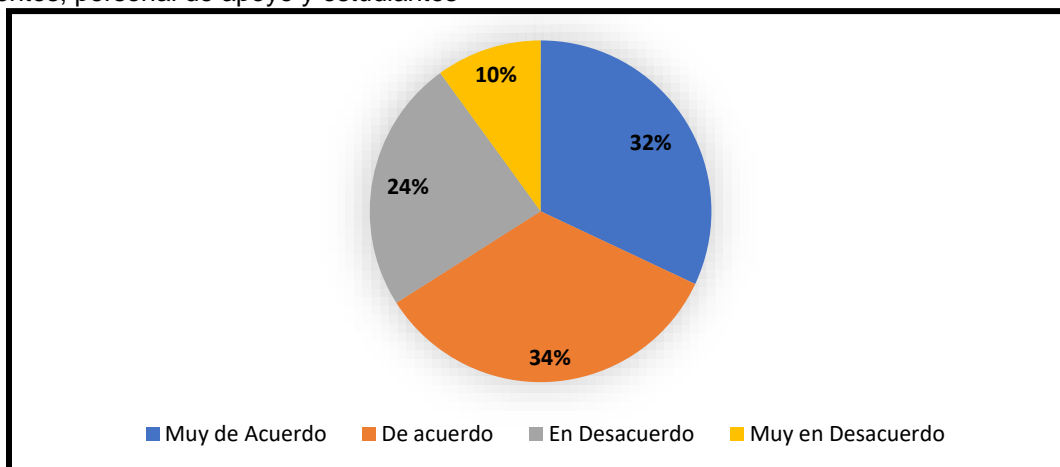
En relación al rango etario de las encuestadas, el 37,3% se encuentran entre los 25 y 30 años, seguido por el 33,9% que está entre los 31 y 35 años, mientras que el 6,8% declara encontrarse entre los 36 y 40 años y los 46 a 50 años, seguidas muy por debajo por el 5,1%, que están entre los 21 a 25 años y 61 o más, el 3,4% en 51 a 55 años y por último el 1,7% que declara estar en el rango etario de los 56 a 50 años. De ellas el 100% expresa ser de nacionalidad chilena.

Con relación a temas profesionales, el 1,7% cuenta con formación técnico-profesional y un 98,3% de las docentes cuenta con formación profesional, no obstante, de este último dato se desprende que el 1,7%, es decir, una docente cuenta con un título profesional diferente al de pedagogía o su símil de Licenciatura, pero que se encuentra desempeñando la docencia en un establecimiento educacional. Por último, y considerando el establecimiento donde desempeñan su mayor carga horaria, el 83,1% se encuentra en el área o zona urbana, y el 16,9% en la zona rural, y de estos el 96,6% cuenta con Enseñanza Media.

**4.2. Prácticas de integración y convivencia que promueven los y las docentes, en el contexto de la igualdad y equidad de género, para promover y fortalecer las relaciones interpersonales entre estudiantes.**

**4.2.1. Convivencia Escolar (estrategias de integración, clima aula, comunidades escolares, articulación con actores claves, planes de intervención, resolución de conflictos, uso del reglamento de convivencia)**

**Gráfico N°1:** Existen herramientas y mecanismos de denuncia de violencia de género conocidos por docentes, personal de apoyo y estudiantes



Fuente: Elaboración propia.

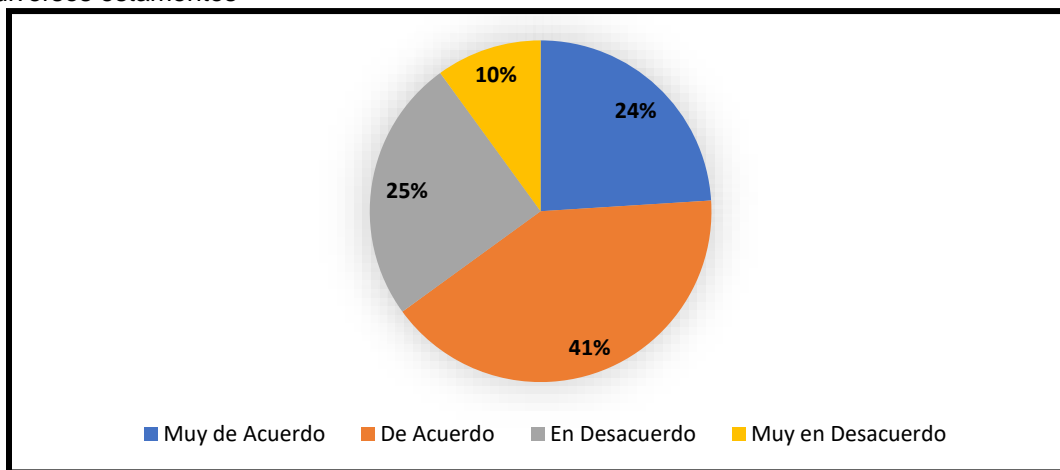
**Tabla N°2:** Existen herramientas y mecanismos de denuncia de violencia de género conocidos por docentes, personal de apoyo y estudiantes

	Frecuencia	F.A	%F	%F.A
<b>MUY DE ACUERDO</b>	19	19	32%	32%
<b>DE ACUERDO</b>	20	39	34%	66%
<b>EN DESACUERDO</b>	14	53	24%	90%
<b>MUY EN DESACUERDO</b>	6	59	10%	100%

Fuente: Elaboración propia.

Tal y como se declara en el Capítulo II, de esta investigación, el Ministerio de Educación en conjunto con el Ministerio de la Mujer y Equidad de Género, han trabajado en Planes y Programas que proponen un enfoque de trabajo de los establecimientos educacionales, en temáticas de prevención de violencia de género y la promoción de la igualdad y equidad de éste. Por lo cual, respecto de las encuestas aplicadas en la investigación, un 32% de las docentes declara que, en su establecimiento, cuenta con algún tipo de mecanismo y herramienta de denuncia ante situaciones de violencia de género, el cual es conocido por la Comunidad Educativa, mientras que un 10% del universo encuestado señala estar muy en desacuerdo con dicha afirmación.

**Gráfico N°2:** Se evidencia compromiso por parte de la figura sostenedora y/o del equipo directivo, respecto a la incorporación del enfoque de equidad de género en las relaciones interpersonales entre los diversos estamentos



Fuente: Elaboración propia.

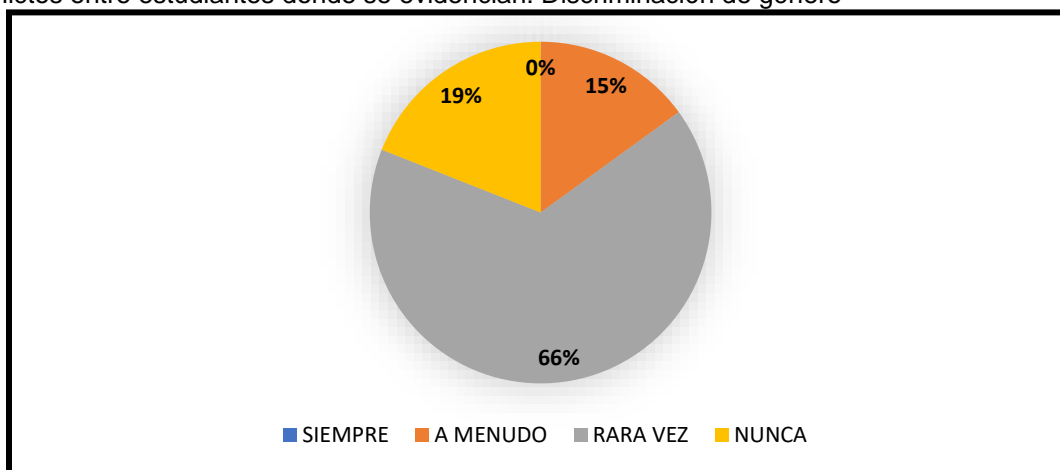
**Tabla N°3:** Se evidencia compromiso por parte de la figura sostenedora y/o del equipo directivo, respecto a la incorporación del enfoque de equidad de género en las relaciones interpersonales entre los diversos estamentos

	Frecuencia	F.A	%F	%F.A
<b>MUY DE ACUERDO</b>	14	14	24%	24%
<b>DE ACUERDO</b>	24	38	41%	65%
<b>EN DESACUERDO</b>	15	53	25%	90%
<b>MUY EN DESACUERDO</b>	6	59	10%	100%

Fuente: Elaboración propia.

Es importante señalar, la preponderancia que tienen los Equipos Directivos, en la promoción y socialización de protocolos y planes que incorporen un enfoque de género dentro de los establecimientos educacionales. Para la Dimensión “Se evidencia compromiso por parte de la figura sostenedora y/o del equipo directivo, respecto a la incorporación del enfoque de equidad de género en las relaciones interpersonales entre los diversos estamentos”, el mayor porcentaje de las docentes señaló estar de acuerdo, con la afirmación, en un 41%, mientras que sólo un 10% declara, por medio de su respuesta no evidenciar dicho compromiso por parte del sostenedor y/o Equipo Directivo.

**Gráfico N°3:** Con qué frecuencia, en su rol como docente, ha tenido que presenciar o enfrentar conflictos entre estudiantes donde se evidencian: Discriminación de género



Fuente: Elaboración propia.

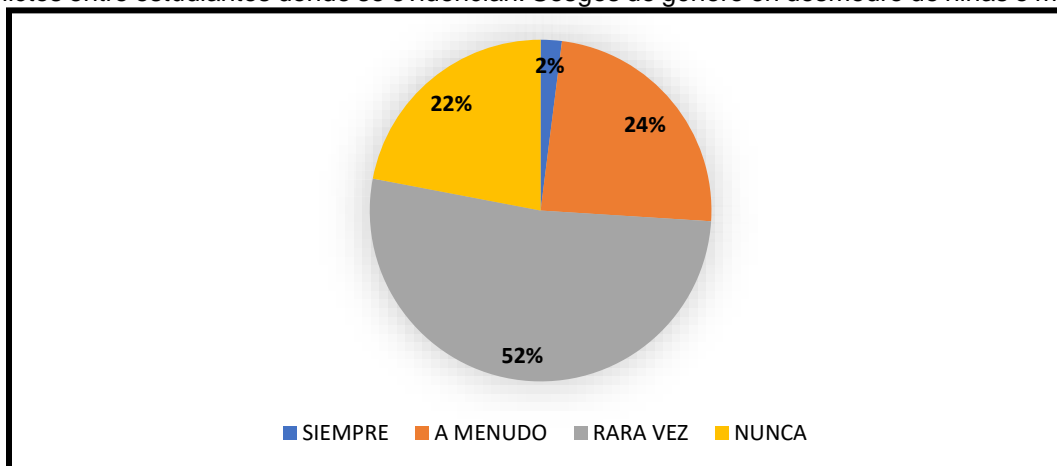
**Tabla N°4:** Con qué frecuencia, en su rol como docente, ha tenido que presenciar o enfrentar conflictos entre estudiantes donde se evidencian: Discriminación de género

	Frecuencia	F.A	%F	%F.A
<b>SIEMPRE</b>	0	0	0%	0%
<b>A MENUDO</b>	9	9	15%	15%
<b>RARA VEZ</b>	39	48	66%	81%
<b>NUNCA</b>	11	59	19%	100%

Fuente: Elaboración propia.

Para identificar episodios de discriminación de género, presenciados o enfrentados por docentes entre estudiantes, tal como lo muestra el gráfico N°3, se les consulta a las docentes con qué frecuencia se han visto expuestas a dicha situación. Para dicha dimensión tenemos que un 66% declara que rara vez ha tenido que enfrentar o presenciar conflictos entre estudiantes a causa de discriminación de género. Por otra parte, y lo que demostraría que como sociedad se ha logrado un cambio de paradigma respecto a la discriminación por género, tenemos que un 0% de las docentes se ha visto enfrentada a esta situación.

**Gráfico N°4:** Con qué frecuencia, en su rol como docente, ha tenido que presenciar o enfrentar conflictos entre estudiantes donde se evidencian: Sesgos de género en desmedro de niñas o mujeres



Fuente: Elaboración propia.

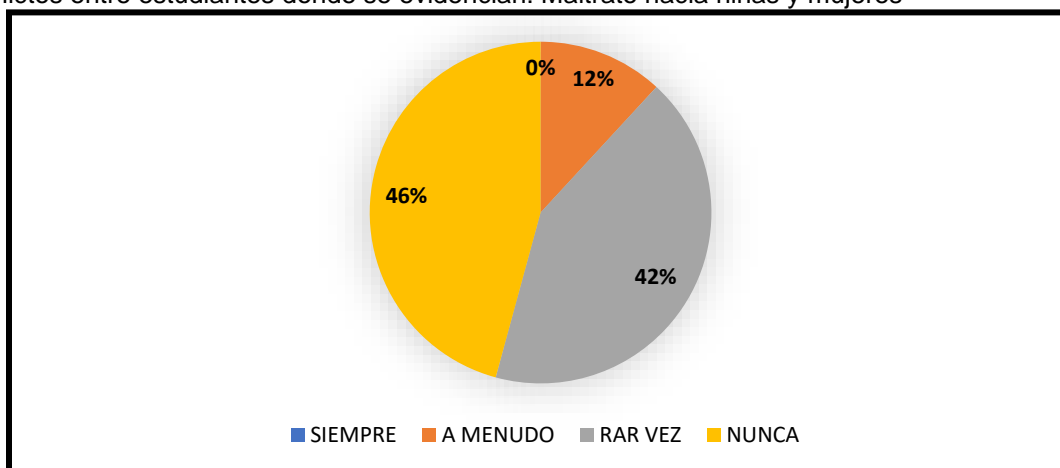
**Tabla N°5:** Con qué frecuencia, en su rol como docente, ha tenido que presenciar o enfrentar conflictos entre estudiantes donde se evidencian: Sesgos de género en desmedro de niñas o mujeres

	Frecuencia	F.A	%F	%F.A
<b>SIEMPRE</b>	1	1	2%	2%
<b>A MENUDO</b>	14	15	24%	26%
<b>RARA VEZ</b>	31	46	52%	78%
<b>NUNCA</b>	13	59	22%	100%

Fuente: Elaboración propia.

Considerando la información recabada en el Capítulo 2 de la investigación, las Políticas en Educación, que se han llevado a cabo en las últimas dos décadas, han apuntado a reducir los sesgos de género que van en desmedro de niñas y/o mujeres dentro del Sistema Educativo. Para ello el gráfico N°4 presenta información relacionada a la frecuencia con que las docentes presencian conflictos a partir de sesgos de género, donde el 52% del universo encuestado señala que rara vez ha presenciado conflictos de sesgo en desmedro de niñas o mujeres, mientras que un 2% declara presenciarlo siempre y un 24% a menudo.

**Gráfico N°5:** Con qué frecuencia, en su rol como docente, ha tenido que presenciar o enfrentar conflictos entre estudiantes donde se evidencian: Maltrato hacia niñas y mujeres



Fuente: Elaboración propia.

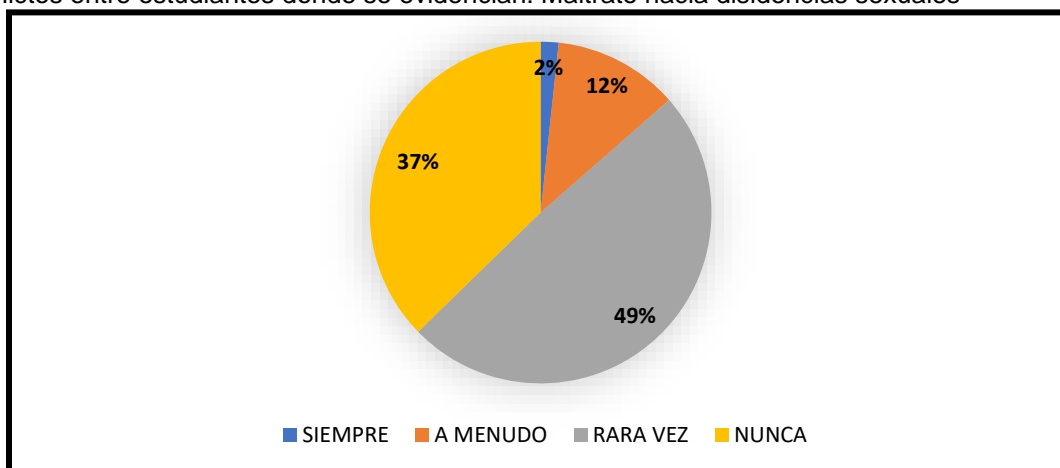
**Tabla N°6:** Con qué frecuencia, en su rol como docente, ha tenido que presenciar o enfrentar conflictos entre estudiantes donde se evidencian: Maltrato hacia niñas y mujeres

	Frecuencia	F.A	%F	%F.A
<b>SIEMPRE</b>	0	0	0%	0%
<b>A MENUDO</b>	7	7	11%	11%
<b>RARA VEZ</b>	25	32	42%	53%
<b>NUNCA</b>	27	59	47%	100%

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo a lo señalado por el MinMujeryEG (2021), “las mujeres, sólo por el hecho de ser mujeres, viven diversas formas de violencia de parte de sus parejas o de su entorno que van desde el control hasta la agresión física”, a raíz de ello el gráfico N°5 recaba información respecto a la frecuencia con que las docentes se enfrentan a situaciones o conflictos entre estudiantes por causa de maltrato a niñas y mujeres. Respecto a lo anterior, el 46% de las encuestadas señala que nunca se ha enfrentado y/o presenciado una situación de maltrato hacia niñas y mujeres entre estudiantes, un 42% declara que rara vez se ha encontrado en este escenario, mientras que sólo un 12% enfatiza en que a menudo le ha tocado presenciar, en su establecimiento, maltrato hacia niñas y mujeres entre estudiantes.

**Gráfico N°6:** Con qué frecuencia, en su rol como docente, ha tenido que presenciar o enfrentar conflictos entre estudiantes donde se evidencian: Maltrato hacia disidencias sexuales



Fuente: Elaboración propia.

**Tabla N°7:** Con qué frecuencia, en su rol como docente, ha tenido que presenciar o enfrentar conflictos entre estudiantes donde se evidencian: Maltrato hacia disidencias sexuales

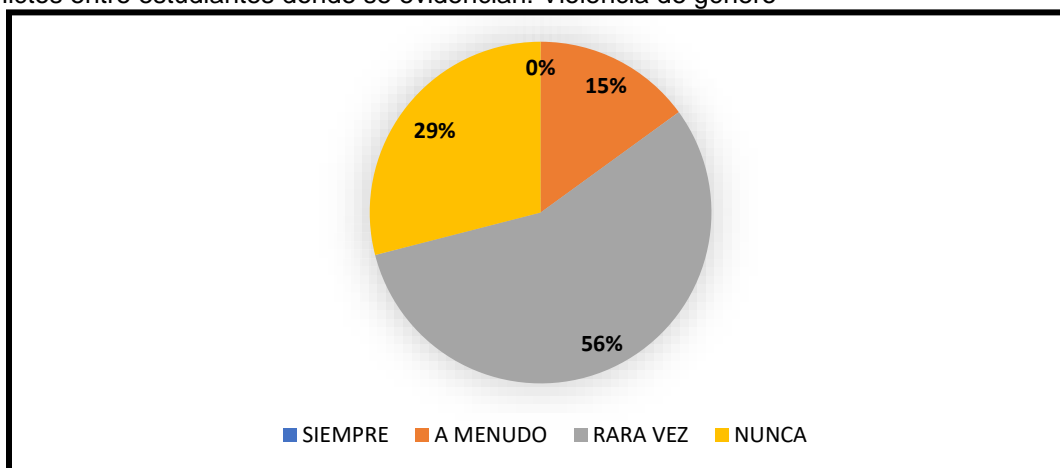
	Frecuencia	F.A	%F	%F.A
<b>SIEMPRE</b>	1	1	2%	2%
<b>A MENUDO</b>	7	8	11%	13%
<b>RARA VEZ</b>	29	37	49%	62%
<b>NUNCA</b>	22	59	38%	100%

Fuente: Elaboración propia.

Hablar de disidencias sexuales, es reconocer la exclusión histórica que han sufrido grupos sociales, quienes han tenido que ir en contra de los patrones heteronormados impuestos por las sociedades, siendo en casos, violentados y discriminados por ello.

El gráfico N°6, recaba información respecto a la frecuencia con que las docentes, en sus establecimientos, han evidenciado o presenciado conflictos entre estudiantes por maltrato hacia las disidencias sexuales, y donde el 2% de las encuestadas señala presenciar siempre este tipo de hechos en la institución donde trabajan, versus un 49% que declara que rara vez ha sido testigo o ha tenido que enfrentarse a esta situación.

**Gráfico N°7:** Con qué frecuencia, en su rol como docente, ha tenido que presenciar o enfrentar conflictos entre estudiantes donde se evidencian: Violencia de género



Fuente: Elaboración propia

**Tabla N°8:** Con qué frecuencia, en su rol como docente, ha tenido que presenciar o enfrentar conflictos entre estudiantes donde se evidencian: Violencia de género

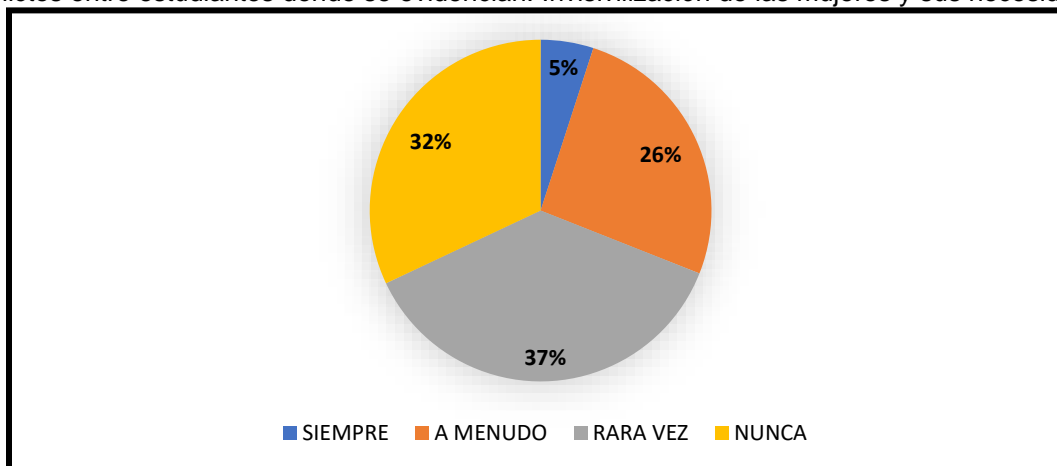
	Frecuencia	F.A	%F	%F.A
<b>SIEMPRE</b>	0	0	0%	0%
<b>A MENUDO</b>	9	9	15%	15%
<b>RARA VEZ</b>	33	42	56%	71%
<b>NUNCA</b>	17	59	29%	29%

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo a la literatura y lo reseñado en el Marco Teórico de la investigación dentro de las formas de violencia de género, la cultura sexista se caracteriza por prácticas donde se les niega de forma transversal la palabra a las mujeres, siendo no escuchadas o donde los hombres toman la palabra por ellas. Se destacan además en los relatos, comentarios de los académicos en clases donde se denosta la figura femenina con caricaturas estereotipadas de esposas que viven a costa de sus maridos, naturalizando la dependencia conyugal. Donde “La reiteración de tales calificaciones contribuye a naturalizar expectativas/prejuicios sociales diferenciados para hombres y mujeres” (Dinamarca-Noack y Trujillo-Cristoffanin, 2021, p. 12). Respecto a la frecuencia con que las docentes han tenido que presenciar o enfrentar conflictos entre estudiantes por violencia de género, se presenta la información en el gráfico N°7: El 59% de las encuestadas señala que rara vez ha sido testigo de esta situación y un 29% rara vez, mientras que un 0% ha declarado verse enfrentada o presenciado siempre este tipo de conflicto.



**Gráfico N°8:** Con qué frecuencia, en su rol como docente, ha tenido que presenciar o enfrentar conflictos entre estudiantes donde se evidencian: Invisibilización de las mujeres y sus necesidades



Fuente: Elaboración propia.

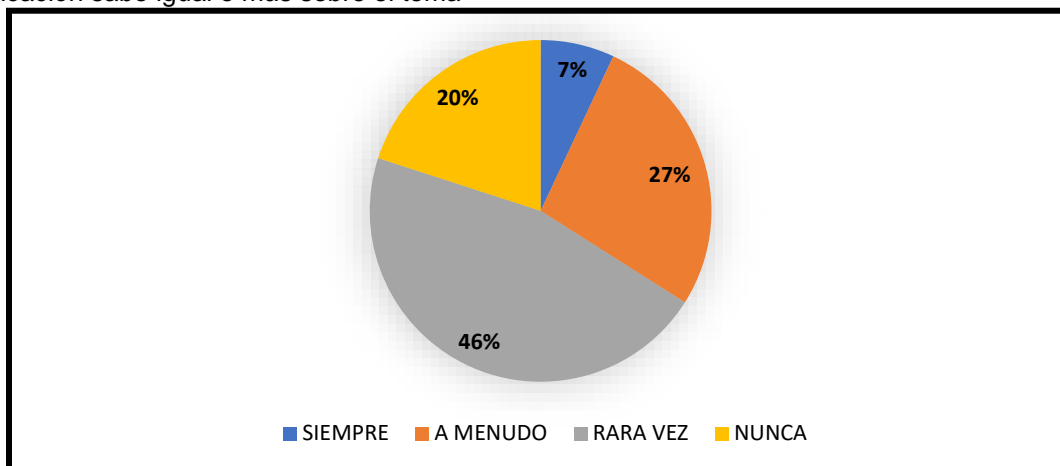
**Tabla N°9:** Con qué frecuencia, en su rol como docente, ha tenido que presenciar o enfrentar conflictos entre estudiantes donde se evidencian: Invisibilización de las mujeres y sus necesidades

	Frecuencia	F.A	%F	%F.A
<b>SIEMPRE</b>	3	3	5%	5%
<b>A MENUDO</b>	15	18	26%	31%
<b>RARA VEZ</b>	22	40	37%	68%
<b>NUNCA</b>	19	59	32%	100%

Fuente: Elaboración propia.

La invisibilización femenina, hace referencia a la supresión de la contribución que realizan las niñas y mujeres en diversos ámbitos, como la investigación, literatura, cultura, las ciencias, entre otros. En este tenor, es que el gráfico N°8 nos presenta información respecto a la frecuencia con que las docentes han tenido que enfrentar conflictos entre estudiantes donde se evidencia invisibilización de las mujeres y sus necesidades, donde el 37% expresa que rara vez ha lidiado con la situación expuesta, seguida por un 32% que manifiesta que nunca ha evidenciado invisibilización de las mujeres. Caso contrario es el 5% del universo encuestado, que evidencia que siempre presencia conflictos entre estudiantes donde queda de manifiesto la invisibilización de niñas y mujeres.

**Gráfico N°9:** Con qué frecuencia, en su rol como docente, ha tenido que presenciar o enfrentar conflictos entre estudiantes donde se evidencian: Mansplaining: se observa principalmente cuando un hombre con tono paternalista, explica sin considerar que la mujer que está recibiendo la explicación sabe igual o más sobre el tema



Fuente: Elaboración propia.

**Tabla N°10:** Con qué frecuencia, en su rol como docente, ha tenido que presenciar o enfrentar conflictos entre estudiantes donde se evidencian: Mansplaining: se observa principalmente cuando un hombre con tono paternalista, explica sin considerar que la mujer que está recibiendo la explicación sabe igual o más sobre el tema

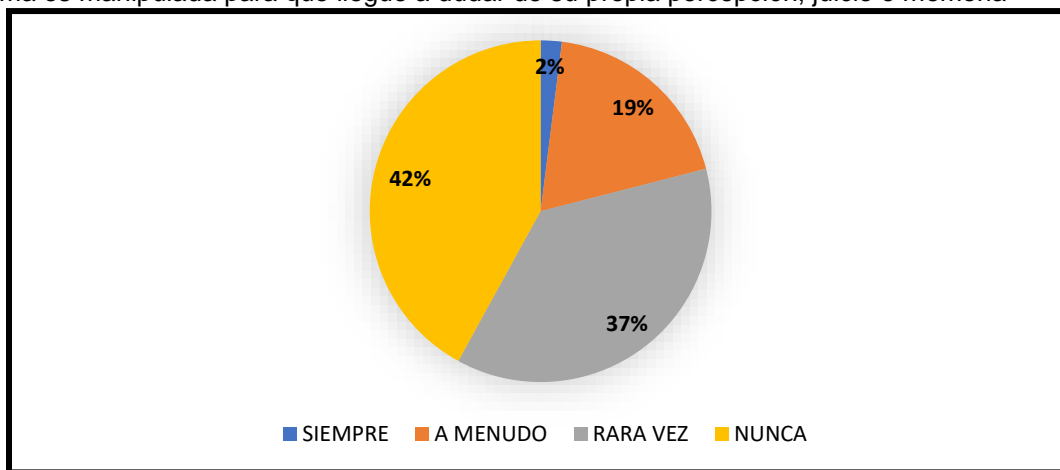
	Frecuencia	F.A	%F	%F.A
<b>SIEMPRE</b>	4	4	7%	7%
<b>A MENUDO</b>	16	20	27%	34%
<b>RARA VEZ</b>	27	47	46%	80%
<b>NUNCA</b>	12	59	20%	100%

Fuente: Elaboración propia.

El mansplaining se ha convertido en una práctica de invalidación hacia la mujer, donde el hombre explica, usualmente en tono paternalista, deslegitimando a esta generalmente en espacios públicos.

De acuerdo, a la respuesta que indican el total de las encuestadas a la pregunta Con qué frecuencia, en su rol como docente, ha tenido que presenciar o enfrentar conflictos entre estudiantes donde se evidencian: Mansplaining: se observa principalmente cuando un hombre con tono paternalista, explica sin considerar que la mujer que está recibiendo la explicación sabe igual o más sobre el tema, un 46% de las docentes manifiesta que rara vez ha evidenciado este tipo de conflicto, mientras que un 27% pone en evidencia que a menudo enfrenta este problema asociado al mansplaining y un 7% expresa que siempre ha presenciado esta situación en su institución.

**Gráfico N°10:** Con qué frecuencia, en su rol como docente, ha tenido que presenciar o enfrentar conflictos entre estudiantes donde se evidencian: Gaslighting: ocurre principalmente cuando una víctima es manipulada para que llegue a dudar de su propia percepción, juicio o memoria



Fuente: Elaboración propia.

**Tabla N°11:** Con qué frecuencia, en su rol como docente, ha tenido que presenciar o enfrentar conflictos entre estudiantes donde se evidencian: Gaslighting: ocurre principalmente cuando una víctima es manipulada para que llegue a dudar de su propia percepción, juicio o memoria

	Frecuencia	F.A	%F	%F.A
<b>SIEMPRE</b>	1	1	2%	2%
<b>A MENUDO</b>	11	12	19%	21%
<b>RARA VEZ</b>	22	34	37%	58%
<b>NUNCA</b>	25	59	42%	42%

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la información disponible el gaslighting ocurre cuando una persona (generalmente hombre) termina por convencer a una mujer que distorsiona la realidad, haciéndola dudar de su juicio, situación que lleva a abusos entre la pareja, amistad y/u otro tipo de relación que se establezca.

A raíz de lo anterior se les pregunta a las docentes si han evidenciado o presenciado esta situación entre sus estudiantes, lo que queda de manifiesto en el gráfico N°10, donde las docentes encuestadas señalan en un 42% que nunca se han enfrentado a conflictos entre estudiantes asociado a gaslighting, un 37% declara que rara vez y en la otra vereda un 2% del universo encuestado expresa que siempre.

**Tabla N°12:** ¿Propicia en sus prácticas de aula un clima seguro, libre de violencia de género? ¿Cómo lo evidencia?

CATEGORIZACIÓN	NÚMERO DE RECURRENCIA
Planificación y preparación de actividades	7
Promoción del respeto en el aula	18
Discurso	5
Participación y trato igualitario	14
Conversación con el estudiantado	5
Política Institucional del Establecimiento	2
Trabajo colaborativo	1
No aplica	6
No logra aplicarlo	1

Fuente: Elaboración propia.

La tabla N°12 representa las respuestas entregadas por las docentes ante la pregunta ¿Propicia en sus prácticas de aula un clima seguro, libre de violencia de género? ¿Cómo lo evidencia? A lo cual 18 de las 59 encuestadas coincidió en que la promoción del respeto en el aula es fundamental para generar un clima propicio en el aula, destacando respuestas como

*“Siempre, desde el trato igualitario hacia cualquier persona sin importar raza, género, identidad sexual, orientación sexual, etc! Generando además un discurso de respeto, acogida, inclusión durante el transcurso de mi clase”* (Encuestada N°10)

*“se favorece el respeto, los estudiantes conversan sobre ciertos temas con libertad y confianza, no se sienten juzgados”* (Encuestada N°38)

Por otro lado, 14 docentes concuerdan en que propician en sus prácticas de aula un clima seguro, el cual se evidencia por medio de la participación y el trato igualitario en sus estudiantes, donde algunas de ellas mencionan:

*“Si, entregando las mismas oportunidades a todos los estudiantes sin discriminar por género, asegurando en todo momento resguardar el interés superior de alumnos y alumnas”* (Encuestada N°23)

*“si, hay un trato de confianza no sesgado por el género, reflejado en grupos mixtos de trabajo, con incentivo en la colaboración y el minimizar al máximo los sesgos en actividades "para hombres" y "para mujeres””* (Encuestada N°48)

Por debajo de estas tendencias, se encuentran 7 docentes que coinciden en que por medio de la planificación y preparación de actividades propician un clima seguro en el aula, seleccionando material libre de sesgo de género, introduciendo el reconocimiento de referentes femeninos y sus aportes en diferentes áreas del saber, donde las encuestadas señalan:

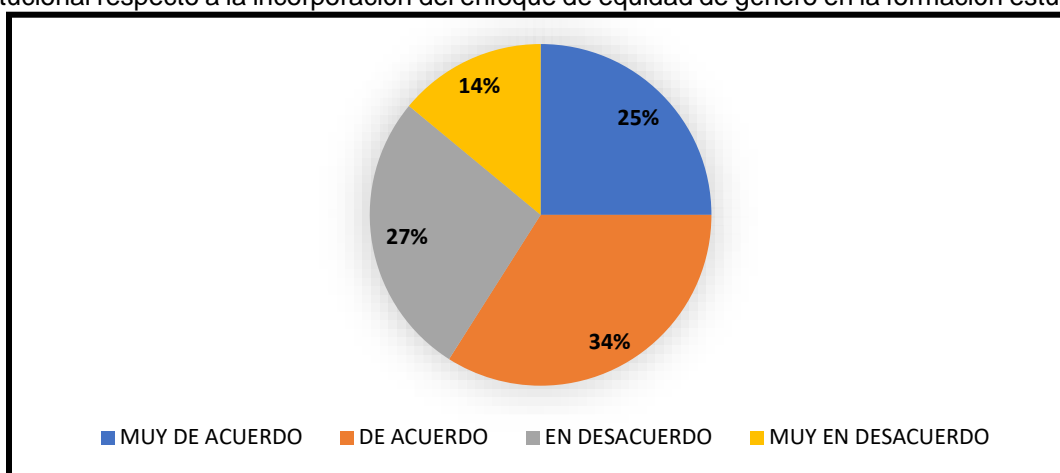
*Desde el lenguaje mismo, para ir creando realidad, todos y todas tenemos la misma importancia y derechos, por lo tanto merecemos el mismo respeto. Muchas actividades se orientan a la reflexión de cómo nos vemos o cómo nos ven los demás y si eso nos afecta o no y en qué forma. Creo fundamental debatir y escuchar las*

opiniones que tiene los estudiantes sobre si mismos o la sociedad (Encuestada N°58)

En cuanto a las matemáticas y las ciencias busco fomentar la parte historica de las ciencias y las matemáticas, poniendo énfasis en la participación de mujeres y disidencias en la construcción importante del contenido, pero que hasta el día de hoy siguen siendo invisibilizados (Encuestada N°55).

#### 4.2.2. Enfoque de Derecho (marco reglamentario, proyecto educativo institucional, planes de mejora, compromiso del sostenedor).

**Gráfico N°11:** Al interior de la institución en donde se desempeña: Existe un fuerte compromiso institucional respecto a la incorporación del enfoque de equidad de género en la formación estudiantil



Fuente: Elaboración propia.

**Tabla N°13:** Al interior de la institución en donde se desempeña: Existe un fuerte compromiso institucional respecto a la incorporación del enfoque de equidad de género en la formación estudiantil

	Frecuencia	F.A	%F	%F.A
MUY DE ACUERDO	15	15	25%	25%
DE ACUERDO	20	35	34%	59%
EN DESACUERDO	16	51	27%	86%
MUY EN DESACUERDO	8	59	14%	100%

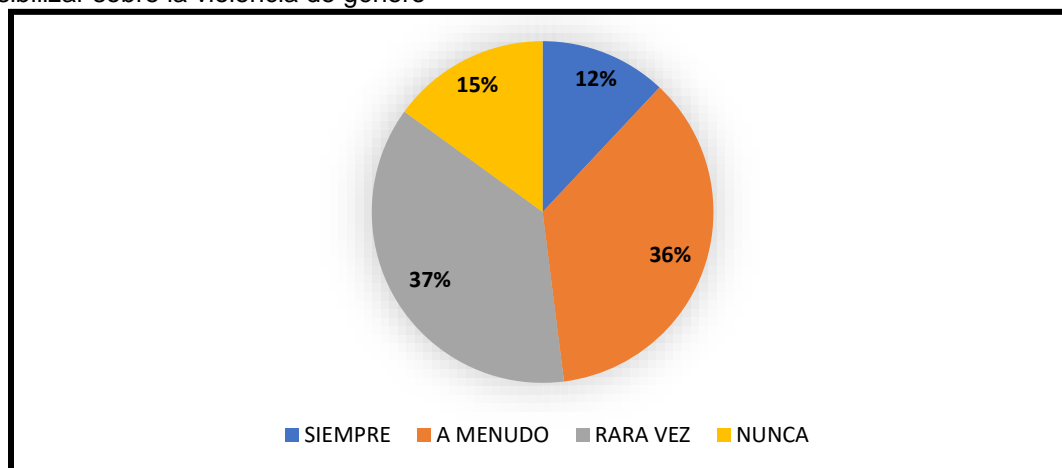
Fuente: Elaboración propia.

Tal como se declara en el Capítulo II de esta investigación, el Enfoque de Género ha sido un tema dentro de las Política Pública para el MINEDUC, donde se ha buscado normar el Derecho de niñas, adolescente, jóvenes y mujeres y de disidencias sexuales, esto por medio de orientaciones para que las instituciones se comprometan a incluir estas temáticas en sus planes y programas internos.

Para ello el gráfico N°11 presenta información recabada por medio de la encuesta donde se le consulta a las docentes participantes, si dentro de la institución donde se desempeñan existe un fuerte compromiso respecto a la incorporación de estas

temáticas, para lo cual el 34% del universo señala estar de acuerdo con ello, es decir, que en su establecimiento existe un compromiso de incorporación de enfoque de género en la formación de sus estudiantes, mientras que un 24% dice estar muy de acuerdo. Por el contrario, un 14% de indica estar muy en desacuerdo con ello, lo que denota que no existe un compromiso institucional frente a estos temas.

**Gráfico N°12:** Al interior de la institución en donde se desempeña\*: Se realizan actividades para sensibilizar sobre la violencia de género



Fuente: Elaboración propia.

**Tabla N°15:** Al interior de la institución en donde se desempeña\*: Se realizan actividades para sensibilizar sobre la violencia de género

	Frecuencia	F.A	%F	%F.A
<b>SIEMPRE</b>	7	7	12%	12%
<b>A MENUDO</b>	21	28	36%	48%
<b>RARA VEZ</b>	22	50	37%	85%
<b>NUNCA</b>	9	59	15%	100%

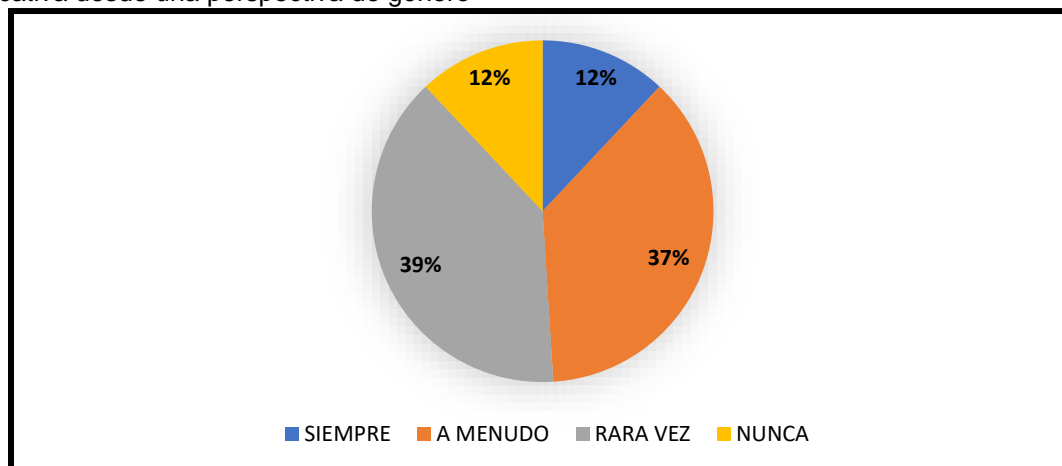
Fuente: Elaboración propia.

La violencia de género tal como lo señala ONU (2022) “se refiere a los actos dañinos dirigidos contra una persona o un grupo de personas en razón de su género. Tiene su origen en la desigualdad de género, el abuso de poder y la existencia de normas dañinas”, por lo cual, se le ha puesto suma importancia a la concientización y sensibilización desde el área educacional.

De acuerdo a lo anterior, es que el gráfico N°12 nos presenta información respecto a si se llevan a cabo actividades dentro de la institución para sensibilizar al estudiantado respecto a la violencia de género, donde un 12% de las encuestadas señala que siempre realiza este tipo de actividades y 36% a menudo, no obstante un 15% de las docentes consultadas enfatiza en que nunca, al interior de su establecimiento, se realizan actividades enfocadas a la sensibilización de temas de violencia de género.

En cuanto a los resultados obtenidos, se podría inferir que un alto porcentaje (52%) de los establecimientos educacionales, aún no incorporan de manera significativa actividades que permitan al estudiantado conocer y sensibilizarse en temas de violencia de género

**Gráfico N°13:** Al interior de la institución en donde se desempeña\*: Se promueve innovación educativa desde una perspectiva de género



Fuente: Elaboración propia.

**Tabla N°15:** Al interior de la institución en donde se desempeña\*: Se promueve innovación educativa desde una perspectiva de género

	Frecuencia	F.A	%F	%F.A
<b>SIEMPRE</b>	7	7	12%	12%
<b>A MENUDO</b>	22	29	37%	49%
<b>RARA VEZ</b>	23	52	39%	88%
<b>NUNCA</b>	7	59	12%	100%

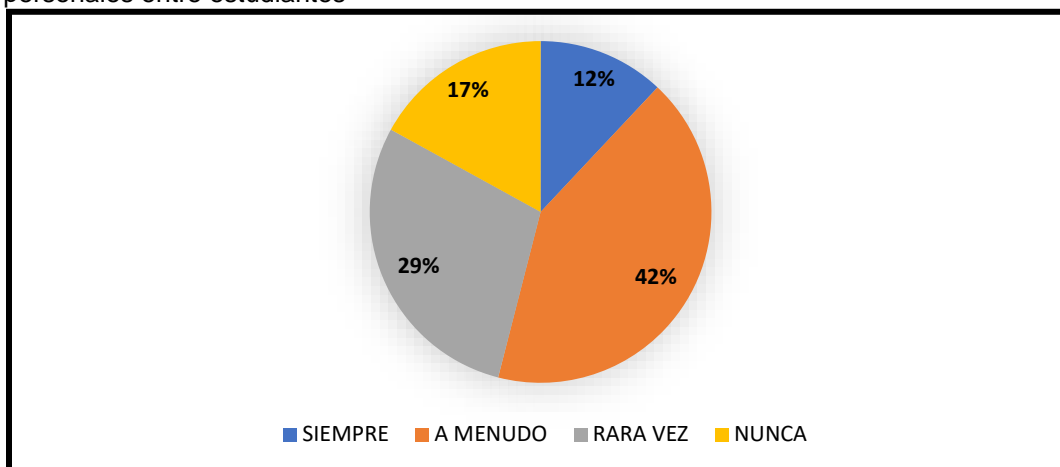
Fuente: Elaboración propia.

La innovación es un término que está presente a lo largo de toda la vida profesional de una docente, la cual se enfoca en necesidades y/o temáticas que van surgiendo a medida que las sociedades van evolucionando. En este caso, se vuelve imperativo que los establecimientos educacionales promuevan la innovación desde una perspectiva de género, atendiendo a las necesidades educacionales del siglo XXI y las cuales se declaran en capítulos anteriores de esta investigación.

Ante la pregunta de si al interior de la institución se promueven prácticas educativas desde un enfoque de género, el 12% de quienes participaron en las encuestas declaran que siempre se innova en temáticas de perspectiva de género dentro de sus instituciones, lo cual se contrapone al mismo porcentaje de docentes que declara que nunca se realizan estas. Mientras que del universo participante el 39% señala que rara vez se realizan innovaciones desde una perspectiva de género, lo cual deja un escenario en que un porcentaje significativo de instituciones educativas

aún están al debe en la gestión de las políticas de Igualdad y Equidad de Género dentro de estas.

**Gráfico N°14:** Al interior de la institución en donde se desempeña\*: Se integran ajustes curriculares en el contexto de la igualdad y equidad de género, que promuevan y fortalezcan las relaciones interpersonales entre estudiantes



Fuente: Elaboración propia.

**Tabla N°16:** Al interior de la institución en donde se desempeña\*: Se integran ajustes curriculares en el contexto de la igualdad y equidad de género, que promuevan y fortalezcan las relaciones interpersonales entre estudiantes

	Frecuencia	F.A	%F	%F.A
<b>SIEMPRE</b>	7	7	12%	12%
<b>A MENUDO</b>	25	32	42%	54%
<b>RARA VEZ</b>	17	49	29%	83%
<b>NUNCA</b>	10	59	17%	100%

Fuente: Elaboración propia.

Como se establece en el capítulo II de esta investigación en las últimas dos décadas se han realizado ajustes curriculares que orientan el quehacer institucional hacia la promoción de la equidad e igualdad de género. Es por ello que se vuelve de suma importancia evidenciar si ello se extrapola hacia los centros educativos.

Para lo anterior, se les consultó a las docentes si en la institución donde se desempeñan se integran ajustes curriculares en el contexto de la igualdad y equidad de género, donde se promuevan y fortalezcan las relaciones interpersonales entre estudiantes, para lo cual el 42% de las encuestadas enfatiza en que a menudo se integran dichos ajustes y un 12% que siempre. Por otra parte, sólo un 17% declara que nunca se han integrado estos ajustes enfocados a la promoción de la equidad e igualdad de género. De la información recabada, a partir del gráfico N°15, se desprende que, en las instituciones educativas, donde se desempeñan el 54% de las encuestadas, se han ajustados los currículos a partir de un enfoque de igualdad y equidad de género.



**Tabla N°17:** En el centro educativo donde se desempeña, ¿Cuál es la principal acción que evidencia el compromiso institucional respecto al enfoque de equidad de género?

CATEGORIZACIÓN	NÚMERO DE RECURRENCIA
Perfeccionamiento y charlas	11
Participación igualitaria	4
No hay o se dan escasamente	13
Liderazgo Escolar	18
Valores	6
Incorporación estudiantes transgénero	5

Fuente: Elaboración propia.

El enfoque de equidad de género se ha vuelto fundamental dentro de los compromisos que han de incorporar y adquirir los establecimientos dentro de sus políticas e instrumentos que lo guían, lo que ha quedado declarado en el capítulo II de esta investigación.

Para evidenciar qué acciones con enfoque de género evidencian el compromiso institucional con esta temática, es que se les consulta a las docentes cuál es la principal acción donde ellas evidencian el compromiso que tiene su institución respecto a ellos, donde 18 encuestadas señalan que aspectos asociados al liderazgo escolar, que tienen relación a la inclusión de actividades en el marco del Plan de Convivencia Escolar, la incorporación a los reglamentos internos de temáticas de identidad de género, entre otras, donde se resalta

*“Tenemos una directora y el Equipo de Gestión es dominado por mujeres! Existe una política salarial igualitaria para hombres y mujeres en la misma función”* (Encuestada N°10)

*“La existencia de protocolos para la denuncia de casos de violencia,”*(Encuestada N°17)

*“Todo lo relacionado a identidad de género u otros ha sido debatido por todo el personal académico e incorporado como derechos dentro del manual de convivencia escolar, donde además se tipifica cada elemento, de manera que se puedan entregar más herramientas en la detección de casos con vulneración de derechos y sobre todo brindar el debido apoyo psicológico y/o social a cada miembro de la comunidad escolar.”* (Encuestada N°58)

Por otro lado, le siguen 13 encuestadas que declaran que este compromiso no está o se da escasamente, es decir, que en las instituciones donde se desempeñan estas docentes el enfoque de género es escasamente incorporado en dentro de los establecimientos, declarando que

*“Es escaso solo lo que se trabaja en el plan de afectividad sexualidad y género”* (Encuestada N°5)

*“No hay”* (Encuestada N°6)

*“hay acciones, pero lo mínimo, ya que es un colegio católico.”* (Encuestada N°32).

A estos resultados, se le suma 11 docentes que expresan que el perfeccionamiento y charlas son parte del compromiso que evidencian respecto al compromiso de sus instituciones con el enfoque de género, señalando que

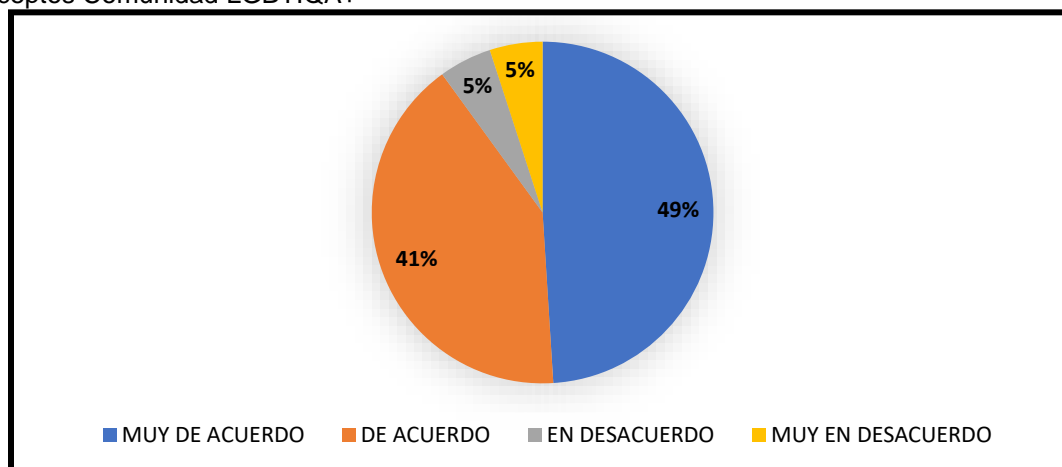
*“La realización de talleres de programación y ciencias orientados solo a mujeres, para incentivar su interés por estas áreas, en la especialidad agropecuaria (área que usualmente es ocupada por hombres) la mayoría de los docentes son mujeres y se incentiva a las estudiantes a seguir esta área TP” (Encuestada N°7)*

*“Charlas cada cierto tiempo, que orientan a los alumnos y dan espacio al diálogo.” (Encuestada N°8)*

*“Las actividades que implementa el Equipo de Convivencia escolar en torno a la prevención y respeto de la equidad de género” (Encuestada N°48).*

#### 4.2.3. Enfoque de Género (ajustes curriculares, planes de mejora, innovación educativa, recursos educativos).

**Gráfico N°15:** En mi interacción como docente con otras personas, conozco y considero los conceptos Comunidad LGBTIQ+



Fuente: Elaboración propia.

**Tabla N°18:** En mi interacción como docente con otras personas, conozco y considero los conceptos Comunidad LGBTIQ+

	Frecuencia	F.A	%F	%F.A
<b>MUY DE ACUERDO</b>	29	29	49%	49%
<b>DE ACUERDO</b>	24	53	41%	90%
<b>EN DESACUERDO</b>	3	56	5%	95%
<b>MUY EN DESACUERDO</b>	3	59	5%	100%

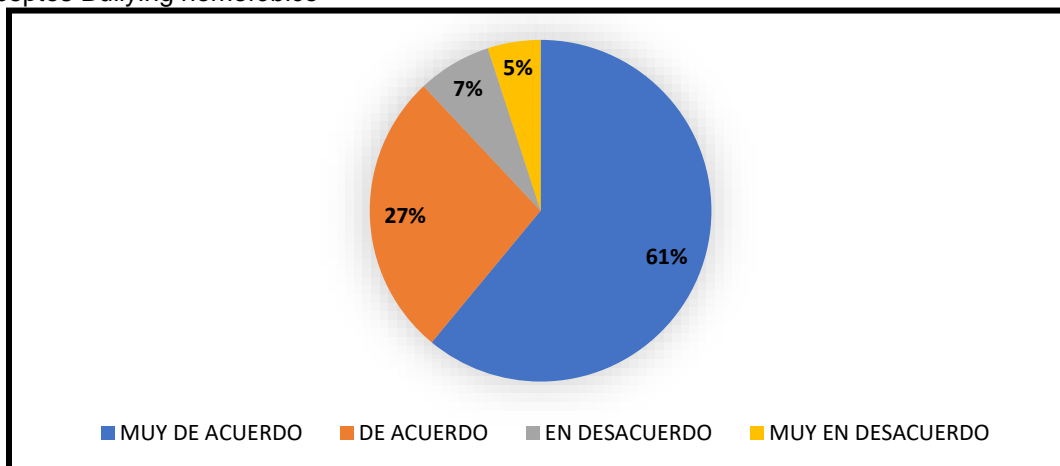
Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo a la ONU, la sigla LGBTIQ+, es el acrónimo formado con las iniciales de las palabras lesbiana, gay, bisexual, transgénero, intersexual y asexuales (ONU, 2019). Dicha comunidad ha estado presente dentro de las últimas reformas

educacionales que se han impulsado en el último decenio en la política educacional chilena, entregando a las instituciones orientaciones, normas y reglamentado la inclusión e inserción de estos, con el propósito de permitir la igualdad de oportunidades al acceso educativo.

Es en este sentido que, a partir de la integración de políticas con enfoque de género, se les consulta al universo si integran y conocen conceptos referentes a la comunidad LGBTIQ+ en sus interacciones más habituales, a lo cual el 49% dice estar muy de acuerdo con esta aseveración y el 41% de acuerdo, por lo cual se infiere que el 90% de las encuestadas utiliza con frecuencia conceptos que se relacionan con las temáticas de género asociadas a las comunidades LGBTIQ+, dentro de sus interacciones, conociendo el significado de estos mismos y a qué hace referencia este acrónimo. Mientras que sólo el 5% de los sujetos señala estar en desacuerdo y muy en desacuerdo con lo anterior.

**Gráfico N°16:** En mi interacción como docente con otras personas, conozco y considero los conceptos Bullying homofóbico



Fuente: Elaboración propia.

**Tabla N°19:** En mi interacción como docente con otras personas, conozco y considero los conceptos Bullying homofóbico

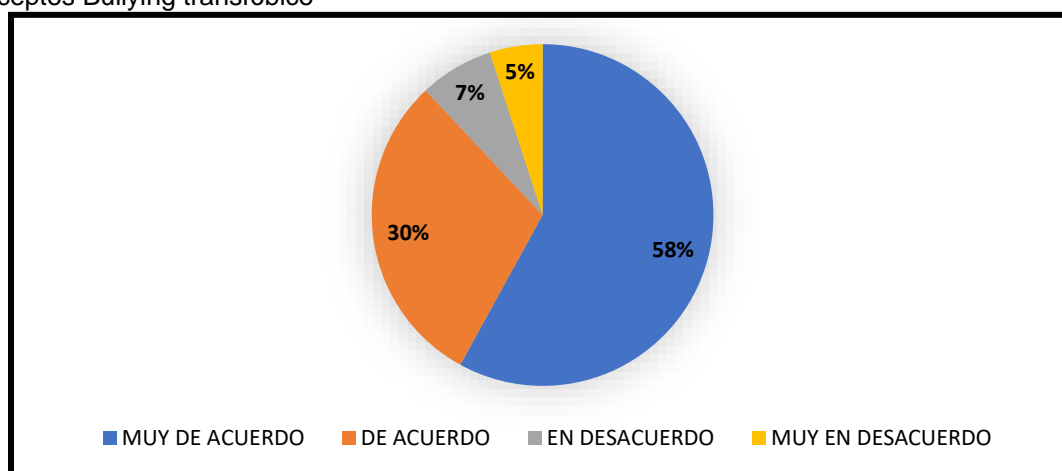
	Frecuencia	F.A	%F	%F.A
<b>MUY DE ACUERDO</b>	36	36	61%	61%
<b>DE ACUERDO</b>	16	52	27%	88%
<b>EN DESACUERDO</b>	4	56	7%	95%
<b>MUY EN DESACUERDO</b>	3	59	5%	100%

Fuente: Elaboración propia.

La literatura señala que el bullying homofóbico no sólo se refiere “a adolescentes que se declaran como lesbianas, gays, bisexuales y trans, sino que afecta a toda la comunidad a través de mensajes sexistas, dificultando la expresión diversa de la masculinidad y la feminidad, e imponiendo estereotipos rígidos y limitantes” (Berger, C. 2015. p. 2). Entendiendo lo anterior, es que el gráfico N°16 presenta información

respecto a si las docentes participantes de la encuesta consideran en sus interacciones el concepto de bullying homofóbico, entendiendo su conceptualización, a lo cual el 61% responde estar muy de acuerdo con ello, seguido por un 27% que señala estar de acuerdo. En la vereda contraria, sólo el 7% y 5% señalan estar en desacuerdo o muy en desacuerdo, respectivamente.

**Gráfico N°17:** En mi interacción como docente con otras personas, conozco y considero los conceptos Bullying transfóbico



Fuente: Elaboración propia.

**Tabla N°20:** En mi interacción como docente con otras personas, conozco y considero los conceptos Bullying transfóbico

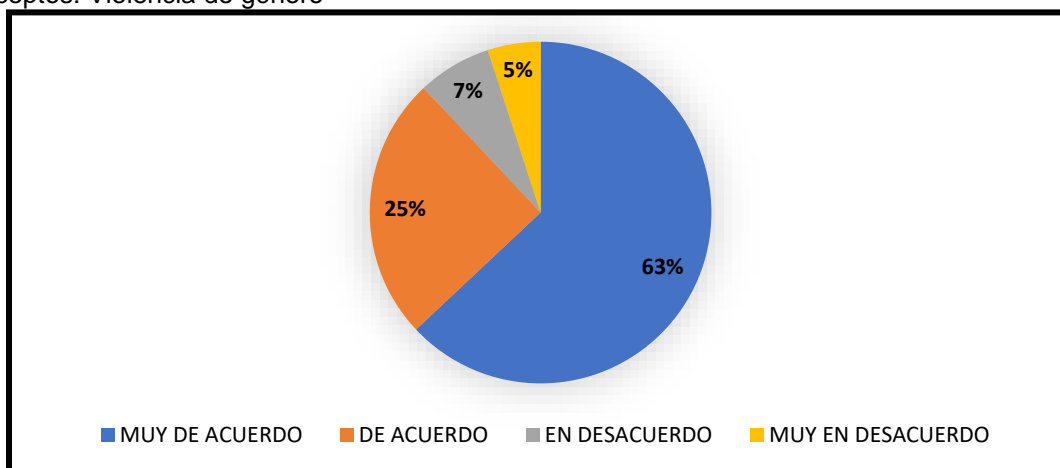
	Frecuencia	F.A	%F	%F.A
<b>MUY DE ACUERDO</b>	34	34	58%	58%
<b>DE ACUERDO</b>	18	52	30%	88%
<b>EN DESACUERDO</b>	4	56	7%	95%
<b>MUY EN DESACUERDO</b>	3	59	5%	100%

Fuente: Elaboración propia.

La UNESCO, define como bullying transfóbico “un tipo específico de violencia, común en el contexto escolar, que se dirige hacia personas por su orientación sexual y/o identidad de género, percibida o real” (UNESCO. 2015. p. 16), por lo que ha sido fundamental visibilizar estos conceptos dentro de las comunidades educativas.

Para recabar información respecto a la conceptualización y significación del bullying transfóbico, es que se consultó la percepción que tienen las docentes respecto a la consideración que hacen de esta definición al momento de las interacciones que realizan, arrojando que el 58% de las personas encuestadas señala estar muy de acuerdo con la afirmación, es decir que declaran incorporar este concepto, pero de igual manera conocer el significado y relevancia de este concepto, mientras que sólo el 5% del universo encuestado enfatiza estar muy en desacuerdo.

**Gráfico N°18:** En mi interacción como docente con otras personas, conozco y considero los conceptos: Violencia de género



Fuente: Elaboración propia.

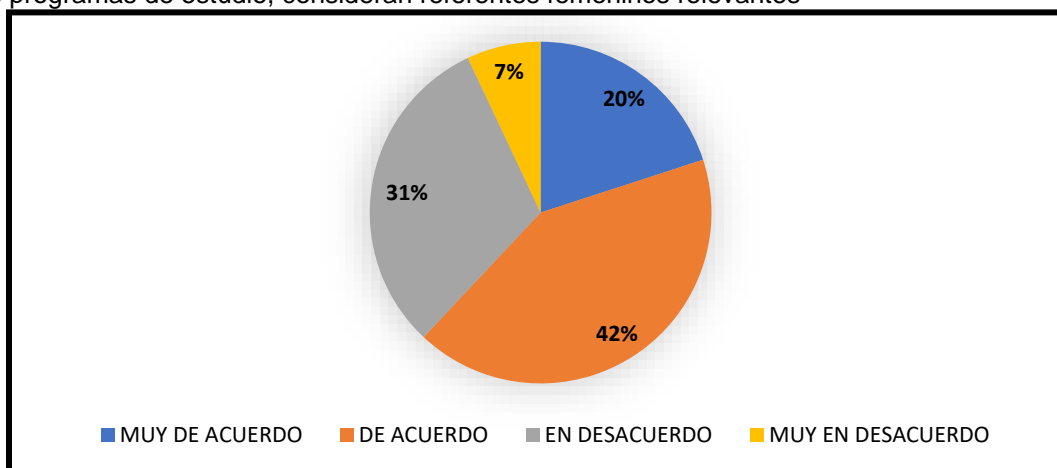
**Tabla N°21:** En mi interacción como docente con otras personas, conozco y considero los conceptos: Violencia de género

	Frecuencia	F.A	%F	%F.A
<b>MUY DE ACUERDO</b>	37	37	63%	63%
<b>DE ACUERDO</b>	15	52	25%	88%
<b>EN DESACUERDO</b>	4	56	7%	95%
<b>MUY EN DESACUERDO</b>	3	59	5%	100%

Fuente: Elaboración propia.

La conceptualización violencia de género hace referencia a “el hecho de que las diferencias estructurales de poder basadas en el género colocan a las mujeres y niñas en situación de riesgo frente a múltiples formas de violencia” (ONU, 2022), entendiendo esta definición, es que en el gráfico N°18 se les consulta a las docentes si en su interacción diaria con otras personas, especialmente dentro de la institución educativa, considera este concepto, a lo cual el 63% de las participantes de esta encuesta señala estar muy de acuerdo con dicho enunciado, es decir que sí considera el concepto de violencia de género en sus conversaciones habituales, seguido por un 25% que declara estar de acuerdo. En la vereda contraria un 5% del universo encuestado enfatiza estar en desacuerdo, infiriendo que no consideran en sus interacciones frecuentes este concepto, mientras que un 7% señala estar en desacuerdo.

**Gráfico N°19:** Al interior de la institución en donde se desempeña: Los últimos ajustes curriculares y de programas de estudio, consideran referentes femeninos relevantes



Fuente: Elaboración propia.

**Tabla N°22:** Al interior de la institución en donde se desempeña: Los últimos ajustes curriculares y de programas de estudio, consideran referentes femeninos relevantes

	Frecuencia	F.A	%F	%F.A
<b>MUY DE ACUERDO</b>	12	12	20%	20%
<b>DE ACUERDO</b>	25	37	42%	62%
<b>EN DESACUERDO</b>	18	55	31%	93%
<b>MUY EN DESACUERDO</b>	4	59	7%	100%

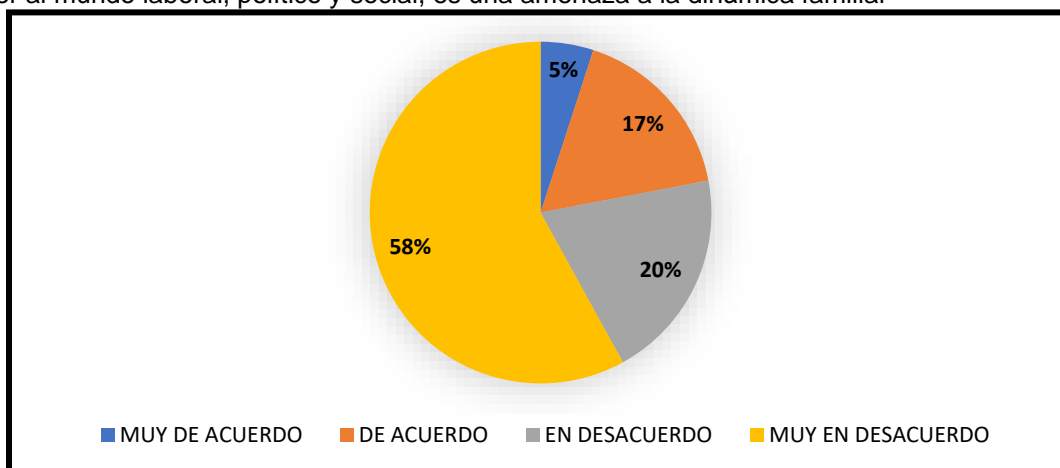
Fuente: Elaboración propia.

El MINEDUC, ha incorporado dentro de sus indicadores de calidad el de Equidad de Género, dentro del cual establece una serie de hitos que deben efectuar los establecimientos educacionales para lograr el cumplimiento de este indicador, entre los cuales destaca el que se presenten

ejemplos de mujeres y hombres que se desempeñan o destacan en distintos ámbitos, con el fin de que los estudiantes cuenten con referentes de ambos géneros en diversas áreas. Además, relatan historias que revelan cómo se ha ampliado el rol de la mujer y el hombre en el tiempo (MINEDUC, 2022).

Entendiendo la importancia de que las estudiantes conozcan en su proceso de aprendizaje, el aporte de mujeres y hombres en distintas áreas del saber, es que se les consulta a las docentes si es que en la institución donde se desempeñan los ajustes curriculares y de programas de estudios consideran referentes femeninos como parte importante del proceso de enseñanza y aprendizaje libre de sesgo de género, a lo cual 42% declara estar de acuerdo con la aseveración, por lo cual se deduce que en los establecimientos educacionales donde ejercen se han incorporado de alguna u otra manera estos ajustes, no obstante un 32% señala estar en desacuerdo, es decir que estas políticas que han generado ajustes curriculares no se consideran o se consideran escasamente dentro de la escuela y/o liceo

**Gráfico N°20:** Al interior de la institución en donde se desempeña: La incorporación masiva de la mujer al mundo laboral, político y social, es una amenaza a la dinámica familiar



Fuente: Elaboración propia.

**Tabla N°23:** Al interior de la institución en donde se desempeña: La incorporación masiva de la mujer al mundo laboral, político y social, es una amenaza a la dinámica familiar

	Frecuencia	F.A	%F	%F.A
<b>MUY DE ACUERDO</b>	3	3	5%	5%
<b>DE ACUERDO</b>	10	13	17%	22%
<b>EN DESACUERDO</b>	12	25	20%	42%
<b>MUY EN DESACUERDO</b>	34	59	58%	100%

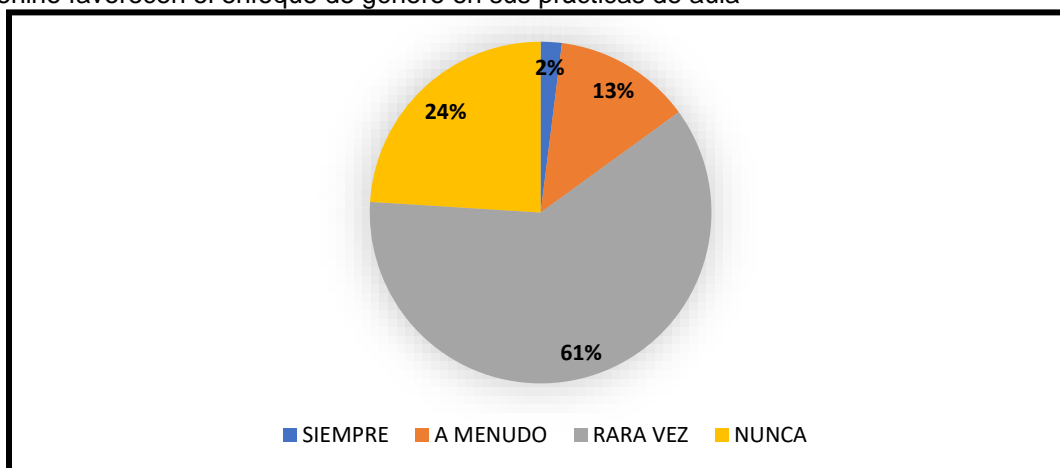
Fuente: Elaboración propia.

En la revisión bibliográfica realizada en el Capítulo II de Marco Teórico se aborda la temática de incorporación de la mujer en diversos ámbitos de la sociedad y el impacto que este genera en las dinámicas sociales concibiendo que

las desigualdades y disparidades de género en las áreas educativas, políticas, económicas y sociales afectan negativamente tanto a las personas como a sus comunidades. De hecho, como se afirma en el Informe sobre Desarrollo Humano del PNUD, la desigualdad de género es un factor que obstaculiza el desarrollo humano (UNESCO, 2014, p. 106).

En este contexto es que se les consulta a las encuestadas si esta incorporación de la mujer a diversos ámbitos de la sociedad es vista como una amenaza a la dinámica familiar, al interior de la institución educativa, donde el 58% de las encuestadas manifiesta estar muy en desacuerdo con ello, infiriéndose que la incorporación de la mujer a espacios de participación social, laboral, política y/o educativa, no representan una amenaza a la dinámica familiar, por lo que no es vista de esta manera dentro de la institución educativa, versus la otra vereda que representa un 5% de quienes declaran estar de acuerdo con ello, es decir que sí creen que al interior de la institución donde se desempeñan laboralmente la incorporación femenina a espacios políticos, sociales y/o laborales representa una amenaza para la dinámica familiar.

**Gráfico N°21:** Al interior de la institución en donde se desempeña\*: Las personas docentes de sexo femenino favorecen el enfoque de género en sus prácticas de aula



Fuente: Elaboración propia.

**Tabla N°24:** Al interior de la institución en donde se desempeña\*: Las personas docentes de sexo femenino favorecen el enfoque de género en sus prácticas de aula

	Frecuencia	F.A	%F	%F.A
<b>SIEMPRE</b>	1	1	2%	2%
<b>A MENUDO</b>	8	9	13%	15%
<b>RARA VEZ</b>	36	45	61%	76%
<b>NUNCA</b>	14	59	24%	100%

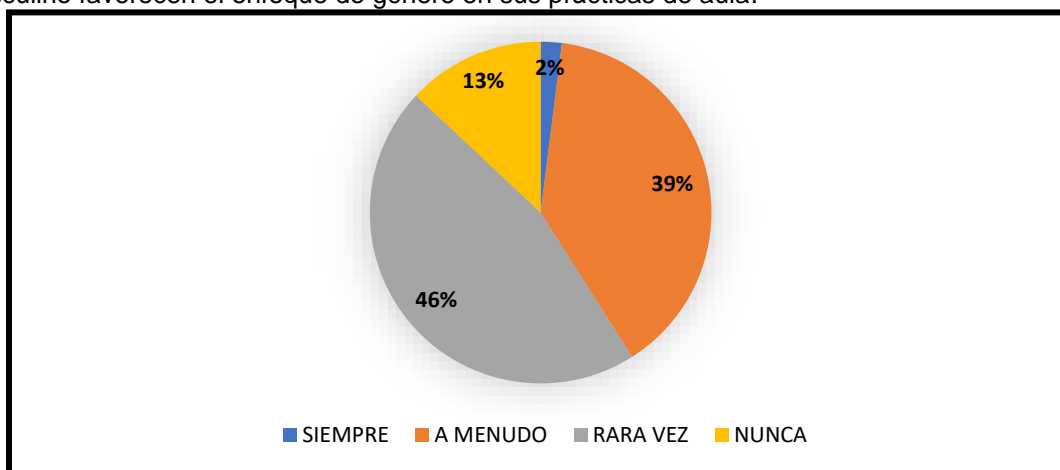
Fuente: Elaboración propia.

“Es importante que los establecimientos den un trato equivalente a hombres y mujeres, atendiendo sus respectivas necesidades, en lo que se refiere a derechos, prestaciones, obligaciones y oportunidades” (MINEDUC, 2022), es decir llevar al aula las políticas con enfoque de género y que favorecen la igualdad oportunidades entre estudiantes mujeres, hombres y aquellos pertenecientes a la comunidad LGBTIQ+.

En este tenor, es que el gráfico N°21, presenta información respecto a si en la institución donde se desempeñan las encuestadas, se favorece un enfoque de género en las prácticas de aula de docentes de sexo femenino, donde es posible señalar que sólo el 2% de quienes participaron en la encuesta señala que siempre se favorecen este tipo de prácticas por parte de las docentes de sexo femenino, por lo que se infiere que las políticas implementadas por el MINEDUC, en temas de enfoque de género no están haciendo su bajada en las salas de clases. En la vereda contraria, nos encontramos con que un 61% del universo encuestado declara que rara vez, se favorecen estas prácticas, ya descrita anteriormente, advirtiendo una compleja situación respecto a lo que se está trabajando en las instituciones y en el aula en temáticas con enfoque de género.



**Gráfico N°22:** Al interior de la institución en donde se desempeña\*: Las personas docentes de sexo masculino favorecen el enfoque de género en sus prácticas de aula.



Fuente: Elaboración propia.

**Tabla N°25:** Al interior de la institución en donde se desempeña\*: Las personas docentes de sexo masculino favorecen el enfoque de género en sus prácticas de aula

	Frecuencia	F.A	%F	%F.A
<b>SIEMPRE</b>	1	1	2%	2%
<b>A MENUDO</b>	23	24	39%	41%
<b>RARA VEZ</b>	27	51	46%	87%
<b>NUNCA</b>	8	59	13%	100%

Fuente: Elaboración propia.

Tal como se declara en el análisis del gráfico N°21, y también en el capítulo II de la investigación, es de suma importancia que las docentes incorporen en sus prácticas docentes de aula estrategias que favorezcan el enfoque de género, otorgando instancias de participación, obligaciones y expectativas de igual manera tanto a niñas y mujeres como a niños y hombres.

Con la finalidad de recabar información respecto a si los docentes (hombres), propicia y favorecen el enfoque de género en sus prácticas de aula, es que se les consultó sobre ello a las docentes, donde el 46% señaló que rara vez evidencia estas prácticas en docentes de sexo masculino, resultado similar al obtenido en el gráfico N°21, pero que hace alusión a las docentes de sexo femenino, lo cual advierte una situación preocupante en temática de género y el impacto que estas deben tener en el aula. Por el contrario, sólo 2% de las encuestadas declara que siempre se evidencia el favorecimiento de prácticas con enfoque de género por parte de los docentes.

**Gráfico N°23:** Para interiorizarse en temáticas que favorecen el enfoque de género en el aula, usted ha realizado alguna de las siguientes acciones:



Fuente: Elaboración propia.

**Tabla N°26:** Para interiorizarse en temáticas que favorecen el enfoque de género en el aula, usted ha realizado alguna de las siguientes acciones

	Frecuencia	F.A	%F	%F.A
<b>INVESTIGACIÓN PERSONAL SOBRE LA TEMÁTICA</b>	49	49	54%	54%
<b>CURSOS DE CAPACITACIÓN OFRECIDOS POR LA INSTITUCIÓN DONDE TRABAJA</b>	12	61	13%	67%
<b>CURSOS DE CAPACITACIÓN OFRECIDOS POR OTRAS INSTITUCIONES</b>	11	72	12%	79%
<b>CURSOS DE CERTIFICACIÓN</b>	12	84	13%	92%
<b>NO ME HE INTERIORIZADO EN LA TEMÁTICA</b>	7	91	8%	100%

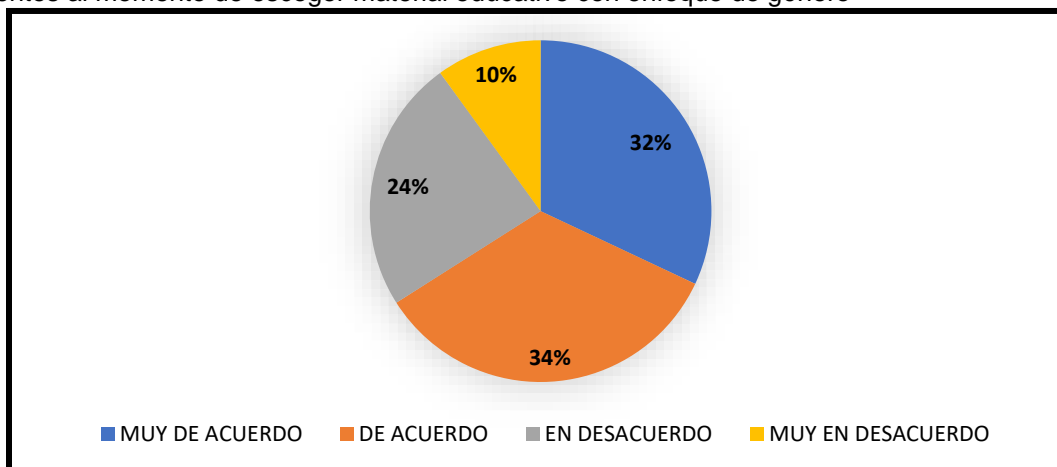
Fuente: Elaboración propia.

La temática asociada al enfoque de género ha cobrado gran relevancia en las últimas dos décadas, más aún en el contexto de los movimientos sociales estudiantiles y de docentes que se han desarrollado en este período, lo cual se declara en el capítulo II de esta investigación. A raíz de lo anterior, es que se les consulta a las docentes qué acciones han realizado para interiorizarse en temas de género, a lo cual podían escoger más de una opción, siendo la más reiterativa, con un 54% la investigación personal sobre el tema, por lo que se podría inferir que hay una necesidad al respecto, la cual no ha sido suplida por la institución donde se desempeñan y lo que las ha llevado a buscar mecanismos externos para aprender y comprender las temáticas de género. A dicha opción le siguen los cursos de capacitación ofrecidos por la institución donde trabajan y los ofrecidos por otras

instituciones con un 13% cada una y por último un 8% de las docentes que declara no haberse interiorizado con la temática.

#### 4.2.4. Enfoque participativo (comunidades sociales, consejo escolar, articulación con actores claves, innovaciones educativas, planes de mejora).

**Gráfico 24:** Al interior de la institución en donde se desempeña: Se considera la opinión de las docentes al momento de escoger material educativo con enfoque de género



Fuente: Elaboración propia.

**Tabla N°27:** Al interior de la institución en donde se desempeña: Se considera la opinión de las docentes al momento de escoger material educativo con enfoque de género

	Frecuencia	F.A	%F	%F.A
<b>MUY DE ACUERDO</b>	19	19	32%	32%
<b>DE ACUERDO</b>	20	39	34%	66%
<b>EN DESACUERDO</b>	14	53	24%	90%
<b>MUY EN DESACUERDO</b>	6	59	10%	100%

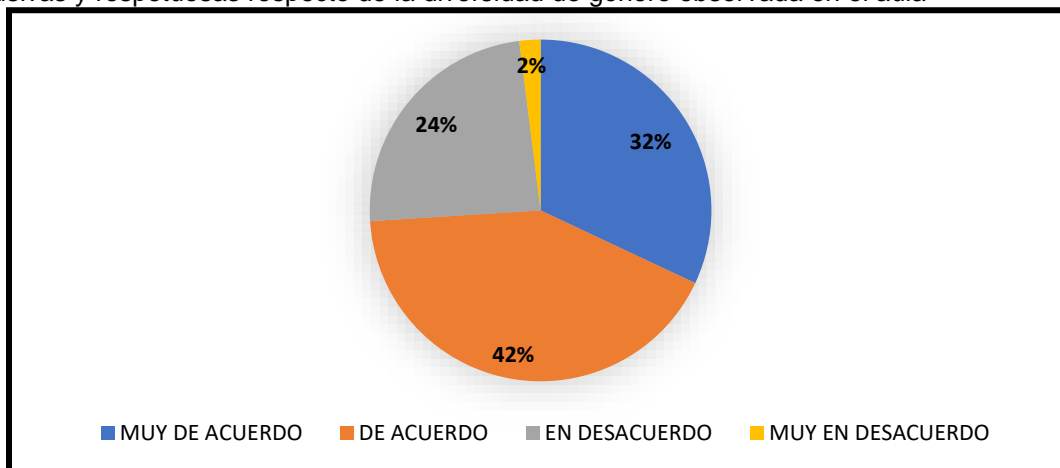
Fuente: Elaboración propia.

La selección de material educativo cobra gran relevancia en los tiempos actuales, en este sentido se propone evitar la utilización de aquellos que fomenten o puedan promover actitudes estereotipadas entre las estudiantes, lo cual pueda generar sesgos de género, y para ello la opinión de las docentes cobra gran relevancia dentro de las instituciones educativas, ya que es aquí donde las políticas educativas que contemplan temáticas de género adquieren el impacto deseado o esperado.

El gráfico N°24 aborda la consideración de material educativo con enfoque de género en las instituciones educativas, contemplando la opinión que las docentes puedan aportar respecto a esto, a lo cual el 34% de las personas participantes de la encuesta señalan estar de acuerdo con el postulado expuesto, mientras que un 32% está de acuerdo, por lo cual podemos deducir que el 66% del universo encuestado es considerada en gran medida, en su institución, al momento de la

elección de materiales que promuevan la equidad e igualdad de género. Por otro lado, un 10% de las encuestadas declara estar muy en desacuerdo, es decir su opinión no es considerada por la institución al momento de realizar esta selección.

**Gráfico N°25:** Al interior de la institución en donde se desempeña: Las actividades curriculares son inclusivas y respetuosas respecto de la diversidad de género observada en el aula



Fuente: Elaboración propia.

**Tabla N°28:** Al interior de la institución en donde se desempeña: Las actividades curriculares son inclusivas y respetuosas respecto de la diversidad de género observada en el aula

	Frecuencia	F.A	%F	%F.A
<b>MUY DE ACUERDO</b>	19	19	32%	32%
<b>DE ACUERDO</b>	25	44	42%	74%
<b>EN DESACUERDO</b>	14	58	24%	98%
<b>MUY EN DESACUERDO</b>	1	59	2%	100%

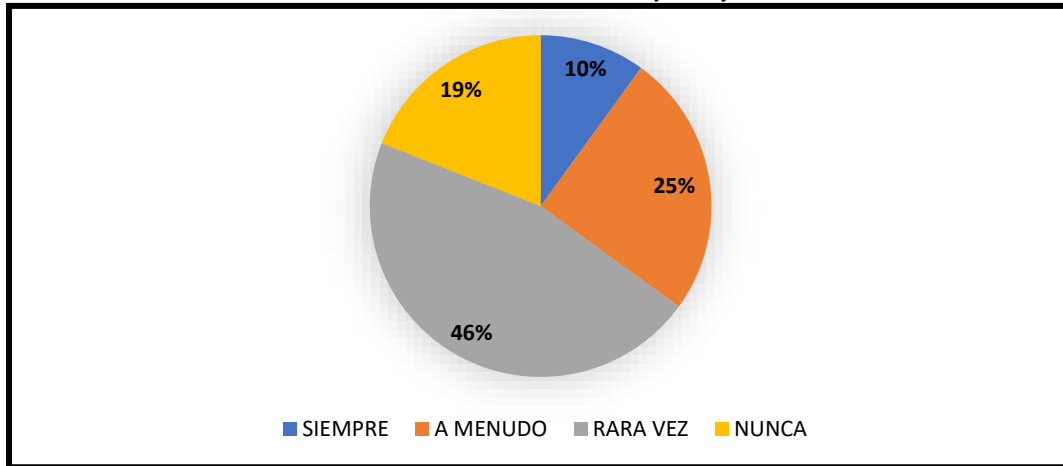
Fuente: Elaboración propia.

Este apartado hace referencia a la promoción de actividades intra y extracurriculares que visibilizan y contemplan la participación tanto de mujeres como de hombres, incluyendo también a estudiantes que formen parte de la comunidad LGBTIQ+, por parte de las instituciones educativas, alentando desde el desarrollo de habilidades y no desde la estereotipación de estas mismas, aludiendo a aquellas actividades que son percibidas como para hombres.

En relación a lo anterior es que se pregunta si en la institución donde se desempeñan las encuestadas las actividades curriculares son inclusivas y respetuosas de la diversidad de género observada en el aula, y donde el 42% expresa estar de acuerdo y un 32% muy de acuerdo, lo que refleja un compromiso por parte de las instituciones educativas por despejar prejuicios derivados del género, a partir de la promoción equitativa en la participación de actividades curriculares. En la vereda contraria, sólo un 2% de las personas encuestadas expone estar muy en desacuerdo, es decir que las actividades curriculares no son lo suficientemente inclusivas y respetuosas con la diversidad.

#### 4.2.5. Enfoque Inclusivo (ajustes curriculares, áreas de intervención, demandas y apoyo, gestión de recursos, ambiente escolar, espacios educativos).

**Gráfico N°26:** Al interior de la institución en donde se desempeña\*: Reflexiona con sus pares respecto a las necesidades o demandas sociales de las mujeres y la comunidad LGBTIQ+A



Fuente: Elaboración propia.

**Tabla N°29:** Al interior de la institución en donde se desempeña\*: Reflexiona con sus pares respecto a las necesidades o demandas sociales de las mujeres y la comunidad LGBTIQ+A

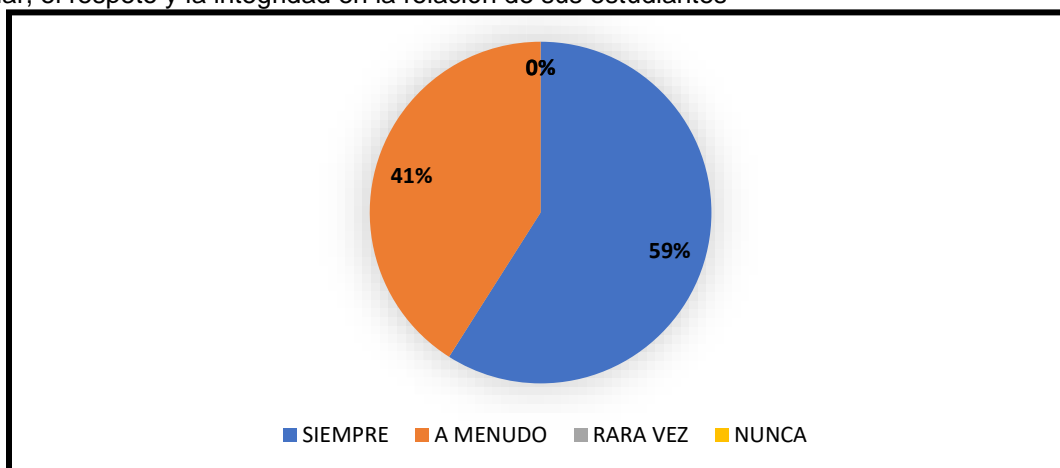
	Frecuencia	F.A	%F	%F.A
<b>SIEMPRE</b>	6	6	10%	10%
<b>A MENUDO</b>	15	21	25%	35%
<b>RARA VEZ</b>	27	48	46%	81%
<b>NUNCA</b>	11	59	19%	100%

Fuente: Elaboración propia.

Diversas son las demandas de las mujeres y la comunidad LGBTIQ+A, no sólo en temas sociales, sino también en el ámbito educativo, donde surge la necesidad de conversar, sensibilizar y visibilizar aquellas prácticas que puedan favorecer, dentro de las comunidades educativas, sesgos de género para poder frenar y eliminar estas prácticas. Es por ello que se vuelve fundamental tener instancias de reflexión entre los equipos directivos y cuerpo docente, en relación a las necesidades o demandas que urgen en relación a este tema.

El gráfico N°26 presenta información respecto a si se reflexiona entre pares respecto a las necesidades o demandas sociales que tengan tanto mujeres como comunidad LGBTIQ+A, dentro de las instituciones educacionales, donde un 46% expone que rara vez se da esta instancia, lo que refleja que hay escaso refuerzo a la reflexión y autorreflexión de las demandas o necesidades que hoy por hoy poseen las minorías sexuales, mientras que un 19% de las encuestadas señala que nunca se reflexiona sobre tales tópicos. Sólo 10% del universo participante expresa que siempre las necesidades o demandas tanto de mujeres como de la comunidad LGBTIQ+A son parte de la reflexión entre pares dentro de la institución educativa.

**Gráfico N°27:** Al interior de la institución en donde se desempeña\*: En sus clases modela con su actuar, el respeto y la integridad en la relación de sus estudiantes



Fuente: Elaboración propia.

**Tabla N°30:** Al interior de la institución en donde se desempeña\*: En sus clases modela con su actuar, el respeto y la integridad en la relación de sus estudiantes

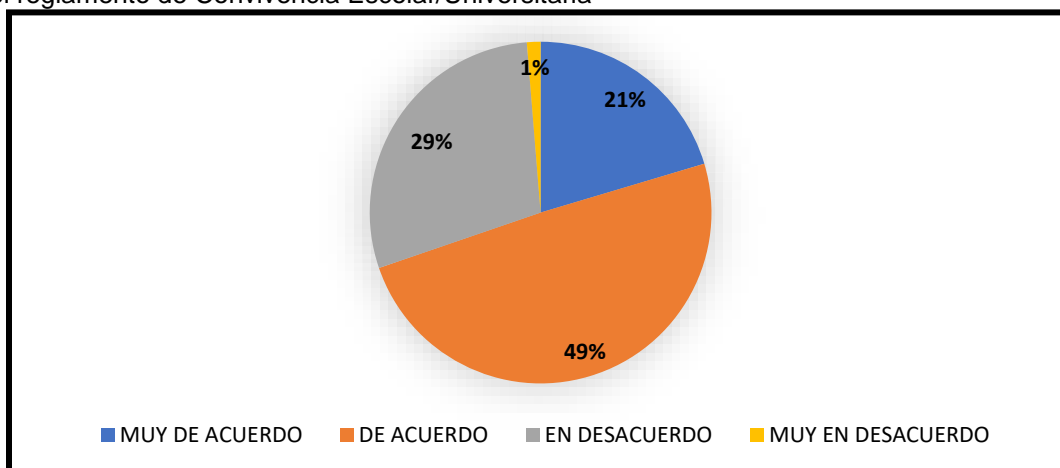
	Frecuencia	F.A	%F	%F.A
<b>SIEMPRE</b>	35	35	59%	59%
<b>A MENUDO</b>	24	59	41%	100%
<b>RARA VEZ</b>	0	59	0%	100%
<b>NUNCA</b>	0	59	0%	100%

Fuente: Elaboración propia.

Es importante destacar el rol preponderante que tienen las docentes como promotores del respeto y un clima libre de sesgo de género, tanto dentro como fuera del aula, pero no sólo desde el discurso, sino también desde su actuar, es decir considerar en la práctica de igual manera tanto a mujeres y comunidad LGBTIQA+ como a hombres, respetando opiniones, generando espacios de participación equitativas, teniendo altas expectativa de sus estudiantes sin estereotipos, entre otras.

En relación a ello se les consulta a las docentes si en sus clases modela con su actuar el respeto y la integridad en la relación con sus estudiantes, para reconocer e identificar cuan alineado se está tanto el discurso como la práctica, obteniendo como lo muestra el gráfico N°27, a un 59% de las encuestadas que declara que siempre modela con su actuar estos principios éticos, seguido por un 41% que enfatiza en que lo realiza a menudo.

**Gráfico N°28:** Al interior de la institución en donde se desempeña: El enfoque de género es evidente en el reglamento de Convivencia Escolar/Universitaria



Fuente: Elaboración propia.

**Tabla N°31:** Al interior de la institución en donde se desempeña: El enfoque de género es evidente en el reglamento de Convivencia Escolar/Universitaria

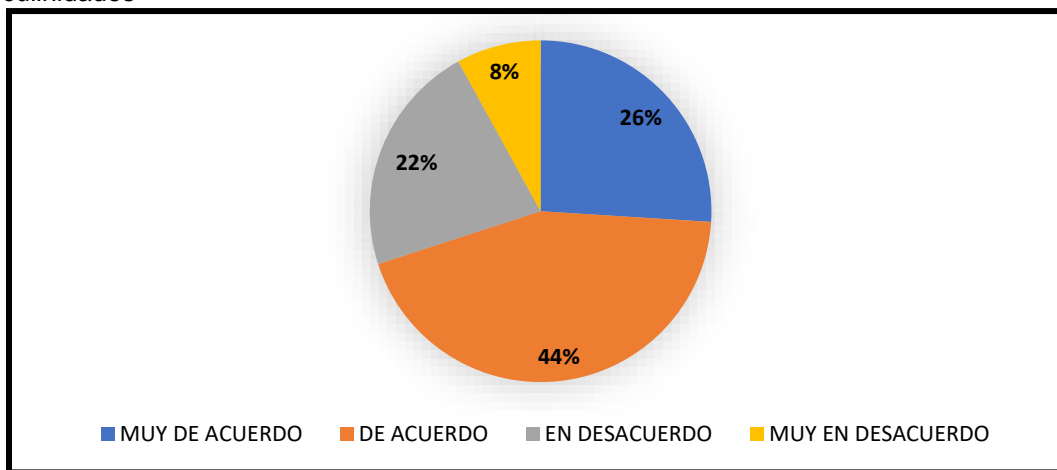
	Frecuencia	F.A	%F	%F.A
<b>MUY DE ACUERDO</b>	11	11	19%	19%
<b>DE ACUERDO</b>	27	38	46%	65%
<b>EN DESACUERDO</b>	16	54	27%	92%
<b>MUY EN DESACUERDO</b>	5	59	8%	100%

Fuente: Elaboración propia.

El Reglamento de Convivencia Escolar tiene por objetivo “promover y fortalecer relaciones inclusivas implica para todos los actores el reconocimiento y respeto de la diversidad cultural, social, personal y de género en sus múltiples dimensiones, la que se expresa en las distintas identidades individuales y colectivas” (MINEDUC, 2019, p. 13), por lo que este instrumento, diseñado por cada establecimiento, debe reconocer y resguardar los derechos y dignidad de cada una de las personas que forman parte de la comunidad educativa.

En relación a esta temática es que se les consulta a las encuestadas si en la institución donde se desempeñan el enfoque de género es evidente en el reglamento de Convivencia Escolar, a lo cual el 46% señala estar de acuerdo, dicho en otros términos, este instrumento evidencia en gran medida el enfoque de género, no obstante, el 27% de las consultadas indicó estar en desacuerdo, por lo cual se infiere que en el Reglamento de Convivencia Escolar de las instituciones donde se desempeñan esto el enfoque de género no se evidencia de manera efectiva.

**Gráfico N°29:** Al interior de la institución en donde se desempeña: Se evidencia la promoción de un ambiente institucional inclusivo, tanto para mujeres, comunidad LGBTIQ+, como para las masculinidades



Fuente: Elaboración propia.

**Tabla N°32:** Al interior de la institución en donde se desempeña: Se evidencia la promoción de un ambiente institucional inclusivo, tanto para mujeres, comunidad LGBTIQ+, como para las masculinidades

	Frecuencia	F.A	%F	%F.A
<b>MUY DE ACUERDO</b>	15	15	26%	26%
<b>DE ACUERDO</b>	26	41	44%	70%
<b>EN DESACUERDO</b>	13	54	22%	92%
<b>MUY EN DESACUERDO</b>	5	59	8%	100%

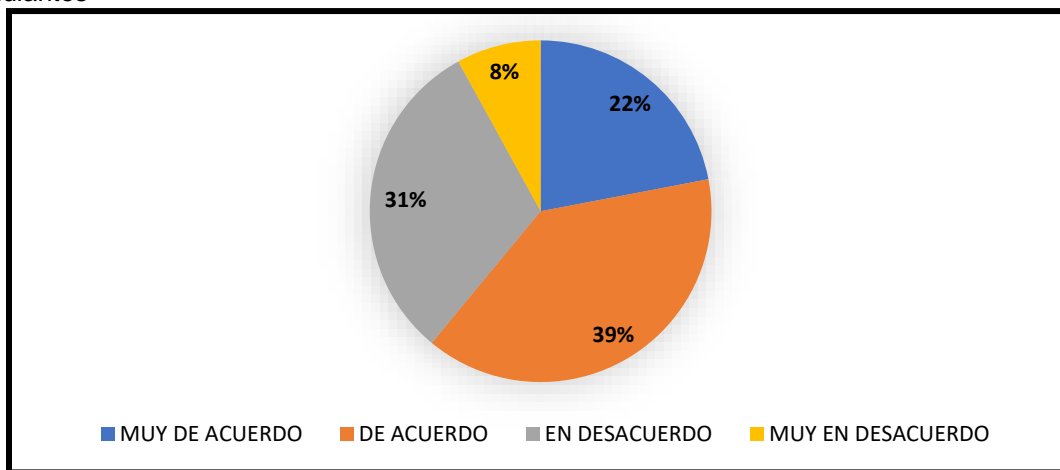
Fuente: Elaboración propia.

El enfoque inclusivo dice relación con los nuevos propósitos que busca instaurar en las comunidades educativas la reforma educacional, por lo que los establecimientos educacionales “deben ser lugares seguros, inclusivos y de apoyo para todos los alumnos y alumnas. No obstante, el alumnado LGBTI soporta condiciones hostiles en la escuela y experimenta violencia física, acoso y discriminación, o corre el riesgo de sufrirlos (UNESCO, 2021b, p.1), situación que es muy similar a la que lidian a diario niñas, mujeres y adolescentes, tanto en el contexto educacional chileno como latinoamericano.

A partir de lo anterior es que el gráfico N°29 recaba información en relación a si las docentes evidencian la promoción de un ambiente institucional inclusivo, tanto para mujeres, comunidad LGBTIQ+, como para las masculinidades, donde el 44% de quienes participaron en la encuesta señalan estar de acuerdo con la afirmación, seguida por un 26% que se inclina a la opción de muy de acuerdo, es decir, que en las instituciones donde ellas se desempeñan existe en mediana o gran medida la promoción de un ambiente escolar inclusivo, que protege los derechos fundamentales tanto del estudiantado como de sus trabajadoras. Entre tanto, el 22% de las personas que han sido consultadas indica estar en desacuerdo y un 8% muy en desacuerdo, con lo expuesto.



**Gráfico N°30:** Al interior de la institución en donde se desempeña: Existen prácticas instaladas que permiten detectar oportunamente, situaciones de vulneración o sospecha de los derechos de las estudiantes



Fuente: Elaboración propia.

**Tabla N°33:** Al interior de la institución en donde se desempeña: Existen prácticas instaladas que permiten detectar oportunamente, situaciones de vulneración o sospecha de los derechos de las estudiantes

	Frecuencia	F.A	%F	%F.A
<b>MUY DE ACUERDO</b>	13	13	22%	22%
<b>DE ACUERDO</b>	23	36	39%	61%
<b>EN DESACUERDO</b>	18	54	31%	92%
<b>MUY EN DESACUERDO</b>	5	59	8%	100%

Fuente: Elaboración propia.

La sospecha o vulneración de los derechos de las estudiantes, son situaciones complejas a las cuales deben enfrentarse los establecimientos educacionales, de ahí radica la importancia de los mecanismos de detección oportuna que se tengan al interior de las instituciones, en este sentido “la Circular que Regula los Reglamentos Internos, señala que todos los establecimientos deben incorporar estrategias de información y capacitación, así como protocolos de actuación para prevenir situaciones de vulneración a niños, niñas y adolescentes” (Superintendencia de Educación, 2022).

El gráfico N°30, presenta una pesquisa en relación a si existen prácticas instaladas que permiten detectar oportunamente situaciones de sospecha o vulneración de derechos de estudiantes, dentro de las instituciones de las docentes participantes de la encuesta, a lo que el 39% señala estar de acuerdo, infiriéndose que estas instituciones, donde se desempeñan existen mecanismos que permiten resguardar los derechos de estudiantes ante la sospecha o vulneración de estos; caso contrario lo representan el 31% de las encuestadas, quienes declaran estar en desacuerdo, es decir que estas prácticas de detección oportuna son escasas o débiles dentro de sus instituciones.

**Conclusiones Objetivo: Analizar las prácticas de integración y convivencia que promueven las y los docentes, en el contexto de la igualdad y equidad de género para promover y fortalecer las relaciones interpersonales entre estudiantes.**

De acuerdo a los resultados obtenidos a partir de la encuesta realizada a 59 docentes de Enseñanza Media de diversas comunas de la Región del Maule, es posible destacar el evidente compromiso que tienen los equipos directivos y sostenedoras, en relación a la incorporación de políticas y orientaciones relacionadas al enfoque de género, lo cual queda representado en el gráfico N°2, no obstante, al ser consultadas por el compromiso que disponían sus instituciones en cuanto a la realización de actividades para sensibilizar sobre la violencia de género, el universo encuestado, en un 37% expresa que rara vez se dan en sus establecimientos educacionales, lo que se refuerza al señalar en un 39% que rara vez la institución promueve innovación educativa desde una perspectiva de género.

Otro punto a destacar, es que a pesar de declarar el compromiso institucional con estas temáticas, el 54% de las encuestadas expresa que la investigación personal sobre la temática (igualdad y equidad de género), ha sido el medio por el cual han podido interiorizarse, es decir, que las instituciones donde la mayoría de ellas se desempeñan, no ofrecen cursos de capacitación y/o charlas que permitan a las docentes adquirir un mayor conocimiento sobre la violencia, la equidad y la igualdad de género.

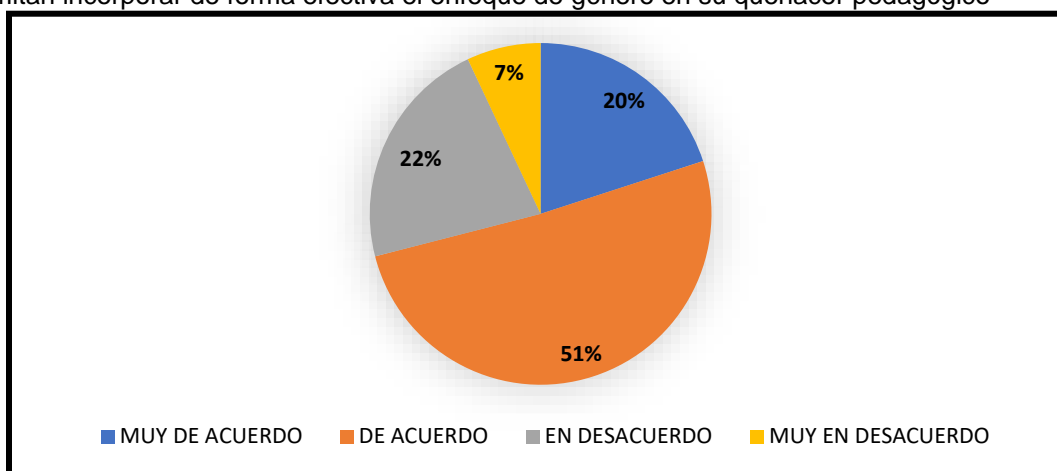
Continuando con el análisis de estas prácticas de integración y convivencia que promueven, en este caso, las docentes, resulta interesante enfatizar que las docentes encuestadas manifiestan en un 61% que rara vez sus colegas de sexo femenino favorezcan el enfoque de género en sus prácticas de aula y un 48% resalte que rara vez, esto sea realizado por sus colegas de sexo masculino, considerando que en gráficos anteriores, N°14 específicamente, declaran en su mayoría (42%) que a menudo se integran ajustes curriculares que favorecen el enfoque de género, promoviendo y fortaleciendo las relaciones entre estudiantes. Esto último, de igual manera se contrapone a la visión expresada en relación a la reflexión que se lleva a cabo con sus pares respecto a las necesidades o demandas sociales de las mujeres y la comunidad LGBTIQA+, donde lo que prima es que rara vez (46%), se dan estas instancias

Por último, es imperativo destacar el manejo que poseen las docentes respecto a las conceptualizaciones propias de temáticas de género, donde manifiestan conocer y comprender la significancia de ellos.

**4.3. Actividades curriculares habituales y regulares en el ejercicio de la docencia que permitan descubrir el currículo oculto que se manifiestan en sus componentes cognitivos, afectivos y conductuales, que influyen en estereotipos y sesgos de género.**

**4.3.1. Preparación del proceso de enseñanza y aprendizaje (conocimientos disciplinares y pedagógicos, contextualización curricular, planificación de la enseñanza y el aprendizaje, procesos de evaluación).**

**Gráfico N°31:** Usted, considera que: Cuenta con los conocimientos disciplinares y técnicos que le permitan incorporar de forma efectiva el enfoque de género en su quehacer pedagógico



Fuente: Elaboración Propia.

**Tabla N°34:** Usted, considera que: Cuenta con los conocimientos disciplinares y técnicos que le permitan incorporar de forma efectiva el enfoque de género en su quehacer pedagógico

	Frecuencia	F.A	%F	%F.A
<b>MUY DE ACUERDO</b>	12	12	20%	20%
<b>DE ACUERDO</b>	30	42	51%	71%
<b>EN DESACUERDO</b>	13	55	22%	93%
<b>MUY EN DESACUERDO</b>	4	59	7%	100%

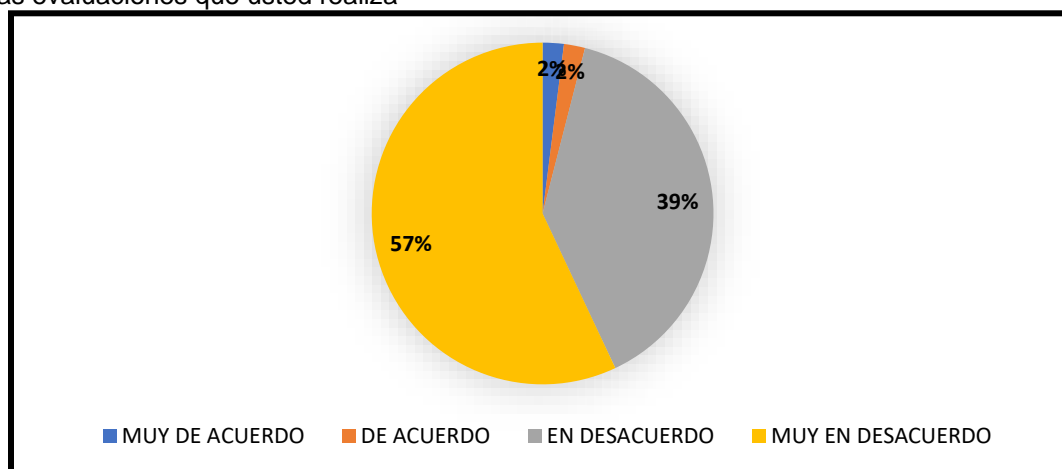
Fuente: Elaboración Propia.

Incorporar una práctica docente con enfoque de género se ha transformado en un punto fundamental en la educación, de acuerdo a lo planteado por Blaise (2009) leído en Valenzuela y Cartes-Velásquez (2020)

(...) los profesores tienen el rol de formar el futuro de niños y niñas, por lo cual son una parte activa en la construcción de identidades de género de sus estudiantes. Añade, además, que niños y niñas son, también, agentes activos en la construcción de sus propias identidades de género, al tener sus propias interpretaciones de qué es ser masculino o ser femenina, con la capacidad de tomar decisiones sobre el aceptar o resistir los discursos dominantes (p.4).

Considerando lo anterior, es que se les consulta a las docentes si cuentan con los conocimientos disciplinares y técnicos que les permitan incorporar el enfoque de género en su quehacer pedagógico, donde el 51% indica estar de acuerdo, es decir que cuenta con algún tipo de conocimiento disciplinar y técnico que le permite incorporar en su práctica docente el enfoque de género, no obstante un 22% señala estar en desacuerdo con ello, de lo que se infiere que no cuentan con las herramientas necesarias para la incorporación de este tema.

**Gráfico N°32:** Usted, considera que: Los estudiantes de sexo masculino obtienen mejores resultados en las evaluaciones que usted realiza



Fuente: Elaboración Propia.

**Tabla N°35:** Usted, considera que: Los estudiantes de sexo masculino obtienen mejores resultados en las evaluaciones que usted realiza

	Frecuencia	F.A	%F	%F.A
<b>MUY DE ACUERDO</b>	1	1	2%	2%
<b>DE ACUERDO</b>	1	2	2%	4%
<b>EN DESACUERDO</b>	23	25	39%	43%
<b>MUY EN DESACUERDO</b>	34	59	57%	100%

Fuente: Elaboración Propia.

De acuerdo a la revisión bibliográfica aún se observan

brechas en el desempeño de hombres y mujeres en las áreas de matemáticas, ciencia y lenguaje, como lo indican mediciones estandarizadas, como el sistema de educación de medición de la calidad de la educación (SIMCE) y el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA). Las brechas en matemáticas a favor de los hombres persisten en la Prueba de Selección Universitaria (PSU) donde ellos obtienen constantemente mejores resultados (MinMujeryEG, 2018, p. 63).

Con el propósito de evidenciar la repercusión de esta brecha, es que se le consultó al universo encuestado si consideran que los estudiantes de sexo masculino obtienen mejores resultados en las evaluaciones que internamente ellas realizan,

donde el 57% de las participantes en la pesquisa, indica estar muy en desacuerdo con la afirmación y un 39% en desacuerdo, por lo cual es posible inferir que existe un equilibrio en los resultados obtenidos por las y los estudiantes, no habiendo una brecha significativa entre hombres y mujeres; mientras que sólo el 1% de las encuestadas enfatiza estar muy de acuerdo y de acuerdo con ello, respectivamente.

**Tabla N°36:** ¿Cómo la preparación del proceso de enseñanza y aprendizaje puede permitir avanzar hacia la equidad e igualdad de género?

CATEGORIZACIÓN	NÚMERO DE RECURRENCIA
Preparación y planificación de la enseñanza	14
Incorporación de actividades de material libre de sesgo de género	6
Sensibilización y educación de la Comunidad Educativa	7
Conocimiento del tema	2
Concientización del profesorado y estudiantado	3
No aplica	5
Desarrollo de ambiente propicio libre de sesgo	19
Sesgo valórico	1

Fuente: Elaboración Propia.

El proceso de preparación del proceso de enseñanza y aprendizaje es esencial para realizar ajustes e incorporaciones que permitan dar un enfoque de género a los contenidos dentro del aula, considerando esto es que se les consultó a las docentes cómo la preparación del proceso de enseñanza y aprendizaje puede permitir avanzar hacia la equidad e igualdad de género, para lo cual 19 de ellas identificó que ello permite el desarrollo de un ambiente propicio libre de sesgo, indicando que

*“Acabando con frases y acciones machistas, misógenas y lgbtgfóbicas para generar conciencia y aprendizaje para que las futuras generaciones avancen”* (Encuesta N°5)

*“A través de la inclusión estratégica de temáticas de equidad e igualdad de género a partir de la transversalidad.”* (Encuesta N°17)

*“Si trabajamos educando a partir del respeto, el cuestionamiento a lo que socialmente hemos aprendido, se puede generar una transformación profunda”* (Encuestada N°22)

*“Fortaleciendo la aceptación entre los alumnos. Entregando las herramientas necesarias para desarrollarse en sociedad.”* (Encuesta N°33)

Por otra parte, 14 encuestadas ponen su énfasis en el aspecto de la preparación y planificación de la enseñanza, considerándolo fundamental para que este proceso permita avanzar hacia la equidad e igualdad de género, donde destacan respuestas como

*“Es fundamental porque estimula el pensamiento crítico de los estudiantes, abre sus mentes a nuevas realidades, en el área de Lengua y Literatura, por ejemplo, incluir textos para naturalizar la homosexualidad, la igualdad de género, conocer a diversos escritores(as) con historias personales asociadas a estos temas, hablar de estereotipos en la sala de clases permite abrir espacios seguros de discusión y*

*concientización que luego los estudiantes transmiten a su entorno familiar.”*  
(Encuestada N°7)

“Creando instrumentos pedagógicos acorde a temas de equidad e igualdad de género, los estudiantes desarrollan momentos de opiniones y respeto, conscientes de un mundo diferente y libre” (Encuestada N°15)

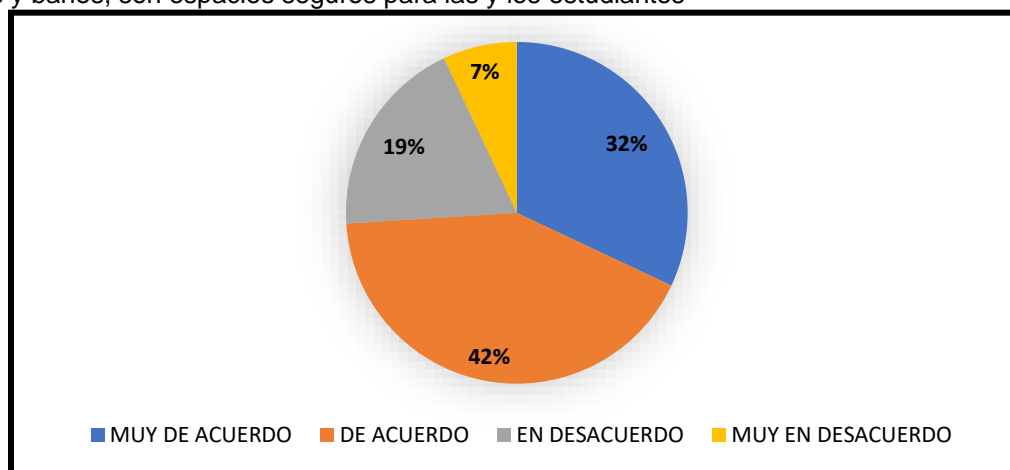
Otra categoría que le sigue, es la asociada a la sensibilización y educación de la comunidad educativa, la cual es considerada por 7 docentes, destacando la concientización y sensibilización de estudiantes, docentes y comunidad educativa como eje principal para avanzar hacia una sociedad más inclusiva en estos temas, lo que queda expresado en comentarios realizados por las encuestadas

*“La educación genera conocimiento y prepara al hombre o la mujer con argumentos hacia el futuro, si son ambos educados ellos traspasan ese conocimiento mediante actos que van culturizando a la población.”* (Encuestada N°25)

*“Es fundamental educar a la población, a las familias para entregar una visión global de la importancia que tiene la sana convivencia y el respeto hacia la diferencia, podemos contribuir a una mayor comprensión de cómo puede afectar a un adolescente en distintos ámbitos el no sentirse seguro o aceptado y de cómo esto repercute en su vida adulta. Vivir con armonía y en paz con tu identidad son claves también para un proceso educativo exitoso.”* (Encuestada N°58)

#### **4.3.2. Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje (organización de espacios educativos, diversidad de los espacios educativos para el bienestar integral, funcionalidad y seguridad de los espacios educativos).**

**Gráfico N°33:** Al interior de la institución en donde se desempeña: Los espacios como las salas de clases y baños, son espacios seguros para las y los estudiantes



Fuente: Elaboración Propia.

**Tabla N°37:** Al interior de la institución en donde se desempeña: Los espacios como las salas de clases y baños, son espacios seguros para las y los estudiantes

	<b>Frecuencia</b>	<b>F.A</b>	<b>%F</b>	<b>%F.A</b>
<b>MUY DE ACUERDO</b>	19	19	32%	32%
<b>DE ACUERDO</b>	25	44	42%	74%
<b>EN DESACUERDO</b>	11	55	19%	93%
<b>MUY EN DESACUERDO</b>	4	59	7%	100%

Fuente: Elaboración Propia.

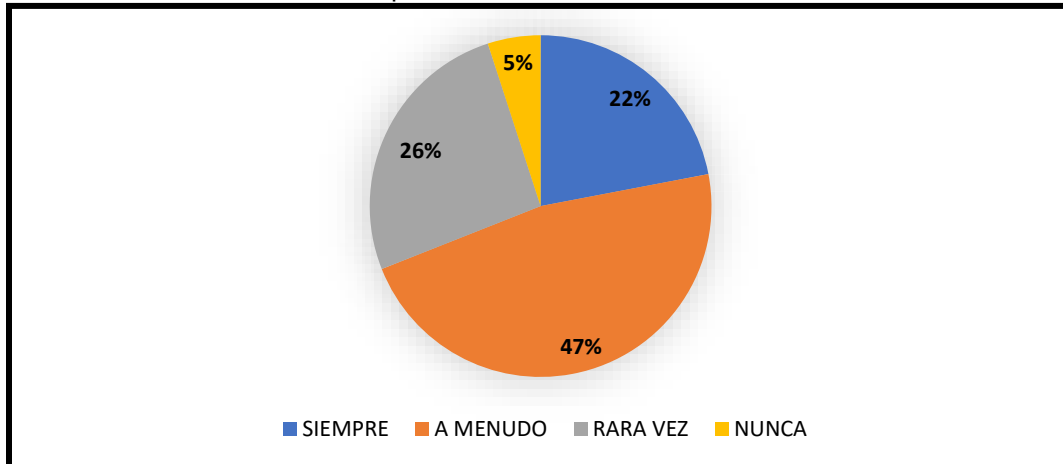
Los espacios al interior de los diversos establecimientos educacionales, deben brindar seguridad a las estudiantes, de manera que no se exponga su integridad física y/o psicológica, a episodios de violencia de género. En relación a ello, se señala que los espacios seguros son

un grupo o lugar donde las personas jóvenes se sienten física y emocionalmente seguros (Brady, 2005). Co-curricular o extra-curricular se refiere a actividades y experiencias de aprendizaje que complementan lo que los estudiantes están aprendiendo en la escuela, pero están separados del plan de estudios académico. Estas vías son métodos cruciales para fortalecer las habilidades para la vida de niños y jóvenes, las que son cruciales para prevenir la violencia de género en el ámbito escolar y que, a menudo, son ignoradas en el plan de estudios formal (UNESCO, 2019b, p. 71).

El gráfico N°33, evidencia la percepción que tienen las docentes respecto a la seguridad que brindan los espacios como las salas de clases y baños para las estudiantes, en sus respectivas instituciones, para lo cual el 42% de ellas señala estar de acuerdo con esta aseveración y un 32% indica estar muy de acuerdo, infiriéndose que en gran medida los establecimientos brindan espacio de seguridad para sus estudiantes. Caso contrario es el 19% de las encuestadas que enfatiza estar en desacuerdo y un 7% muy en desacuerdo, es decir, que perciben que en sus instituciones estos espacios resguardan la seguridad de las menores.

### 4.3.3. Enseñanza para el aprendizaje de todos los niños y las niñas (liderazgo, comunicación efectiva, selección y cobertura del material didáctico, diversidad en los procesos de evaluación).

**Gráfico N°34:** Usted considera que: Incluye en el proceso de diseño de instrumentos de evaluación, la diversidad del estudiantado, sus representaciones e intereses



Fuente: Elaboración Propia.

**Tabla N°38:** Usted considera que: Incluye en el proceso de diseño de instrumentos de evaluación, la diversidad del estudiantado, sus representaciones e intereses

	Frecuencia	F.A	%F	%F.A
<b>SIEMPRE</b>	13	13	22%	22%
<b>A MENUDO</b>	28	41	47%	69%
<b>RARA VEZ</b>	15	56	26%	95%
<b>NUNCA</b>	3	59	5%	100%

Fuente: Elaboración Propia.

Es importante comprender que el proceso de diseño de instrumentos de evaluación debe promover la perspectiva de género, los intereses y representaciones de las estudiantes,

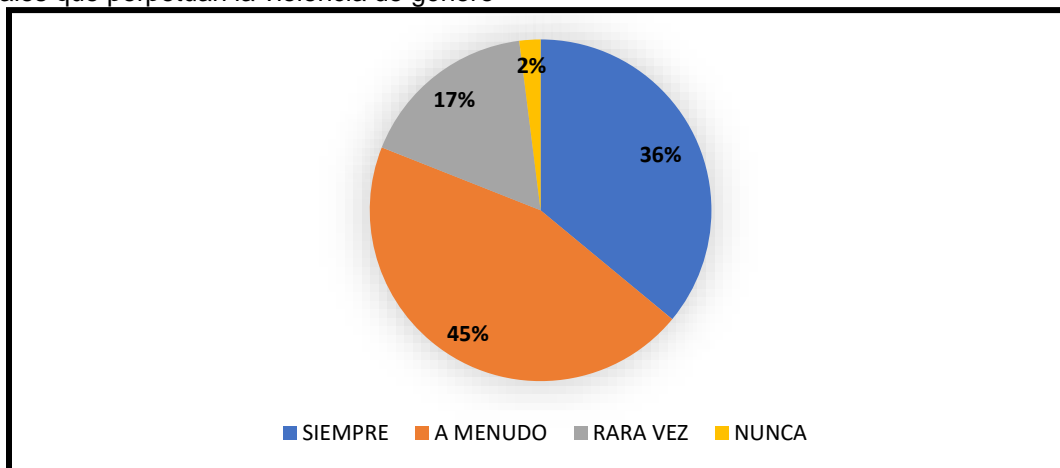
(...) la pedagogía incluye todo lo que ocurre en un entorno de aprendizaje, es decir, la interacción profesor-alumno, actividades y tareas, evaluación y comunicación, por ello es importante asegurar que el docente promueva la perspectiva de género. La didáctica de esta pedagogía comprende la gestión de las clases, metodologías y técnicas de enseñanza (UNESCO,2016(a), p. 85).

En relación a lo anterior, se les consulta a las encuestadas si ellas incluyen en el proceso de diseño de sus instrumentos de evaluación, la diversidad del estudiantado, sus representaciones e intereses, a lo cual el 47% afirmó que a menudo lo realiza, vale decir que, en algún grado, al momento de diseñar sus instrumentos consideran como eje fundamental la diversidad del estudiantado. Por



otra parte, el 26% del universo encuestado, enfatiza que rara vez tiene en cuenta la diversidad de sus estudiantes para diseñar instrumentos de evaluación.

**Gráfico N°35:** Usted considera que: Incorpora en sus prácticas de aula, actividades de aprendizaje que permiten a los estudiantes reflexionar sobre las normas, representaciones y estereotipos sociales que perpetúan la violencia de género



Fuente: Elaboración Propia.

**Tabla N°39:** Usted considera que: Incorpora en sus prácticas de aula, actividades de aprendizaje que permiten a los estudiantes reflexionar sobre las normas, representaciones y estereotipos sociales que perpetúan la violencia de género

	Frecuencia	F.A	%F	%F.A
<b>SIEMPRE</b>	21	21	36%	36%
<b>A MENUDO</b>	27	48	45%	81%
<b>RARA VEZ</b>	10	58	17%	98%
<b>NUNCA</b>	1	59	2%	100%

Fuente: Elaboración Propia.

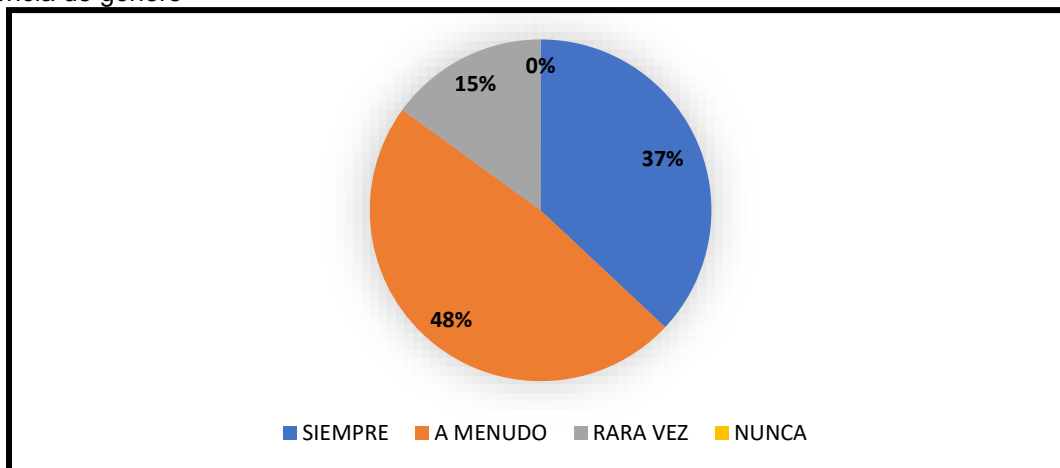
Reflexionar en el entorno escolar, sobre temas asociados a la violencia de género, es fundamental para generar conciencia en el estudiantado, en este sentido el

sistema escolar es responsable de construir caminos para la eliminación de prejuicios y de prácticas discriminatorias –junto a los/as estudiantes, los familiares, la comunidad, las organizaciones gubernamentales y no gubernamentales–, de ser un lugar donde los/as estudiantes pueden elaborar sus identidades individuales y de grupo, ejercitar sus derechos y el respeto a la diferencia (UNESCO, 2016(a), p. 89)

Con la intención de evidenciar si las docentes reflexionan sobre normas representaciones y estereotipos sociales, se le consulta respecto a ello, donde el 45% de la encuestadas señala realizarlo a menudo, y un 37% siempre, por lo cual se infiere que las reflexiones en relación a estas temáticas que perpetúan la violencia de género están presentes dentro de su quehacer pedagógico, incentivando la construcción del pensamiento crítico en las estudiantes. No

obstante, el 17% del universo encuestado enfatiza en que rara vez incorpora como práctica docente la reflexión de estos temas.

**Gráfico N°36:** Usted considera que: Asegura que el material didáctico sea apropiado para el desarrollo de habilidades de resolución de conflictos, fomentando relaciones respetuosas y libres de violencia de género



Fuente: Elaboración Propia.

**Tabla N°40:** Usted considera que: Asegura que el material didáctico sea apropiado para el desarrollo de habilidades de resolución de conflictos, fomentando relaciones respetuosas y libres de violencia de género

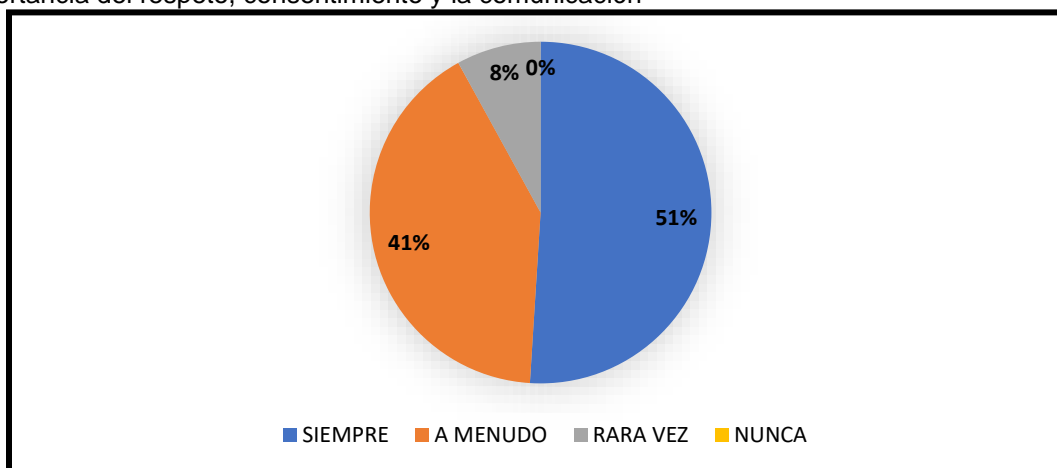
	Frecuencia	F.A	%F	%F.A
<b>SIEMPRE</b>	22	22	37%	37%
<b>A MENUDO</b>	28	50	48%	85%
<b>RARA VEZ</b>	9	59	15%	100%
<b>NUNCA</b>	0	59	0%	100%

Fuente: Elaboración Propia.

Como se declara en el capítulo II de esta investigación el incorporar material didáctico apropiado, en las diversas asignaturas, puede generar y promover un aprendizaje respetuoso y libre de sesgo de género, sin que existan diferencias, aunque sean sutiles, entre mujeres y hombres.

Es por lo anterior, que el gráfico N°36, representa si las docentes aseguran la incorporación de materiales didácticos libres de sesgo de género, a lo cual el 48% declara que a menudo lo realiza, es decir que se alguna manera se preocupa de que el material didáctico sea apropiado para generar relaciones respetuosas y libres de sesgo de género, seguida por un 37% de la población encuestada que señala que siempre lo realiza. En la vereda contraria, se encuentra el 0% de las encuestadas que se inclinan por señalar que nunca han asegurado que los recursos didácticos utilizados en el aula fomenten una enseñanza sin sesgo de género.

**Gráfico N°37:** Usted considera que: Incluye en sus prácticas de aula actividades que enfatizan la importancia del respeto, consentimiento y la comunicación



Fuente: Elaboración Propia.

**Tabla N°41:** Usted considera que: Incluye en sus prácticas de aula actividades que enfatizan la importancia del respeto, consentimiento y la comunicación

	Frecuencia	F.A	%F	%F.A
<b>SIEMPRE</b>	30	30	51%	51%
<b>A MENUDO</b>	24	54	41%	82%
<b>RARA VEZ</b>	5	59	8%	100%
<b>NUNCA</b>	0	59	0%	100%

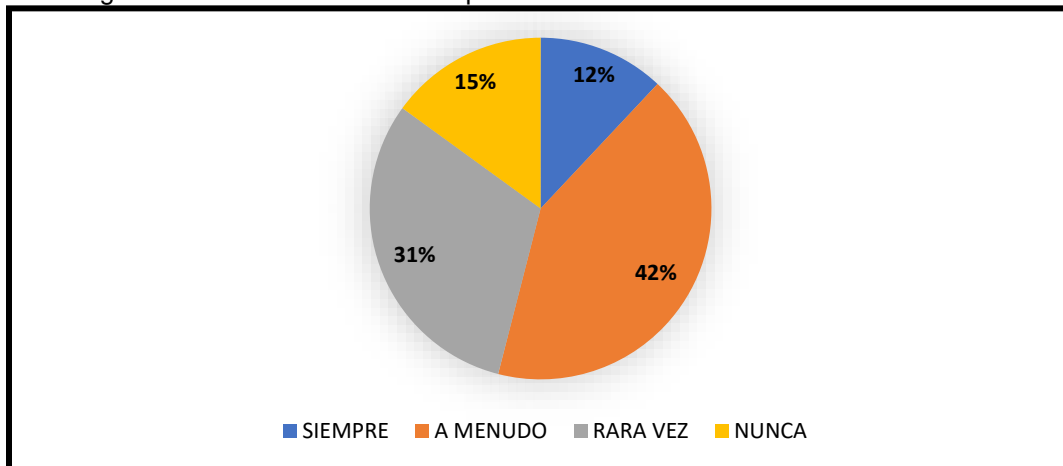
Fuente: Elaboración Propia.

La inclusión de actividades que refuercen el respeto, consentimiento y comunicación, son fundamentales para lograr la inclusión en temas de género dentro del sistema educativo, por ello es fundamental que las docentes puedan “crear un ambiente apropiado en la clase, libre de prejuicios de género, hará que el docente tenga la capacidad de manejar cualquier situación donde haya diferencias, ya sean de género o de cualquier otra índole (...)” (UNESCO, 2016(a), p. 89)

El gráfico N°37, presenta información respecto a si las docentes incluyen en sus prácticas de aula actividades que enfatizan en la importancia del respeto, consentimiento y comunicación, donde el 51% de las participantes expresa que siempre incluye estos valores en su quehacer pedagógico, mientras que un 41% lo realiza a menudo, por lo que es posible inferir la importancia que tiene para ellas la creación de un ambiente propicio para la enseñanza y aprendizaje libre de sesgo de género.

**4.3.4. Compromiso con el desarrollo profesional (trayectoria laboral, reflexión crítica sobre: su práctica pedagógica, las políticas y orientaciones educativas vigentes; redes de colaboración, participación en instancias de capacitación y de formación).**

**Gráfico N°38:** Al interior de la institución en donde se desempeña\*: Participa de redes de colaboración que le permitan identificar mecanismos y medidas que promuevan la prevención de la violencia de género en el desarrollo de sus prácticas de aula



Fuente: Elaboración Propia.

**Tabla N°42:** Al interior de la institución en donde se desempeña\*: Participa de redes de colaboración que le permitan identificar mecanismos y medidas que promuevan la prevención de la violencia de género en el desarrollo de sus prácticas de aula

	Frecuencia	F.A	%F	%F.A
<b>SIEMPRE</b>	7	7	12%	12%
<b>A MENUDO</b>	25	32	42%	54%
<b>RARA VEZ</b>	18	50	31%	85%
<b>NUNCA</b>	9	59	15%	100%

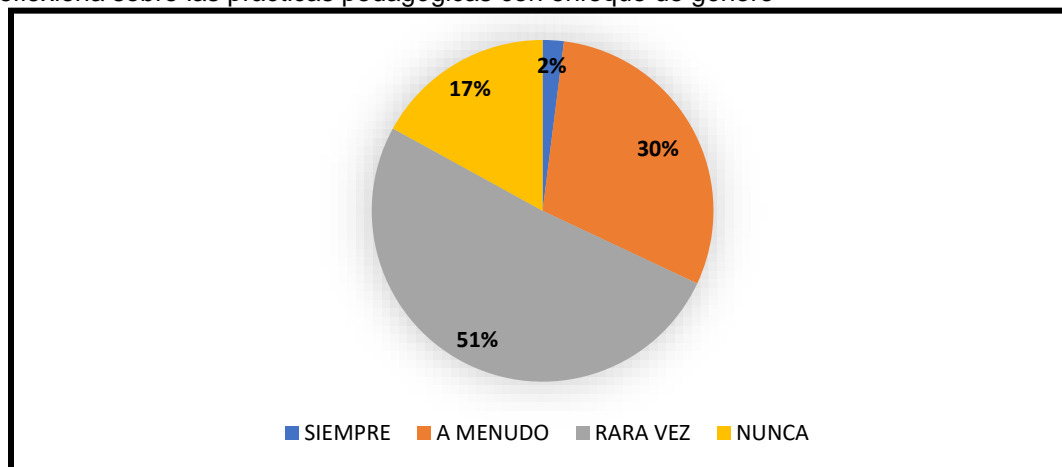
Fuente: Elaboración Propia.

Las instituciones educativas son espacios de socialización, los cuales han estado expuestos al desarrollo de violencia de género en su interior. Esto ha hecho que organizaciones alrededor del mundo, establezcan orientaciones para promover su prevención, por medio de mecanismos y medidas de denuncia tanto para quienes son víctimas como para quienes han sido testigos. Es fundamental reconocer que “cuando se da la violencia de género en el ámbito escolar, deben existir procedimientos y mecanismos claros, seguros y accesibles para denunciar incidentes, ayudar a las víctimas y remitir los casos a las autoridades apropiadas” (UNESCO, 2016(b), p.36).

Al respecto, es que se les consulta a las docentes si al interior de sus instituciones participan de redes de colaboración que les permitan identificar mecanismo y medida que promuevan la prevención de la violencia de género en el desarrollo de sus prácticas de aula, declarando un 42% de ellas que a menudo se realizan estas

instancias, es decir, cada cierto tiempo en sus instituciones se trabaja en red con instituciones u organizaciones (externas u internas) que orientan respecto a cómo actuar frente a estas situaciones. Escenario contrario es el que expresa el 31% del universo encuestado, quienes enfatizan que estas prácticas rara vez se dan en sus instituciones, lo que permite inferir que hay un trabajo incipiente respecto al tratamiento de la prevención de la violencia de género.

**Gráfico N°39:** Al interior de la institución en donde se desempeña\*: En los consejos de profesores se reflexiona sobre las prácticas pedagógicas con enfoque de género



Fuente: Elaboración Propia.\*

**Tabla N°43:** Al interior de la institución en donde se desempeña\*: En los consejos de profesores se reflexiona sobre las prácticas pedagógicas con enfoque de género

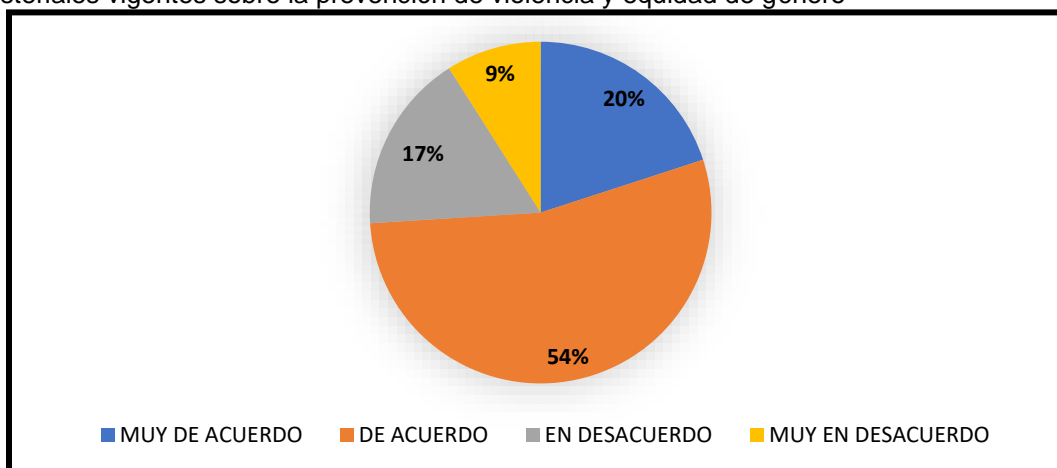
	Frecuencia	F.A	%F	%F.A
<b>SIEMPRE</b>	1	1	2%	2%
<b>A MENUDO</b>	18	19	30%	32%
<b>RARA VEZ</b>	30	49	51%	83%
<b>NUNCA</b>	10	59	17%	100%

Fuente: Elaboración Propia.

La Ley 20.501, en su artículo 15, señala que “en los establecimientos educacionales habrá Consejos de Profesores/as u organismos equivalentes de carácter consultivo, integrados por personal docente directivo, técnico-pedagógico y docente.” (MINEDUC, 2016, p. 7), por lo cual resulta imperativo que dentro de ellos se establezcan espacios de reflexión en torno a las políticas educacionales en temas de género y su gestión y ejecución dentro del aula.

El gráfico N°39, presenta información respecto a si se dan instancias de reflexión sobre las prácticas pedagógicas con enfoque de género dentro de los consejos de profesores, para lo que el 51% de las docentes encuestadas expresa que rara vez se generan estos espacios donde ellas puedan hablar e intercambiar experiencias sobre cómo integran en su quehacer pedagógico prácticas con enfoque de género, mientras que un 30% declara realizarlo a menudo.

**Gráfico N°40:** Usted, considera que: Utiliza para su desarrollo profesional las orientaciones ministeriales vigentes sobre la prevención de violencia y equidad de género



Fuente: Elaboración Propia.

**Tabla N°44:** Usted, considera que: Utiliza para su desarrollo profesional las orientaciones ministeriales vigentes sobre la prevención de violencia y equidad de género

	Frecuencia	F.A	%F	%F.A
<b>MUY DE ACUERDO</b>	12	12	20%	20%
<b>DE ACUERDO</b>	32	44	54%	74%
<b>EN DESACUERDO</b>	10	54	17%	91%
<b>MUY EN DESACUERDO</b>	5	59	9%	100%

Fuente: Elaboración Propia.

Tal como se devela en el capítulo II de esta investigación, el Ministerio de Educación ha puesto a disposición orientaciones para prevenir la violencia de género en las instituciones educativas, las cuales han de ser socializadas por las comunidades para su conocimiento, gestión y ejecución dentro de estas.

Con respecto a lo anterior, se les consulta a las encuestadas si utilizan para su desarrollo profesional las orientaciones ministeriales vigentes sobre la prevención de violencia y equidad de género, a lo que el 54% señala estar de acuerdo con lo expuesto, por lo que se infiere que tienen algún tipo de conocimiento respecto a la documentación y orientaciones ministeriales vigentes que guían el desarrollo profesional docente hacia la prevención de la violencia de género, en tanto el 20% declara estar muy de acuerdo por lo que es posible indicar que conocen estas orientaciones y las ponen en práctica. Por otro lado, el 17% de las personas encuestadas dice estar en desacuerdo con la aseveración, deduciéndose que hay un escaso conocimiento respecto a las orientaciones ministeriales en relación a la prevención de la violencia de género, lo cual incide en la utilización para su desarrollo profesional.

**Conclusión Objetivo: Especificar actividades curriculares habituales y regulares en el ejercicio de la docencia que permiten descubrir el currículum oculto que se manifiestan en sus componentes cognitivos, afectivos y conductuales, que influyen en estereotipos y sesgos de géneros.**

A modo de conclusión, es posible evidenciar, a partir de los datos recolectados de la encuesta, que existe un manejo curricular por parte de las docentes, el cual permite incluir y gestionar progresivamente el quehacer pedagógico enfocado en equidad e igualdad de género.

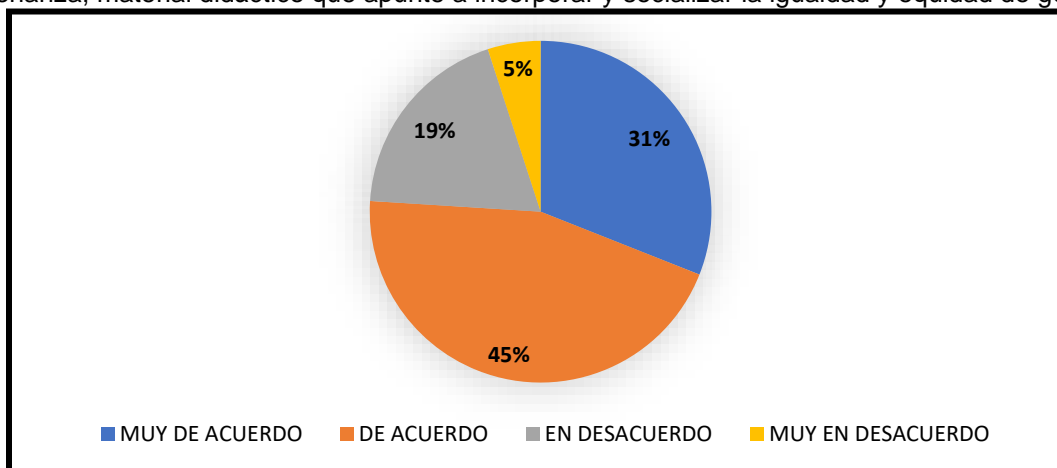
Un punto a destacar, es el 57% de las encuestadas que manifiesta estar en desacuerdo, respecto a la afirmación de que los estudiantes de sexo masculino obtienen mejores resultados en las evaluaciones que ellas realizan, por lo que se infiere que, las evaluaciones ejecutadas permiten igualdad de oportunidades tanto a estudiantes de sexo femenino, como a los de sexo masculino, aspecto que es reforzado al ser consultadas por la atención de la diversidad del estudiantado, sus representaciones e intereses en el proceso de diseño de instrumentos de evaluaciones, donde el 47% expresa que a menudo lo considera.

Para concluir, un aspecto relevante a considerar es la escasa reflexión que se da al interior de los consejos de profesores, respecto a las prácticas pedagógicas con enfoque de género, esto se devela ya que un 51% declara que rara vez se realizan, lo que sería importante modificar, ya que los consejos de profesores deberían entenderse como espacios de reflexión y compartir pedagógico que oriente y potencie las prácticas de aula de las docentes.

#### 4.4. Incidencia de las propuestas curriculares en indicadores de igualdad y equidad de género en la prevención de la violencia entre estudiantes.

##### 4.4.1. Dimensión Pedagógica (diseño y uso de espacios escolares, material de enseñanza, material de juegos)

**Gráfico N°41:** Al interior de la institución en donde se desempeña: Considera en el proceso de enseñanza, material didáctico que apunte a incorporar y socializar la igualdad y equidad de género



Fuente: Elaboración Propia.

**Tabla N°45:** Al interior de la institución en donde se desempeña: Considera en el proceso de enseñanza, material didáctico que apunte a incorporar y socializar la igualdad y equidad de género

	Frecuencia	F.A	%F	%F.A
<b>MUY DE ACUERDO</b>	18	18	31%	31%
<b>DE ACUERDO</b>	27	45	45%	76%
<b>EN DESACUERDO</b>	11	56	19%	95%
<b>MUY EN DESACUERDO</b>	3	59	5%	100%

Fuente: Elaboración Propia.

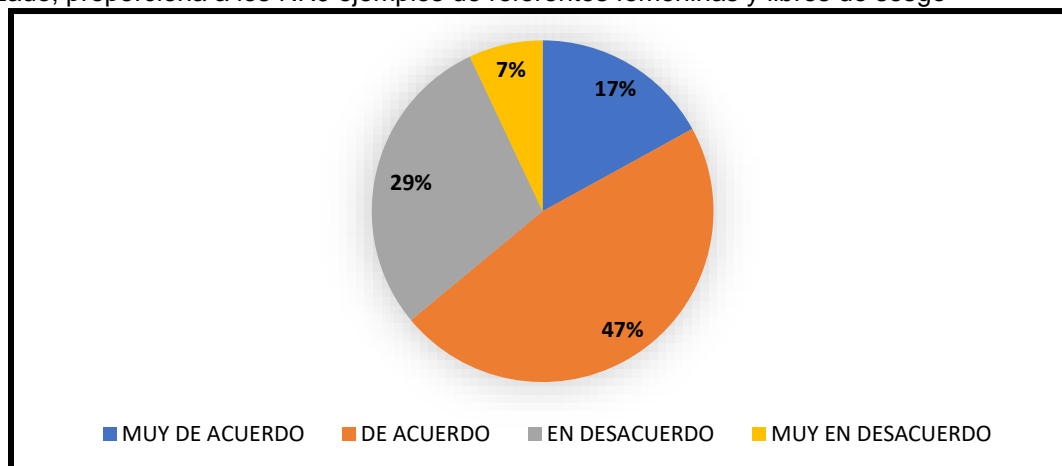
La incorporación de material didáctico o pedagógico que apunte a la incorporación y socialización de temas sobre la igualdad y equidad de género se ha tonado fundamental para lograr una educación más inclusiva, en este sentido se ha puesto la mirada incluso en la confección de textos escolares, ya que son parte fundamental del material pedagógico utilizado por las docentes “De allí, la importancia de que éstos tampoco tengan sesgos y estereotipos, como imágenes de las mujeres cocinando, mientras los hombres trabajan; o niñas sentadas y con falda, mientras los niños juegan con ropa cómoda” (CIAE, 2021, párr.16).

Contemplando lo anterior se les consulta a las encuestadas, si al interior de la institución donde se desempeñan consideran en el proceso de enseñanza, material didáctico que apunte a incorporar y socializar la igualdad de género, a ello el 45% responde estar de acuerdo y el 31% muy de acuerdo, lo cual permite deducir que las instituciones educativas han adquirido una responsabilidad en la gestión y aplicación de las orientaciones respecto a la incorporación de material didáctico que



permite socializar y reflexionar sobre temáticas de género igualdad y equidad de género. Sin embargo, el 19% de las encuestadas señala estar en desacuerdo, es decir, que en sus instituciones se ha evidenciado una débil incorporación de material didáctico que apunte a esta temática.

**Gráfico N°42:** Al interior de la institución en donde se desempeña: El material oficial de enseñanza utilizado, proporciona a los NNJ ejemplos de referentes femeninas y libres de sesgo



Fuente: Elaboración Propia

**Tabla N°46:** Al interior de la institución en donde se desempeña: El material oficial de enseñanza utilizado, proporciona a los NNJ ejemplos de referentes femeninas y libres de sesgo

	Frecuencia	F.A	%F	%F.A
<b>MUY DE ACUERDO</b>	10	10	17%	17%
<b>DE ACUERDO</b>	28	38	47%	64%
<b>EN DESACUERDO</b>	17	55	29%	93%
<b>MUY EN DESACUERDO</b>	4	59	7%	100%

Fuente: Elaboración Propia.

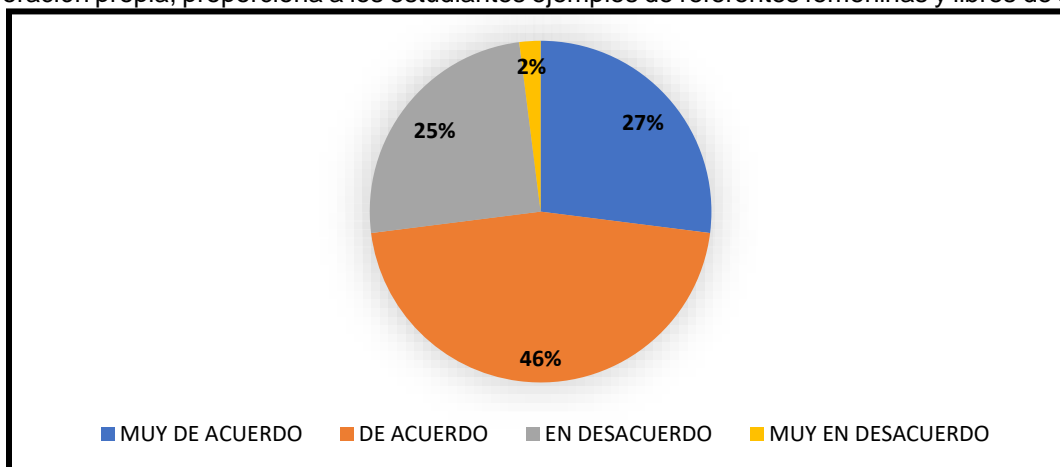
Se considera material oficial de enseñanza aquel que es proporcionado y/o recomendado por el Ministerio de Educación, para el correcto funcionamiento de los establecimientos escolares, de acuerdo a lo estipulado en el Decreto 83/2014<sup>12</sup>.

El gráfico N°42, muestra la percepción que tienen las docentes respecto a si el material oficial de enseñanza utilizado dentro de la institución educacional, proporciona ejemplos de referentes femeninas y libres de sesgo a las niñas, niños y jóvenes, donde el 47% señala estar de acuerdo con la afirmación, desprendiéndose de ello que el material pedagógico oficial proporcionado, considera la igualdad y equidad de género, incorporando algunas referentes femeninas que han aportado en las diferentes disciplinas. Por otro lado, el 29% de

<sup>12</sup> Modifica Decreto N° 53, de 2011, que establece elementos de enseñanza y material didáctico mínimos con que deben contar los establecimientos educacionales para obtener y mantener el reconocimiento oficial del Estado

las encuestadas dice estar en desacuerdo, lo que manifiesta que este material entrega escasamente ejemplos que integren referentes femeninas y libres de sesgo.

**Gráfico N°43:** Al interior de la institución en donde se desempeña: El material no oficial y/o de elaboración propia, proporciona a los estudiantes ejemplos de referentes femeninas y libres de sesgo



Fuente: Elaboración Propia.

**Tabla N°47:** Al interior de la institución en donde se desempeña: El material no oficial y/o de elaboración propia, proporciona a los estudiantes ejemplos de referentes femeninas y libres de sesgo

	Frecuencia	F.A	%F	%F.A
<b>MUY DE ACUERDO</b>	16	16	27%	27%
<b>DE ACUERDO</b>	27	43	46%	73%
<b>EN DESACUERDO</b>	15	58	25%	98%
<b>MUY EN DESACUERDO</b>	1	59	2%	100%

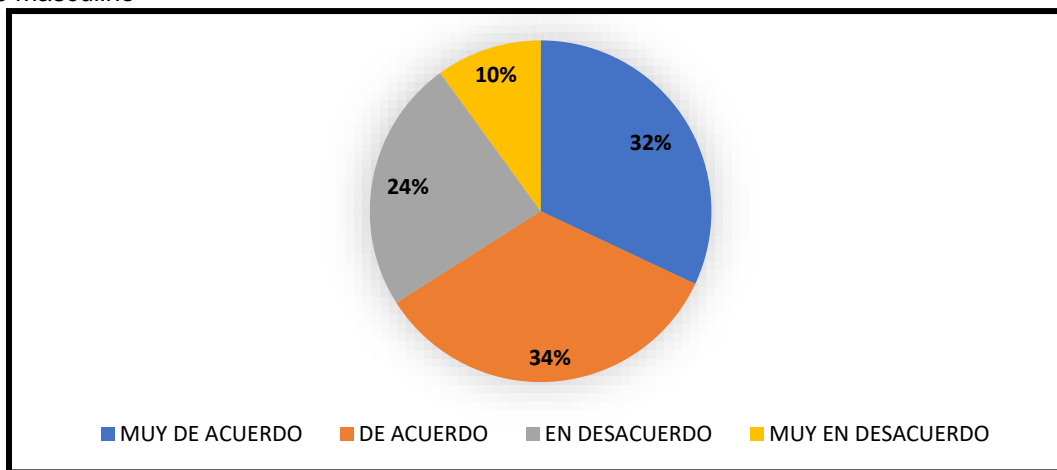
Fuente: Elaboración Propia.

Se considera material no oficial educativo, aquel que es proporcionado y/o elaborado por las docentes, los cuales deben prestar atención a la incorporación de

(...) ejemplos de mujeres y hombres que se desempeñan o destacan en distintos ámbitos, con el fin de que los estudiantes cuenten con referentes de ambos géneros en diversas áreas. Además, relatan historias que revelan cómo se ha ampliado el rol de la mujer y el hombre en el tiempo (MINEDUC, s.f, párr.5 )

Considerando esto, se les consulta a las encuestadas si este material no oficial o confeccionado ellas, proporciona a las estudiantes ejemplos de referentes femeninas y libres de sesgo, donde el 46% expresa estar de acuerdo, lo que denota que han ido incorporando en el diseño de su material pedagógico, el aporte de referentes femeninas en las diversas asignaturas que se imparten en la institución, mientras que un 27% señala que siempre se consideran estas referentes dentro de la elaboración de material didáctico no oficial

**Gráfico N°44:** Al interior de la institución en donde se desempeña: Se aprecia que los espacios deportivos, laboratorios de ciencias y computacionales son mayormente usados por estudiantes de sexo masculino



Fuente: Elaboración Propia.

**Tabla N°48:** Al interior de la institución en donde se desempeña: Se aprecia que los espacios deportivos, laboratorios de ciencias y computacionales son mayormente usados por estudiantes de sexo masculino

	Frecuencia	F.A	%F	%F.A
<b>MUY DE ACUERDO</b>	5	19	32%	32%
<b>DE ACUERDO</b>	13	39	34%	66%
<b>EN DESACUERDO</b>	19	53	24%	90%
<b>MUY EN DESACUERDO</b>	22	59	10%	100%

Fuente: Elaboración Propia.

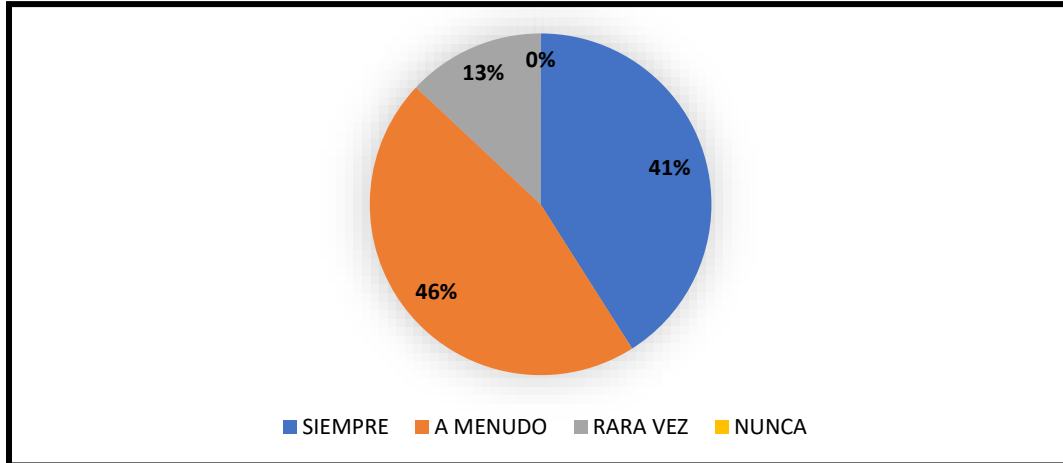
Proporcionar igualdad entre género en la utilización de los diversos espacios educativos, es primordial para lograr avanzar hacia una educación libre de estereotipos, más aún en aquellos espacios ligados al desarrollo de STEM en niñas y adolescentes considerando que

“Solo 17 mujeres han ganado el Premio Nobel de física, química o medicina desde que Marie Curie lo obtuvo en 1903, en comparación con 572 hombres. Actualmente, solo el 28% de todos los investigadores en el mundo son mujeres. Estas diferencias tan grandes, esta desigualdad tan profunda, no se dan por casualidad. Son demasiadas las niñas que se ven impedidas de avanzar por causa de la discriminación, los sesgos, las normas sociales y las expectativas que impactan la calidad de la educación que reciben y las disciplinas que estudian” (UNESCO, 2019a, p.4).

En relación a lo anterior, las encuestadas manifiestan en un 34% estar de acuerdo con que al interior de sus instituciones los espacios deportivos, laboratorio de ciencia y computacionales son utilizados mayormente por estudiantes de sexo masculino, seguido por el 32% que señala estar muy de acuerdo. Mientras que otro 34% expresa lo contrario, es decir que rara vez se aprecia esta situación en sus establecimientos educativos.

#### 4.4.2. La dimensión Interpersonal (competencias individuales, sociales, cognitivas, metodológicas, tecnológicas y lingüísticas).

**Gráfico N°45:** Usted considera que: Crea oportunidades de liderazgo dentro del aula para que las y los jóvenes crezcan y se desarrollen en ambientes libres de violencia de género



Fuente: Elaboración Propia.

**Tabla N°49:** Usted considera que: Crea oportunidades de liderazgo dentro del aula para que las y los jóvenes crezcan y se desarrollen en ambientes libres de violencia de género

	Frecuencia	F.A	%F	%F.A
<b>SIEMPRE</b>	24	24	41%	41%
<b>A MENUDO</b>	27	51	46%	87%
<b>RARA VEZ</b>	8	59	13%	100%
<b>NUNCA</b>	0	59	0%	100%

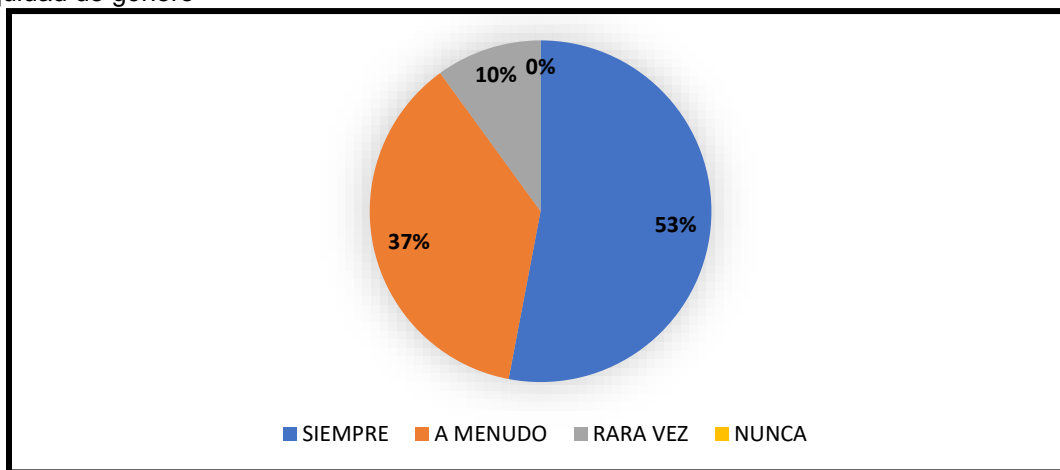
Fuente: Elaboración Propia.

Crear un ambiente libre de sesgos y violencia de género es una de las tareas que han de tener presente cada docente en su quehacer pedagógico para generar liderazgos positivos en sus estudiantes, en este contexto la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, en adelante FLACSO, señala que

“El rol de los docentes en materias de género es decisivo, porque deben articular iniciativas y reflexionar con enfoque de género. Tendrán un rol fundamental en cualquier proceso de cambio que se implemente en esta materia y en la apertura de espacios de participación de estudiantes.” (FLACSO, 2021, párr.1).

El gráfico N°45 presenta información respecto a si las docentes crean oportunidades de liderazgo dentro del aula para que las y los jóvenes crezcan y se desarrollen en ambientes libres de género, en relación a ello el 46% del universo encuestado declara que a menudo genera este tipo de oportunidades para sus estudiantes dentro del aula mientras, que un 41% lo realiza siempre. No obstante, un 13% de las docentes participantes en la encuesta señala que rara vez incorpora estas prácticas.

**Gráfico N°46:** Usted considera que: Sus competencias individuales proporcionan a las y los jóvenes la posibilidad de expresar libremente sus opiniones y situaciones de acoso, exclusión, violencia e inequidad de género



Fuente: Elaboración Propia.

**Tabla N°50:** Usted considera que: Sus competencias individuales proporcionan a las y los jóvenes la posibilidad de expresar libremente sus opiniones y situaciones de acoso, exclusión, violencia e inequidad de género

	Frecuencia	F.A	%F	%F.A
<b>SIEMPRE</b>	31	31	53%	53%
<b>A MENUDO</b>	22	53	37%	90%
<b>RARA VEZ</b>	6	59	10%	100%
<b>NUNCA</b>	0	59	0%	100%

Fuente: Elaboración Propia.

Las competencias pedagógicas de cada docente juegan un papel fundamental en la gestión pedagógica, ya que pueden convertirse en un recurso que permita incrementar y fortalecer habilidades reflexivas y de pensamiento crítico en las estudiantes, en temas de prevención de la violencia de género la cual

“incluye el acoso verbal y sexual, los abusos sexuales, los castigos corporales y la intimidación, puede acarrear un mayor absentismo escolar, malos resultados académicos, deserción escolar, baja autoestima, depresión, embarazos e infecciones de transmisión sexual como el VIH, todo lo cual tiene un efecto perjudicial sobre el aprendizaje y el bienestar.” (UNESCO, s.f, párr.3).

Al analizar las respuestas a la aseveración de si las competencias docentes individuales proporcionan a las y los jóvenes la posibilidad de expresar libremente sus opiniones y situaciones de acoso, exclusión, violencia e inequidad de género, el 56% indica que siempre proporciona estas instancias de reflexión y opinión en temas de género entre sus estudiantes, entre tanto el 37% enfatiza que lo realiza a menudo, con la afirmación expuesta.

**Tabla N°51:** ¿Qué característica personal y/o interpersonal considera más importante para proporcionar una docencia libre de violencia y que contribuya a la equidad de género?

CATEGORIZACIÓN	NÚMERO DE RECURRENCIA
Respeto	19
Empatía	15
Prácticas de inclusión y tolerancia	13
Conocimiento y reflexión en temáticas de género	3
No aplica	3
Comunicación	5

Fuente: Elaboración Propia.

Proporcionar una docencia libre de sesgo de género, contribuye a la concientización y sensibilización de los estudiantes, atendiendo a las necesidades propias que ha demandado la ciudadanía y que queda explicitado en el capítulo II de esta investigación. A raíz de ello se les pregunta a las docentes encuestadas qué características personales y/o interpersonales consideran más importante para proporcionar una docencia libre de sesgo de género y que contribuya a la equidad de este, donde 19 de ellas destacan el respeto como característica primordial para proporcionar una docencia libre de sesgo, destacando respuestas como:

“Ser amable, tolerante, respetuoso para con los que me rodeo y con los que comparto mi trabajo.” (Encuestada N°44)

"EN MI OPINIÓN PERSONAL EL RESPETO ES FUNDAMENTAL. HABRÁN MUCHAS IDEAS, ORIENTACIONES Y MODOS DE VIVIR DE LOS CUALES PROBABLEMENTE NO ESTE DE ACUERDO, SIN EMBARGO, CADA PERSONA ESCOGE LIBREMENTE." (Encuestada N°56)

Otras 15 docentes, consideran que la empatía es una característica primordial en este ámbito, es decir, el aceptar la diferencia como algo esencial del ser humano permitirá entregar una docencia desprejuiciada en temáticas de género, donde señalan

*“Empatía, también promover un clima cercano, escucha activa, promover que el aula es un espacio seguro, donde tenemos libertad de expresarnos sin agredir a otro”* (Encuestada N°10)

*“Empatía. Entender que todes somos diferentes.”* (Encuestada N°14)

*“Considero que la característica más importante es la empatía.”* (Encuestada N°30)

*“Evitando los prejuicios, ya que en ellos radica la violencia arbitraria, y siendo empáticos y respetuosos con el otro.”* (Encuestada N°34)

Por último, considerando las categorías más reiterativas, se encuentra las prácticas de inclusión y tolerancia, la cual es mencionada por 13 docentes, quienes destacan esta característica como esencial para brindar una docencia libre de sesgo de género, para ello enfatizan en

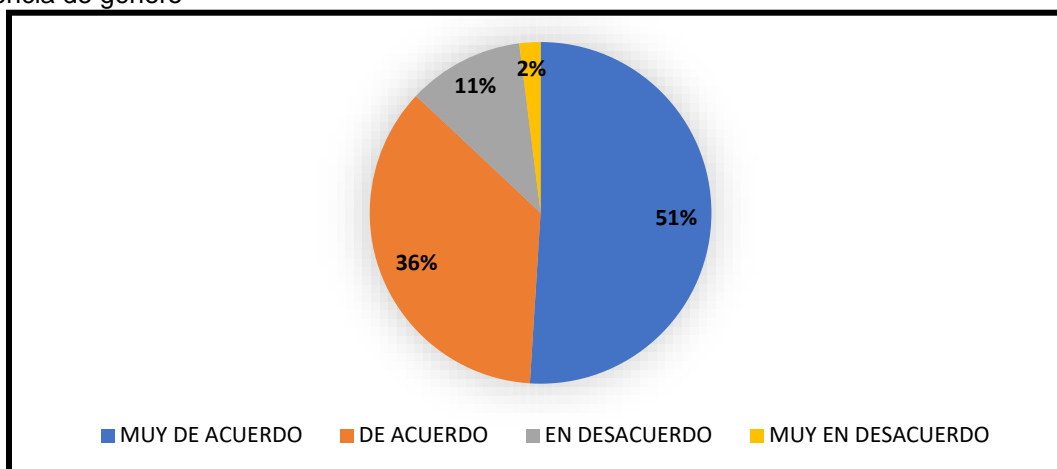
*“Es fundamental que él o la docente tenga los conocimientos necesarios sobre esta área y que imparta la docencia desde el respeto y la libertad.” (Encuestada N°7)*

*“Debemos ser tan inclusivos y tolerantes como las nuevas generaciones, quienes no discriminan, por lo menos en mi liceo, por condición sexual y conocer la diversidad dejar los estereotipos” (Encuestada N°9)*

*“Una persona que sea capaz de no juzgar ni minimizar las emociones de los y las estudiantes, empatía, asertividad” (Encuestada N°55)*

#### 4.4.3. Dimensión Valórica (Marco Ético y Valórico)

**Gráfico N°47:** Usted, considera que: Brinda protección a las y los estudiantes del daño, la discriminación, intimidación, el acoso y/o la humillación especialmente cuando se sustenta en violencia de género



Fuente: Elaboración Propia.

**Tabla N°52:** Usted, considera que: Brinda protección a las y los estudiantes del daño, la discriminación, intimidación, el acoso y/o la humillación especialmente cuando se sustenta en violencia de género

	Frecuencia	F.A	%F	%F.A
<b>MUY DE ACUERDO</b>	30	30	51%	51%
<b>DE ACUERDO</b>	21	51	36%	87%
<b>EN DESACUERDO</b>	7	58	11%	98%
<b>MUY EN DESACUERDO</b>	1	59	2%	100%

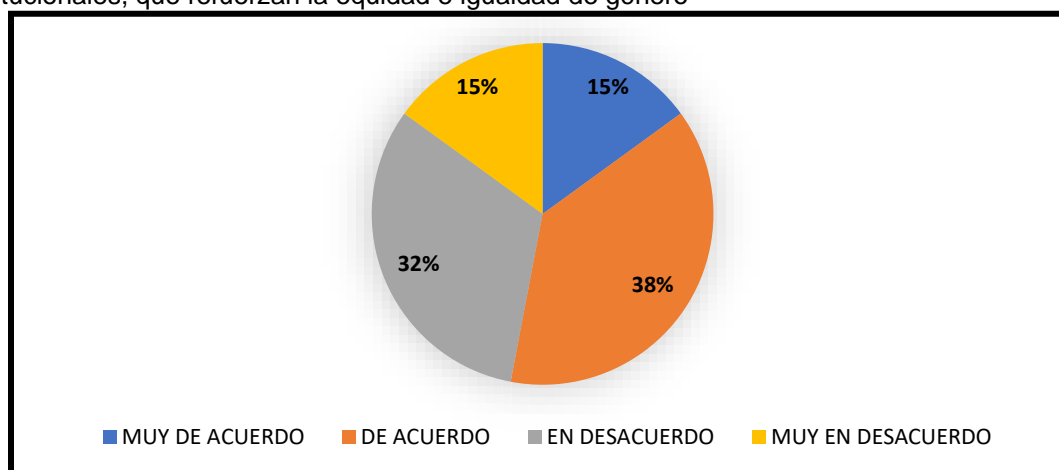
Fuente: Elaboración Propia.

Ofrecer y brindar protección a las estudiantes ante situaciones que violenten y denigren sus Derechos esenciales es uno de los roles que las docentes deben tener en consideración entre sus quehaceres pedagógicos, entendiendo esta violencia de género “como actos o amenazas de violencia sexual, física o psicológica que ocurren en las escuelas y alrededor de estas, y que son perpetradas como resultado de normas y estereotipos de género, y reforzadas por dinámicas de poder desiguales” (UNESCO, 2017, p. 13).

El gráfico N°47 representa la opinión expresa de las encuestadas ante la pregunta de si ellas brindan protección a las y los estudiantes del daño, la discriminación, intimidación, el acoso y/o humillación especialmente cuando se sustenta en violencia de género, para lo cual el 51% de ella señala estar muy de acuerdo y un 36% de acuerdo con lo expuesto, es decir que ofrecen y dan apoyo constante a sus estudiantes frente a las situaciones expuestas, las cuales están ligadas a violencia de género. Sin embargo, un 11% manifiesta estar en desacuerdo, por lo que se infiere que no cuentan con mecanismos u orientaciones que les permitan brindar apoyo a jóvenes que enfrentan este tipo de hechos.

#### 4.4.4. Dimensión Institucional (Marco Reglamentario, Planes de Mejoramiento, alcances del Proyecto Educativo Institucional)

**Gráfico N°48:** Al interior de la institución en donde se desempeña: Se generan políticas institucionales, que refuerzan la equidad e igualdad de género



Fuente: Elaboración Propia.

**Tabla N°53:** Al interior de la institución en donde se desempeña: Se generan políticas institucionales, que refuerzan la equidad e igualdad de género

	Frecuencia	F.A	%F	%F.A
<b>MUY DE ACUERDO</b>	9	9	15%	15%
<b>DE ACUERDO</b>	22	31	38%	53%
<b>EN DESACUERDO</b>	19	50	32%	85%
<b>MUY EN DESACUERDO</b>	9	59	15%	100%

Fuente: Elaboración Propia.

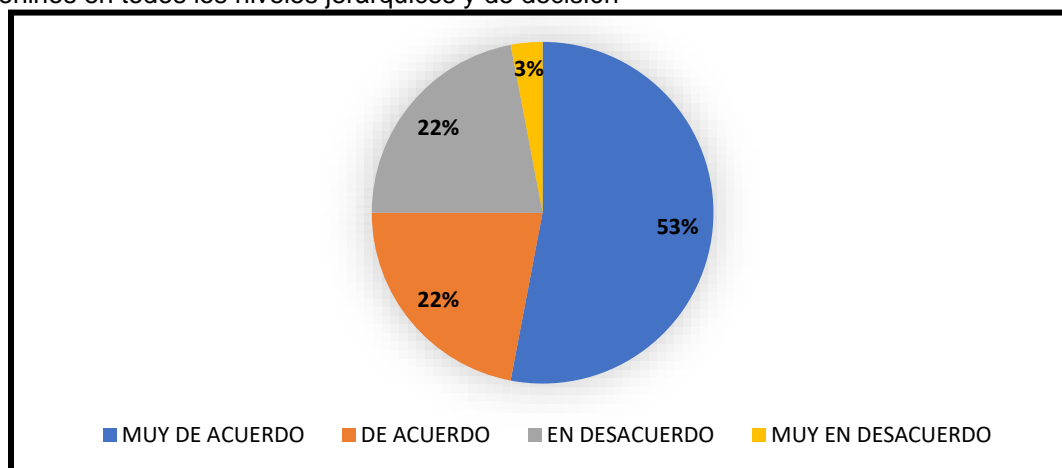
Tal como se ha expuesto en el capítulo II de esta investigación, diversas organizaciones mundiales como UNESCO, FLACSO, PNUD, entre otras, sumado a las políticas y orientaciones que ha entregado el MINEDUC y el MinMujeryEG, han expuesto lineamientos a las instituciones educacionales para prevenir la violencia de género dentro de estos espacios, considerando que “los centros de enseñanza son un espacio crucial para el aprendizaje y también para que los niños comprendan



los roles de género” (UNESCO, 2015, p. 3), por lo cual se ha instado a diseñar y elaborar planes propios que vayan en favor de la promoción de la igualdad y equidad de género.

De acuerdo con lo visualizado en el gráfico N°48, el 38% de las encuestadas señala estar de acuerdo con que dentro de sus instituciones se generan políticas internas que refuerzan la equidad e igualdad de género, no obstante, le sigue, con un 32% el en desacuerdo, infiriéndose que en estas instituciones aún son insuficientes las políticas internas que se han plasmado respecto a temáticas de enfoque de género.

**Gráfico N°49:** Al interior de la institución en donde se desempeña: Existe participación de referentes femeninos en todos los niveles jerárquicos y de decisión



Fuente: Elaboración Propia.

**Tabla N°54:** Al interior de la institución en donde se desempeña: Existe participación de referentes femeninos en todos los niveles jerárquicos y de decisión

	Frecuencia	F.A	%F	%F.A
<b>MUY DE ACUERDO</b>	31	31	53%	53%
<b>DE ACUERDO</b>	13	44	22%	75%
<b>EN DESACUERDO</b>	13	57	22%	97%
<b>MUY EN DESACUERDO</b>	2	59	3%	100%

Fuente: Elaboración Propia.

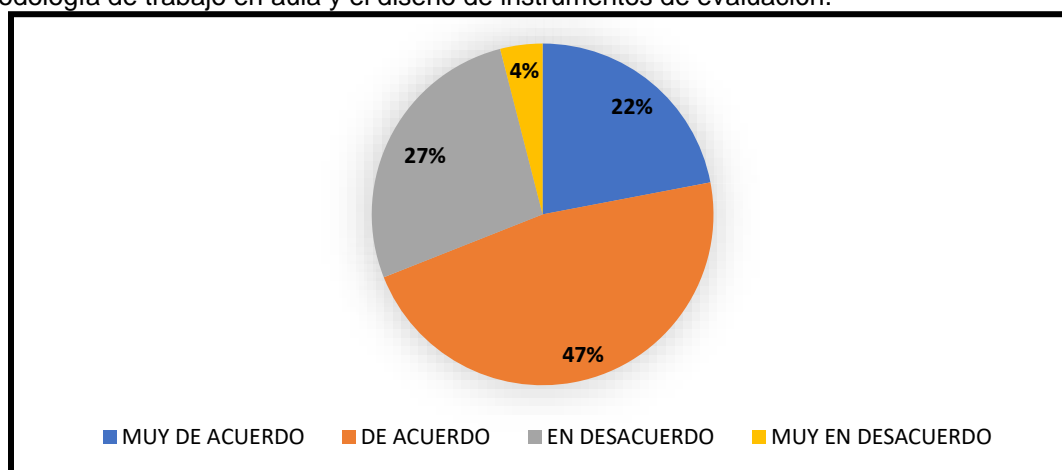
Cuando se habla de niveles jerárquicos y de decisión se hace referencia a los cargos directivos en los que participan mujeres dentro de las instituciones.

en nuestro país, (...), lo que sucede en específico con respecto al desempeño en ciertas funciones, en donde las más masculinizadas son las de Inspección General con un 57% de varones y Dirección con un 44%, mientras que para los cargos de docencia en aula y el equipo técnico pedagógico, en ambos casos son ejercidos en un 74% por mujeres. Todo esto muestra, que las labores de mayor autoridad dentro de las escuelas son asignadas a varones, a pesar de la presencia mayoritaria de mujeres, que corresponde a un 73% en el sistema educativo (Mineduc, 2015) (UAH, 2020, párr.8)

Al respecto, el gráfico N°49 presenta datos respecto a si existe participación femenina en todos los niveles jerárquicos y de decisión dentro de la institución donde se desempeñan, donde el 53% de las encuestadas enfatiza estar muy de acuerdo con la afirmación expuesta y un 22% de acuerdo, lo que permite inferir que tanto mujeres como hombres pueden acceder a diversos puestos de responsabilidad jerarquizados, dentro de la institución educativa, mientras que un 22% expresa estar en desacuerdo, es decir, que la participación de mujeres se ve diezmada en puestos de mayor relevancia e importancia dentro del espacio educativo.

#### 4.4.5. Dimensión Social (Diagnóstico de necesidades, articulación con actores, protocolos de intervención y apoyo, monitoreo de intervención)

**Gráfico N°50:** Usted, considera que: Realiza un diagnóstico de las necesidades que tienen sus estudiantes respecto a las temáticas de apoyo a la prevención de violencia de género y adapta su metodología de trabajo en aula y el diseño de instrumentos de evaluación.



Fuente: Elaboración Propia.

**Tabla N°55:** Usted, considera que: Realiza un diagnóstico de las necesidades que tienen sus estudiantes respecto a las temáticas de apoyo a la prevención de violencia de género y adapta su metodología de trabajo en aula y el diseño de instrumentos de evaluación.

	Frecuencia	F.A	%F	%F.A
<b>MUY DE ACUERDO</b>	13	13	22%	22%
<b>DE ACUERDO</b>	28	41	47%	69%
<b>EN DESACUERDO</b>	16	57	27%	96%
<b>MUY EN DESACUERDO</b>	2	59	4%	100%

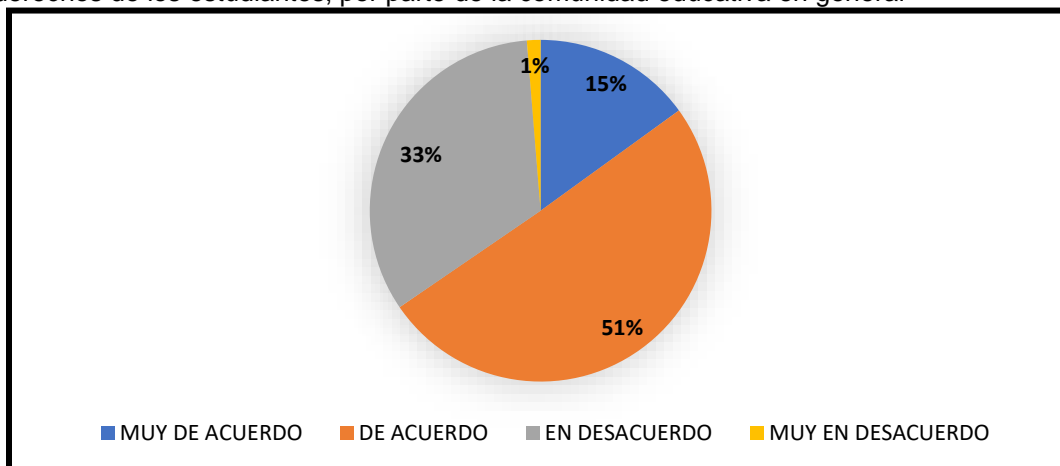
Fuente: Elaboración Propia.

Diagnosticar las necesidades que tienen las estudiantes, respecto a temas de apoyo a la prevención de la violencia de género, es fundamental para generar conciencia en ellas, más aún cuando estas temáticas se vuelven parte esencial de la gestión pedagógica que realizan las docentes en el aula, generando en las estudiantes

mayor comodidad “para informarle a un docente de confianza u otro adulto cualquier caso de violencia o discriminación que puedan haber experimentado o presenciado en la escuela” (UNESCO, 2019b, p. 53).

De acuerdo a lo manifestado por las encuestadas ente la consulta si realizan un diagnóstico de las necesidades que tienen sus estudiantes respecto a las temáticas de apoyo a la prevención de la violencia de género y se adaptan sus métodos de trabajo en aula y el diseño de instrumentos de instrumentos de evaluación, el 47% de ellas declara estar de acuerdo, por lo que se infiere que realizan diagnóstico, cada cierto tiempo respecto a estas necesidades e incorporan adaptaciones basadas en la promoción de la equidad e igualdad de género en sus actividades docentes. No obstante, un 27% de las encuestadas declara estar en desacuerdo, vale decir, que escasamente realiza un diagnóstico que evidencie estas necesidades del estudiantado.

**Gráfico N°51:** Al interior de la institución en donde se desempeña: Existe mayor conciencia sobre los derechos de los estudiantes, por parte de la comunidad educativa en general



Fuente: Elaboración Propia.

**Tabla N°56:** Al interior de la institución en donde se desempeña: Existe mayor conciencia sobre los derechos de los estudiantes, por parte de la comunidad educativa en general

	Frecuencia	F.A	%F	%F.A
<b>MUY DE ACUERDO</b>	8	8	14%	14%
<b>DE ACUERDO</b>	28	36	47%	61%
<b>EN DESACUERDO</b>	18	54	31%	92%
<b>MUY EN DESACUERDO</b>	5	59	8%	100%

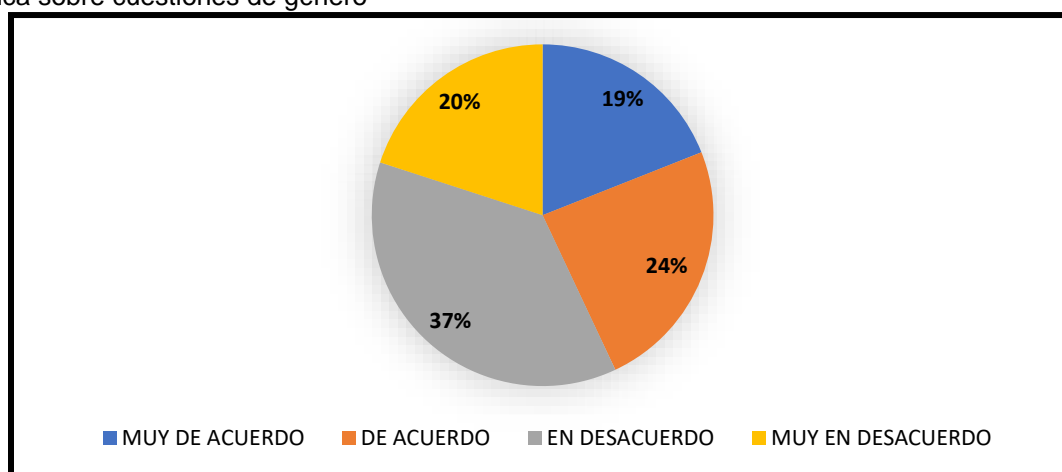
Fuente: Elaboración Propia.

Como declara literatura internacional y nacional las instituciones educativas deben velar por el respeto y concientización de los derechos fundamentales y esenciales de las niñas, niños y jóvenes, los que tienen que ser respetados por la comunidad educativa, como el “(...) derecho a no ser discriminados arbitrariamente; a estudiar en un ambiente tolerante y de respeto mutuo, a expresar su opinión y a que se

respete su integridad física, y moral. No pueden sufrir tratos degradantes ni maltratos psicológicos” (BCN, 2013).

De acuerdo a la distribución que presenta el gráfico N°51, el 47% de las docentes encuestadas manifiesta estar de acuerdo ante la consulta de si en su institución existe mayor conciencia sobre los derechos de las estudiantes, por parte de la comunidad en general, deduciéndose que existe concientización respecto a los derechos que le competen al estudiantado, mientras que un 31% señala estar en desacuerdo con lo expuesto, entendiéndose que aún falta avanzar en el respeto y no vulneración de los derechos básicos y esenciales de estudiantes.

**Gráfico N°52:** Al interior de la institución en donde se desempeña: Considera que en general, quienes integran la comunidad educativa, tienen poco conocimiento respecto a la conceptualización básica sobre cuestiones de género



Fuente: Elaboración Propia.

**Tabla N°57:** Al interior de la institución en donde se desempeña: Considera que en general, quienes integran la comunidad educativa, tienen poco conocimiento respecto a la conceptualización básica sobre cuestiones de género

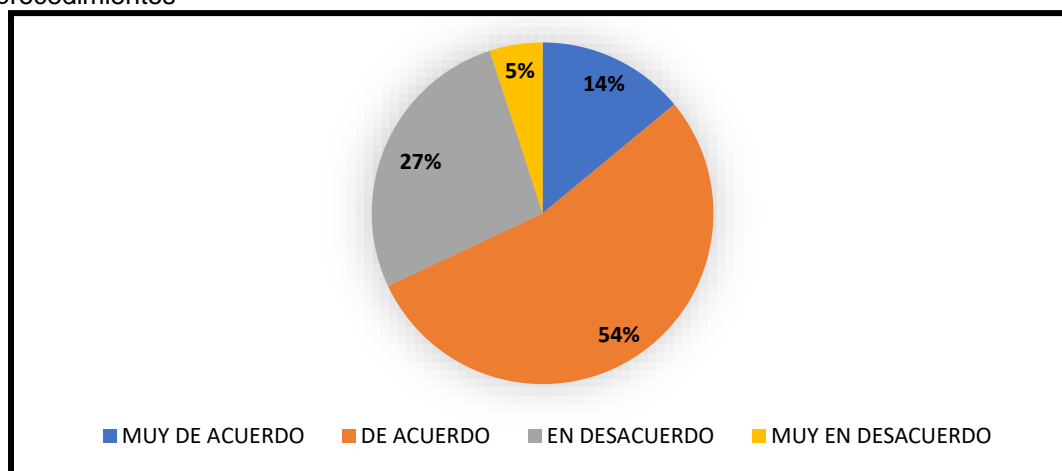
	Frecuencia	F.A	%F	%F.A
<b>MUY DE ACUERDO</b>	11	11	19%	19%
<b>DE ACUERDO</b>	14	25	24%	43%
<b>EN DESACUERDO</b>	22	47	37%	80%
<b>MUY EN DESACUERDO</b>	12	59	20%	100%

Fuente: Elaboración Propia.

Conocer las conceptualizaciones básicas sobre cuestiones de género es de suma importancia, considerando que también el lenguaje construye realidades y que esta “desigualdad se manifiesta también en el uso del lenguaje, que a lo largo de la historia ha omitido a la mitad de la población, perpetuando así la invisibilización de las mujeres, de la diversidad sexual y otros actores sociales” (MINEDUC, 2017a, p. 5).

En relación al total de docentes encuestadas, el 37% de ellas manifiesta estar en desacuerdo frente a la consulta si en su institución consideran que tienen poco conocimiento respecto a los conceptos básicos que engloban cuestiones de género, es decir, que dentro de sus espacios educativos existe el conocimiento respecto a los conceptos y uso de un lenguaje no sexista e inclusivo. Por otro lado, el 24% declara estar de acuerdo con la afirmación expuesta, entendiendo que estas instituciones evidencian escaso conocimiento de este tipo de conceptualizaciones.

**Gráfico N°53:** Al interior de la institución en donde se desempeña: El monitoreo y evaluación de las intervenciones relacionadas a discriminación, sesgo y/o violencia de género, han permitido mejorar los procedimientos



Fuente: Elaboración Propia.

**Tabla N°58:** Al interior de la institución en donde se desempeña: El monitoreo y evaluación de las intervenciones relacionadas a discriminación, sesgo y/o violencia de género, han permitido mejorar los procedimientos

	Frecuencia	F.A	%F	%F.A
<b>MUY DE ACUERDO</b>	8	8	14%	14%
<b>DE ACUERDO</b>	32	40	54%	68%
<b>EN DESACUERDO</b>	16	56	27%	95%
<b>MUY EN DESACUERDO</b>	3	59	5%	100%

Fuente: Elaboración Propia.

Los protocolos de intervención dentro de las instituciones educativas son un instrumento vital, para monitorear y evaluar las intervenciones que se realizan a raíz de denuncias y/o mediaciones, más aún en temáticas de prevención de violencia de género.

El gráfico N°53, presenta información respecto a si las instituciones dan monitoreo y evaluación a las intervenciones relacionadas a discriminación, sesgo y/o violencia de género y si esto ha generado una mejora en los procedimientos, con lo cual el 54% de las encuestadas señala estar de acuerdo con la afirmación, mientras que un 27% manifiesta estar en desacuerdo, por lo que se infiere que estos protocolos

y monitoreos o se dan escasamente, o bien no han permitido mejorar considerablemente los procedimientos al interior del establecimiento.

**Tabla N°59** ¿Qué protocolos o procedimientos de intervención, se deberían establecer en mi institución, para prevenir el acoso, la intimidación, la exclusión o la violencia de género?

CATEGORIZACIÓN	NÚMERO DE RECURRENCIA
Trabajo Comunidad Educativa	8
Comunicación efectiva	4
Aplicación de charlas y talleres	12
Educación sobre la temática de género	8
Ya existen protocolos	7
Inclusión de protocolos de alerta	10
No hay o no aplica	5
Socialización con la Comunidad	5

Fuente: Elaboración Propia.

En el desarrollo de esta investigación se ha puesto en evidencia lo necesario de generar protocolos y/o procedimientos de intervención que puedan ayudar a prevenir y detener las diversas formas de violencia de género, en este contexto se les consulta a las encuestadas sobre qué procedimiento o protocolos se deberían establecer en sus instituciones para prevenir el acoso, la intimidación, la exclusión o la violencia de género, para ello 12 docentes señalaron la importancia de aplicar charlas y talleres, que orienten y den herramientas para la intervención ante estas situaciones, expresando

*“Charlas, evidenciar con casos reales con resultados de muerte, hablar sobre la diversidad en reuniones, clases, textos escogidos o actividades”* (Encuestada N°5)

*“Es necesario capacitar al entorno social de los y las estudiantes, porque aunque la institución hace los esfuerzos a través de actividades dentro y fuera del aula, la cultura de igualdad y respeto que se promueve es obstaculizada por las creencias familiares.”* (Encuestada N°7)

*“Con cursos, talleres para los alumnos, profesores, directivos y más que hable acerca del tema, que se acepte que los hombres pueden llevar pelo largo y que las mujeres pueden usar pantalón y camisa, cosa que la directora no permite.”* (Encuestada N°12)

*“El conocer y exponer situaciones dónde ocurran, ya sea dentro como fuera del establecimiento, sin la necesidad de exponer a los involucrados. Realizar charlas con personas afectadas o que hayan visto estás situaciones”* (Entrevistada N°18)

Por otra parte, 10 encuestadas, mencionaron incluir protocolos de alerta que permitan prevenir estas situaciones dentro de la institución donde se desempeñan, donde destacan

*“Un protocolo que tenga sanciones claras y adecuadas para estas situaciones, y un programa de educación y prevención constante, para evitar que ocurran estas situaciones” (Encuestada N°22)*

*“Si bien los protocolos y procedimientos existen, deberían estar en conocimiento de les estudiantes.” (Encuestada N°30)*

*“Conductos claros sobre cómo actuar y accionar frente a este tipo de situaciones, lugar adecuado donde estar con los estudiantes afectados, tener claridad de quién llama a carabineros, quién redacta el informe, quién acompaña, etc” (Encuestada N°35).*

Otro aspecto a destacar, son las 8 docentes encuestadas que ponen su énfasis en la necesidad de educar en temáticas de género, que puedan otorgue herramientas necesarias para actuar y proceder ante hechos de violencia de género (en cualquiera de sus formas), señalando

*“Educar a la población estudiantil, para generar conciencia en las acciones que ellos realizan” (Encuestada N°25)*

*“Entregar más conocimiento respecto al tema y más lineamientos en cuanto al actuar, ya que para los docentes es un tema nuevo” (Encuestada N°29)*

*“Educación sexual por expertos.” (Encuestada N°32)*

### **Conclusiones Objetivo: Establecer la incidencia de sus propuestas curriculares en indicadores de igualdad y equidad de género en la prevención de la violencia entre estudiantes.**

A modo de conclusión y a partir de la información recolectada por medio de la encuesta aplicada a 59 docentes, es posible inferir que un porcentaje considerable del universo participante, considera que sus propuestas curriculares inciden en la prevención de la violencia de género entre estudiantes, puesto que el 45% de ellas manifiesta estar de acuerdo en relación al hecho de considerar en el proceso de enseñanza, material didáctico que apunta a incorporar y socializar la igualdad y equidad de género, lo que se refuerza al ser consultadas por si este material oficial de enseñanza utilizado proporciona ejemplos de referentes femeninos y libres de sesgos en NNJ, a lo que el 47% manifiesta estar de acuerdo.

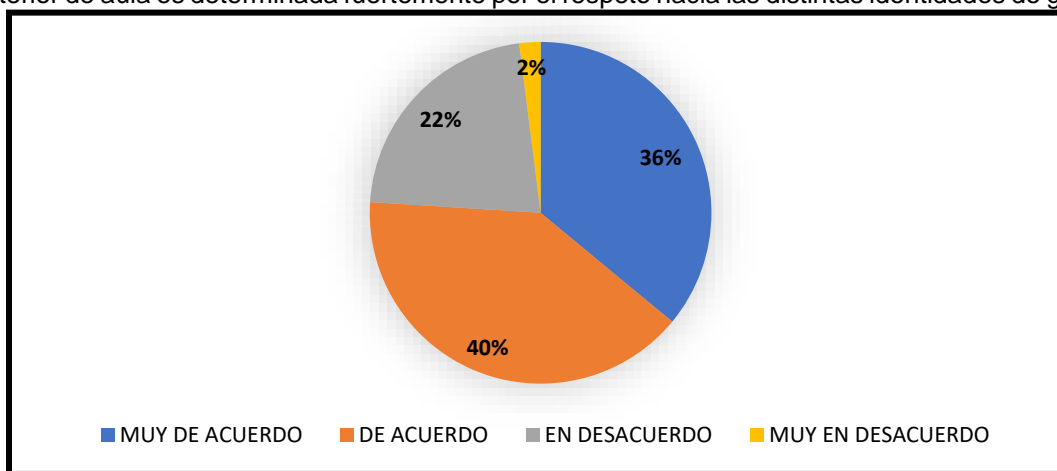
Sin embargo, es necesario señalar que, un 34% del universo encuestado exprese estar de acuerdo y un 32% muy de acuerdo, con que dentro de sus instituciones educativas se aprecie que los espacios deportivos, laboratorios de ciencia y computacionales son mayormente utilizados por estudiantes de sexo masculino, lo cual hace preguntarse ¿Qué acciones se realizan para que estos espacios sean utilizados de manera equitativa tanto por mujeres como por hombres? Porque por una parte se declara, por medio de las respuestas otorgadas por las encuestadas que sí se realizan propuestas curriculares que van en apoyo de la igualdad y equidad de género, no obstante, se manifiesta esta dicotomía en cuanto a la

utilización de estos espacios educativos, que son en ocasiones monopolizados por el sexo masculino.

#### 4.5. Principales prácticas educativas implementadas en los establecimientos de Enseñanza Media ante las nuevas condiciones provocadas por la catástrofe sanitaria (Covid-19), y los espacios de integración e interacción con otros actores para el desarrollo una praxis efectiva en la prevención de la violencia de género.

##### 4.5.1. Las Decisiones (técnico – pedagógico, organización aula, liderazgo pedagógico, trabajo con las familias, bienestar y convivencia).

**Gráfico N°54:** Al interior de la institución en donde se desempeña: El bienestar y la sana convivencia al interior de aula es determinada fuertemente por el respeto hacia las distintas identidades de género



Fuente: Elaboración Propia.

**Tabla N°60:** Al interior de la institución en donde se desempeña: El bienestar y la sana convivencia al interior de aula es determinada fuertemente por el respeto hacia las distintas identidades de género

	Frecuencia	F.A	%F	%F.A
<b>MUY DE ACUERDO</b>	21	21	36%	36%
<b>DE ACUERDO</b>	24	45	40%	76%
<b>EN DESACUERDO</b>	13	58	22%	98%
<b>MUY EN DESACUERDO</b>	1	59	2%	100%

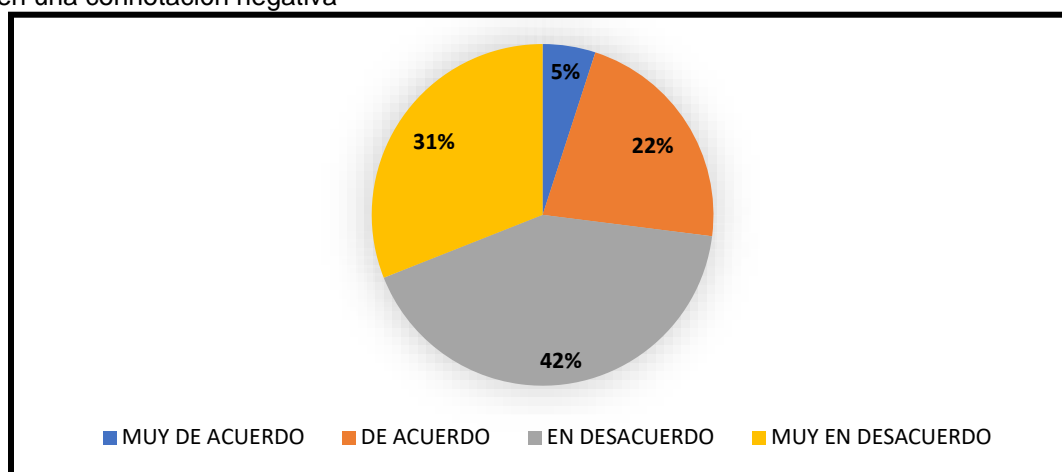
Fuente: Elaboración Propia.

Construir un ambiente libre de sesgo de género fomenta el bienestar y la sana convivencia escolar y en el aula, es por ello que “promover y fortalecer relaciones inclusivas implica para todos los actores el reconocimiento y respeto de la diversidad cultural, social, personal y de género en sus múltiples dimensiones” (MINEDUC, 2019, p.13), ejes fundamentales para la velar por el respeto hacia la identidad de género de quienes conforman la comunidad educativa.



En este contexto, se les consulta a las encuestadas, si el bienestar y la sana convivencia escolar al interior del aula está determinada fuertemente por el respeto hacia las identidades de género, teniendo presente la institución donde se desempeñan, a lo que el 40% de ellas señala estar de acuerdo y un 36% muy de acuerdo, lo que proyecta que el respeto hacia las identidades de género se manifiesta en el bienestar y sana convivencia. Por otro lado, el 22% del universo participante dice estar en desacuerdo con lo expuesto, lo que se traduce en que el respeto hacia las distintas identidades de género determina escasamente la sana convivencia al interior del aula.

**Gráfico N°55:** Al interior de la institución en donde se desempeña: A diferencia de las demostraciones afectivas heteronormativas, las demostraciones afectivas no heteronormativas tienen una connotación negativa



Fuente: Elaboración Propia.

**Tabla N°61:** Al interior de la institución en donde se desempeña: A diferencia de las demostraciones afectivas heteronormativas, las demostraciones afectivas no heteronormativas tienen una connotación negativa

	Frecuencia	F.A	%F	%F.A
<b>MUY DE ACUERDO</b>	3	3	5%	5%
<b>DE ACUERDO</b>	13	16	22%	27%
<b>EN DESACUERDO</b>	25	41	42%	69%
<b>MUY EN DESACUERDO</b>	18	59	31%	100%

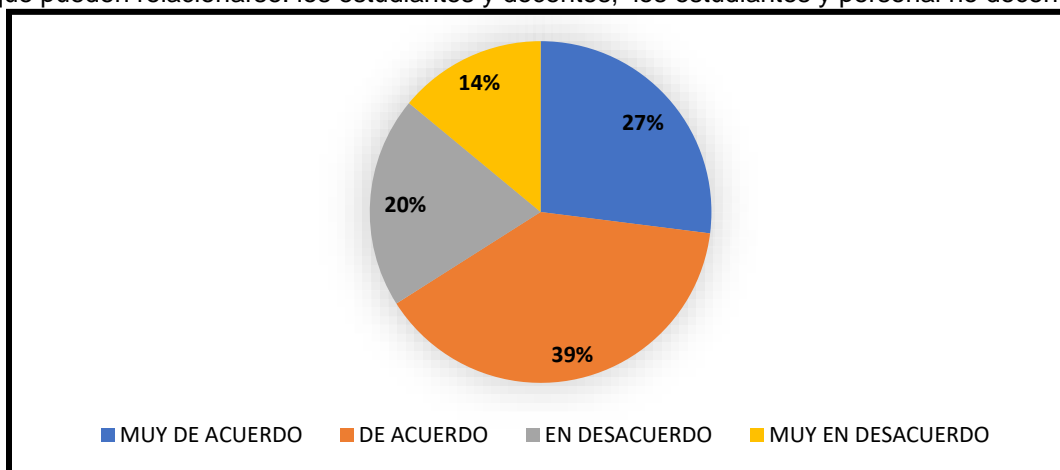
Fuente: Elaboración Propia.

Cuando se hace referencia a las demostraciones no heteronormativas, se alude a aquellos actos de demostración entre mujeres, hombres y/o minorías sexuales (pertenecientes a la Comunidad LGBTIQ+), entendiéndose que “la diversidad sexual y de género es una realidad sociocultural que emerge y se visibiliza cada día más en los establecimientos educacionales” (MINEDUC, 2017b, p. 25).

Para conocer qué connotación tienen estas demostraciones afectivas no heteronormadas, dentro de las instituciones educacionales, es que se les consulta a las encuestadas, donde el 42% de ellas expresa estar en desacuerdo con lo

expuesto, es decir que este tipo de demostraciones afectivas, que no se apegan a lo heteronormativo, no son vistas mayormente como algo negativo, mientras que el 31% dice estar muy en desacuerdo, lo que refuerza que al interior de sus instituciones, las manifestaciones afectivas que no son de carácter heteronormados no tienen connotación negativa.

**Gráfico N°56:** Al interior de la institución en donde se desempeña: Están reglamentadas las formas en que pueden relacionarse: los estudiantes y docentes, los estudiantes y personal no docente



Fuente: Elaboración Propia.

**Tabla N°62:** Al interior de la institución en donde se desempeña: Están reglamentadas las formas en que pueden relacionarse: los estudiantes y docentes, los estudiantes y personal no docente

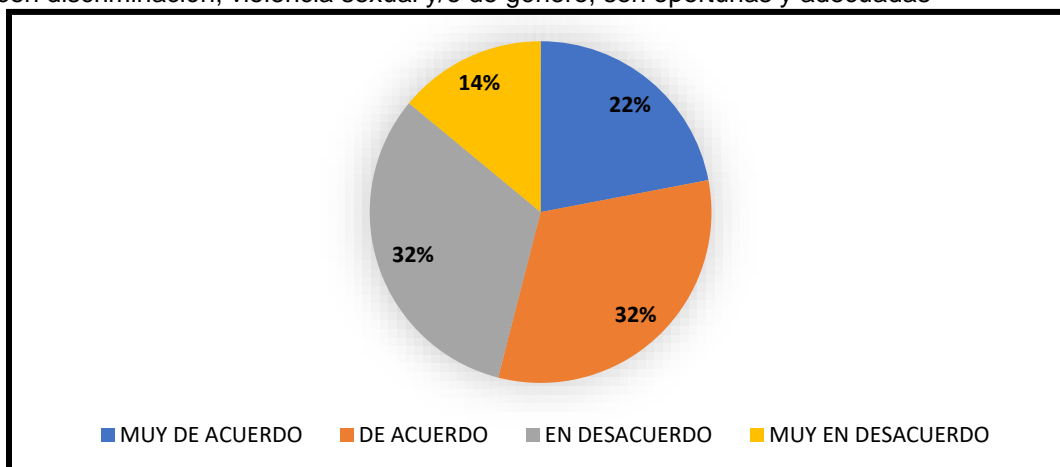
	Frecuencia	F.A	%F	%F.A
<b>MUY DE ACUERDO</b>	16	16	27%	27%
<b>DE ACUERDO</b>	23	39	39%	66%
<b>EN DESACUERDO</b>	12	51	20%	86%
<b>MUY EN DESACUERDO</b>	8	59	14%	100%

Fuente: Elaboración Propia.

Las instituciones educacionales, tal como se declara en el capítulo II de la investigación, deben resguardar y velar por los Derechos esenciales de sus estudiantes, entregando seguridad para su integridad física y psicológica. Referente a esto, se les pregunta a las docentes si al interior de sus instituciones están reglamentadas las formas en que pueden relacionarse las estudiantes y docentes y las estudiantes con el personal no docente, donde mayoritariamente, con un 39%, se señala estar de acuerdo con el ello, seguido por el 27% que dice estar muy de acuerdo, por lo que se infiere que en estas instituciones se establecen normas u orientaciones que regulan las relaciones entre estudiantes y personal de los establecimientos educacionales. No obstante, un 20% de las encuestadas señala estar en desacuerdo y un 14% muy en desacuerdo, infiriéndose que estas instituciones no hay o hay escasamente normativas que regulen este tipo de relaciones.

#### 4.5.2. Las Dificultades (apoyos recibidos, gestión pedagógica, recursos didácticos y digitales, resolución de conflictos, participación de la familia).

**Gráfico N°57:** Al interior de la institución en donde se desempeña: Las sanciones para quienes ejercen discriminación, violencia sexual y/o de género, son oportunas y adecuadas



Fuente: Elaboración Propia.

**Tabla N°63:** Al interior de la institución en donde se desempeña: Las sanciones para quienes ejercen discriminación, violencia sexual y/o de género, son oportunas y adecuadas

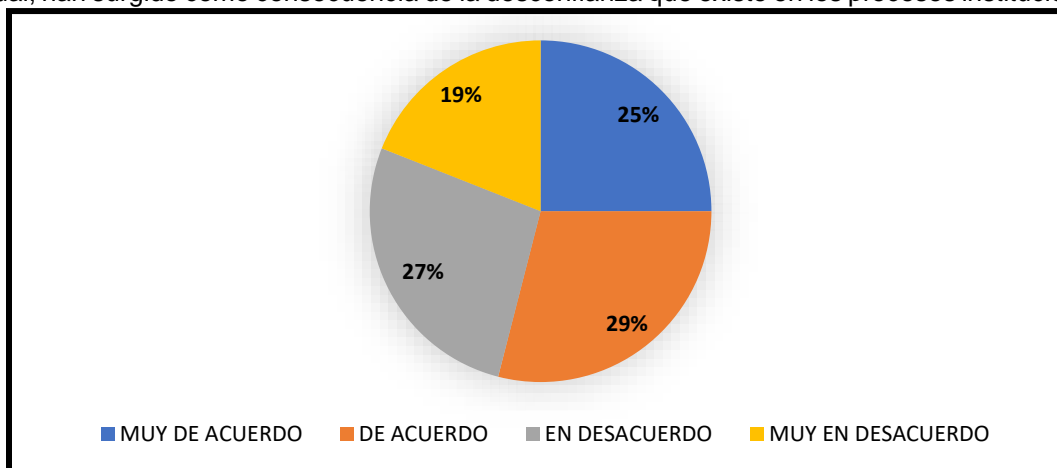
	Frecuencia	F.A	%F	%F.A
<b>MUY DE ACUERDO</b>	13	13	22%	22%
<b>DE ACUERDO</b>	19	32	32%	54%
<b>EN DESACUERDO</b>	19	51	32%	86%
<b>MUY EN DESACUERDO</b>	8	59	14%	100%

Fuente: Elaboración Propia.

Los protocolos y orientaciones que regulan las normas, procedimientos y sanciones para quienes ejerzan algún tipo de violencia de género, dentro de las instituciones educativas, constituyen un eje fundamental para promover y forjar la sana convivencia escolar.

El Gráfico N°57, muestra que ante la pregunta de si al interior de las instituciones donde se desempeñan las personas encuestadas, las sanciones para quienes ejercen discriminación, violencia sexual y/o de género son oportunas y adecuadas, el 32% señala estar de acuerdo y otro 32% en desacuerdo, lo que demuestra una diferencia considerable entre establecimientos, mientras algunos declaran que en ellos las sanciones son oportunas y adecuadas, es decir, que se evidencia un protocolo de regulación, mientras el otro 32% este tipo de mecanismo no se evidencia con la misma fuerza.

**Gráfico N°58:** Al interior de la institución en donde se desempeña: Las “funas”, entendidas como la exposición pública y sanción social a una situación o conjunto de situaciones de violencia o acoso sexual, han surgido como consecuencia de la desconfianza que existe en los procesos institucionales



Fuente: Elaboración Propia.

**Tabla N°64:** Al interior de la institución en donde se desempeña: Las “funas”, entendidas como la exposición pública y sanción social a una situación o conjunto de situaciones de violencia o acoso sexual, han surgido como consecuencia de la desconfianza que existe en los procesos institucionales

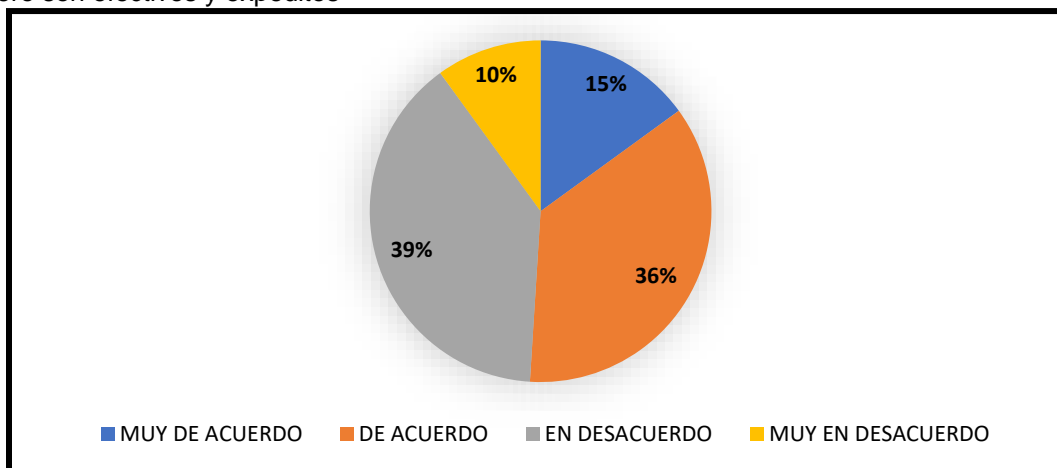
	Frecuencia	F.A	%F	%F.A
<b>MUY DE ACUERDO</b>	15	15	25%	25%
<b>DE ACUERDO</b>	17	32	29%	54%
<b>EN DESACUERDO</b>	16	48	27%	81%
<b>MUY EN DESACUERDO</b>	11	59	19%	100%

Fuente: Elaboración Propia.

Según lo declarado por MINEDUC, 2020, funa es un “término utilizado para referirse a un acto que manifiesta denuncia y repudio público hacia una persona, entidad o grupo que cometió alguna acción con la que no se está a favor o de acuerdo”, al cual han acudido las personas y escolares para denunciar situaciones referentes, principalmente a violencia de género (p.45).

De acuerdo al total de docentes encuestadas el 29% declara estar de acuerdo con que las funas han surgido como consecuencia de la desconfianza que existe en los procesos institucionales, seguido por el 27% que expresa desacuerdo con ello, infiriéndose que las funas no se han dado como consecuencia de una desconfianza hacia cómo se ejecutan los mecanismos y/o procesos de denuncia, al respecto.

**Gráfico N°59:** Al interior de la institución en donde se desempeña: Los protocolos y procedimientos internos creados para resolver conflictos relacionados con discriminación, sesgo o violencia de género son efectivos y expeditos



Fuente: Elaboración Propia.

**Tabla N°65:** Al interior de la institución en donde se desempeña: Los protocolos y procedimientos internos creados para resolver conflictos relacionados con discriminación, sesgo o violencia de género son efectivos y expeditos

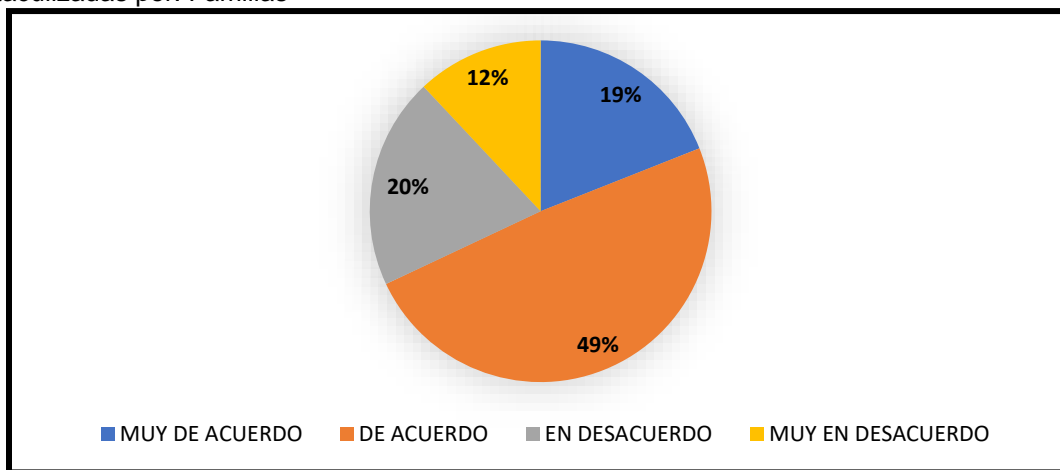
	Frecuencia	F.A	%F	%F.A
<b>MUY DE ACUERDO</b>	9	9	15%	15%
<b>DE ACUERDO</b>	21	30	36%	51%
<b>EN DESACUERDO</b>	23	53	39%	90%
<b>MUY EN DESACUERDO</b>	6	59	10%	100%

Fuente: Elaboración Propia.

Importante es proporcionar protocolos y procedimientos institucionales que resuelvan conflictos asociados a sesgos de género, estos deberían considerar, entre otros puntos, la “promoción y resguardo de una convivencia libre de violencia y/o discriminación por la identidad de género o la orientación sexual, resguardando la integridad física y psicológica de todas y todos los miembros de la comunidad educativa” (MINEDUC, 2017a, p.7).

El gráfico N°59, exhibe información respecto a los protocolos y procedimientos internos creados para resolver conflictos relacionados con discriminación, sesgo o violencia de género, considerando si estos son efectivos y expeditos, donde el 39% de las personas encuestadas manifiesta estar en desacuerdo con la aseveración, es decir, los mecanismos internos de protocolo y procedimiento de actuación frente a los conflictos expuestos no están teniendo la efectividad y rapidez necesaria, dentro de sus instituciones. Por otra parte, el 36% expresa estar de acuerdo y un 15% muy de acuerdo, lo que devela que los procedimientos expuestos han sido efectivos para la resolución de conflictos asociados a sesgo de género.

**Gráfico N°60:** La incorporación de perspectiva de género en las actividades pedagógicas implementadas presencialmente en el aula o de manera sincrónica, generalmente se ven obstaculizadas por: Familias



Fuente: Elaboración Propia.

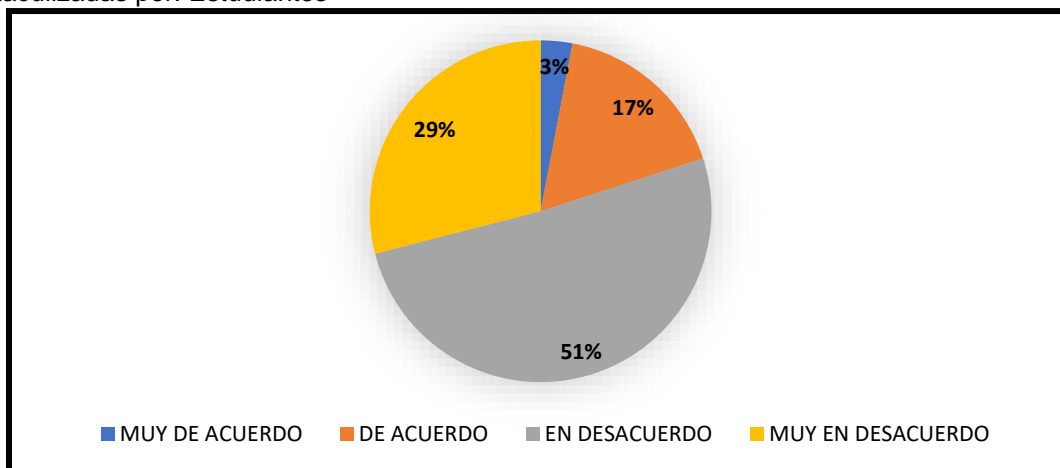
**Tabla N°66:** La incorporación de perspectiva de género en las actividades pedagógicas implementadas presencialmente en el aula o de manera sincrónica, generalmente se ven obstaculizadas por: Familias

	Frecuencia	F.A	%F	%F.A
<b>MUY DE ACUERDO</b>	11	11	19%	19%
<b>DE ACUERDO</b>	29	40	49%	68%
<b>EN DESACUERDO</b>	12	52	20%	88%
<b>MUY EN DESACUERDO</b>	7	59	12%	100%

Fuente: Elaboración Propia.

Tal como se declara en el capítulo II de esta investigación, las temáticas con perspectiva de género han ido cobrando relevancia en el quehacer pedagógico, en base a ello, el gráfico N°60 presenta información respecto a si el universo de encuestadas considera que la incorporación de estas temáticas en las actividades pedagógicas implementadas presencialmente en el aula o de manera sincrónica, se ven (generalmente) obstaculizadas por las familias, donde un 49% de ellas señala estar de acuerdo con lo expuesto, manifestando que la incorporación de perspectiva de género se ha visto, en algún grado, limitada por la intervención de las familias de las estudiantes. Muy por debajo de esta cifra, le sigue un 20% de las encuestadas que expresa estar en desacuerdo, infiriendo que actividades pedagógicas que incluyen estas temáticas no se ven diezmadas y/o interrumpidas por las familias.

**Gráfico N°61:** La incorporación de perspectiva de género en las actividades pedagógicas implementadas presencialmente en el aula o de manera sincrónica, generalmente se ven obstaculizadas por: Estudiantes



Fuente: Elaboración Propia.

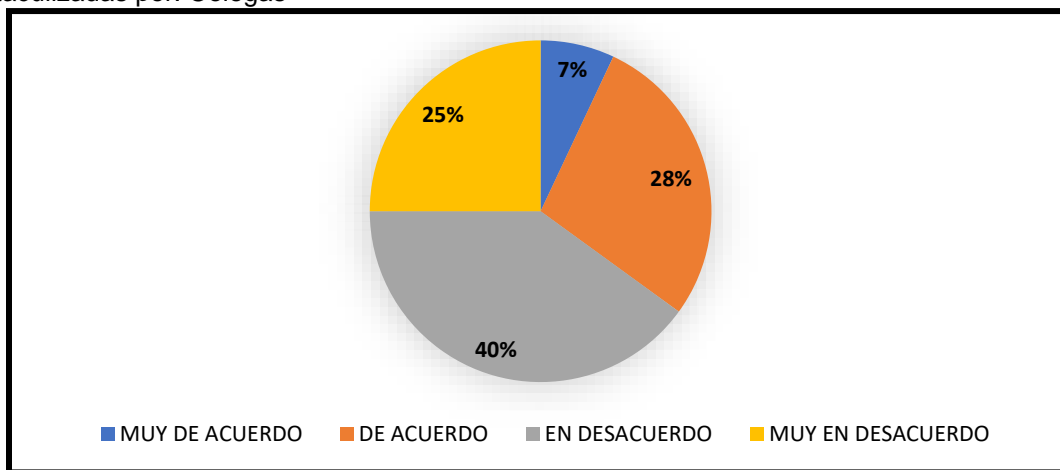
**Tabla N°67:** La incorporación de perspectiva de género en las actividades pedagógicas implementadas presencialmente en el aula o de manera sincrónica, generalmente se ven obstaculizadas por: Estudiantes

	Frecuencia	F.A	%F	%F.A
<b>MUY DE ACUERDO</b>	2	2	3%	3%
<b>DE ACUERDO</b>	10	12	17%	20%
<b>EN DESACUERDO</b>	30	42	51%	71%
<b>MUY EN DESACUERDO</b>	17	59	29%	100%

Fuente: Elaboración Propia.

De acuerdo con las respuestas expresadas por las docentes encuestadas ante la pregunta sobre la incorporación de perspectiva de género en actividades pedagógicas y si estas se ven obstaculizadas por las estudiantes, un 51% manifiesta estar en desacuerdo, seguida por un 29% que está muy en desacuerdo, es decir, que la integración de temáticas de género se ha visto facilitada o bien ha sido recibida de buena manera por sus estudiantes. Sin embargo, el 17% expresa estar de acuerdo con lo expuesto, revelando que la implementación de actividades pedagógicas con enfoque o perspectiva de género se han visto obstaculizadas por sus estudiantes.

**Gráfico N°62:** La incorporación de perspectiva de género en las actividades pedagógicas implementadas presencialmente en el aula o de manera sincrónica, generalmente se ven obstaculizadas por: Colegas



Fuente: Elaboración Propia.

**Tabla N°68:** La incorporación de perspectiva de género en las actividades pedagógicas implementadas presencialmente en el aula o de manera sincrónica, generalmente se ven obstaculizadas por: Colegas

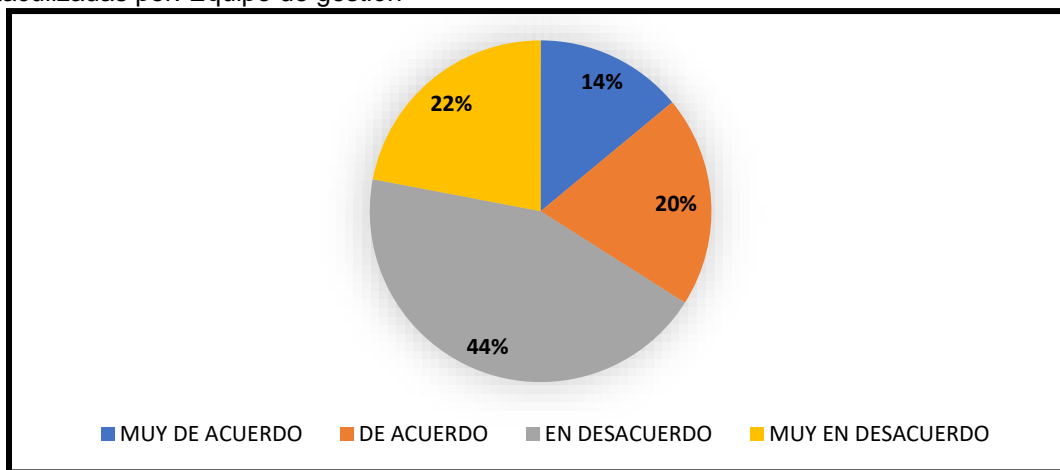
	Frecuencia	F.A	%F	%F.A
<b>MUY DE ACUERDO</b>	4	4	7%	7%
<b>DE ACUERDO</b>	17	21	28%	35%
<b>EN DESACUERDO</b>	23	44	40%	75%
<b>MUY EN DESACUERDO</b>	15	59	25%	100%

Fuente: Elaboración Propia.

El gráfico N°62, representa la respuesta de las docentes encuestadas respecto a si la incorporación de perspectiva de género en las actividades pedagógicas implementadas presencial o sincrónicamente, se ven obstaculizadas por los colegas, donde el 40% expresa desacuerdo con el planteamiento expuesto, en otras palabras, las actividades pedagógicas efectuadas no se ven limitadas por sus pares, al tener estas un enfoque de género. Por otra parte, aunque con un porcentaje menor, el 28%, expresa estar de acuerdo en relación a la obstaculización que realizan sus colegas ante la integración de actividades que incluyen perspectiva de género.



**Gráfico N°63:** La incorporación de perspectiva de género en las actividades pedagógicas implementadas presencialmente en el aula o de manera sincrónica, generalmente se ven obstaculizadas por: Equipo de gestión



Fuente: Elaboración Propia.

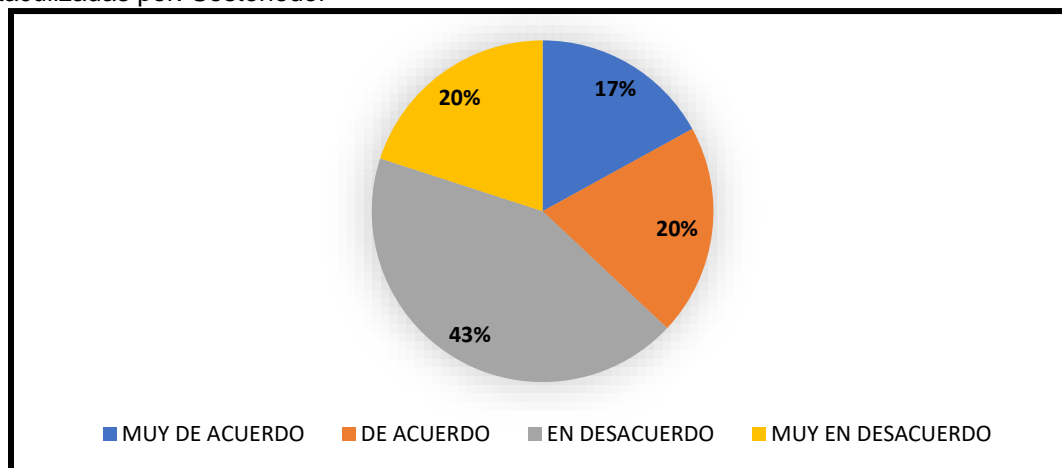
**Tabla N°69:** La incorporación de perspectiva de género en las actividades pedagógicas implementadas presencialmente en el aula o de manera sincrónica, generalmente se ven obstaculizadas por: Equipo de gestión

	Frecuencia	F.A	%F	%F.A
<b>MUY DE ACUERDO</b>	8	8	14%	14%
<b>DE ACUERDO</b>	12	20	20%	34%
<b>EN DESACUERDO</b>	26	46	44%	78%
<b>MUY EN DESACUERDO</b>	13	59	22%	100%

Fuente: Elaboración Propia.

De acuerdo a lo visualizado en el gráfico, el 44% del universo encuestado señala estar en desacuerdo en relación a si la incorporación de perspectiva en las actividades pedagógicas implementadas presencialmente en el aula o de manera sincrónica, generalmente se ven obstaculizadas por el Equipo de Gestión, es decir, la introducción de estas temáticas en actividades pedagógicas no se ven limitadas, en ninguna de las modalidades (presencial y sincrónica) por el equipo de gestión, seguido por el 22% que expresa estar muy desacuerdo. Sin embargo, un 20% y un 14% se inclinan por estar de acuerdo y muy de acuerdo, respectivamente, deduciendo que el equipo de gestión se convierte en un obstáculo al momento de la implementación de actividades pedagógicas que incorporan perspectiva de género.

**Gráfico N°64:** La incorporación de perspectiva de género en las actividades pedagógicas implementadas presencialmente en el aula o de manera sincrónica, generalmente se ven obstaculizadas por: Sostenedor



Fuente: Elaboración Propia.

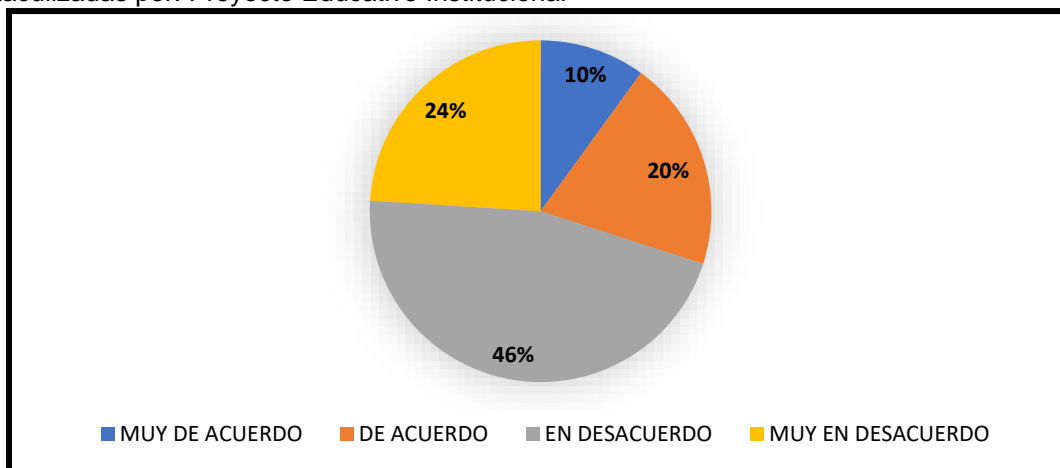
**Tabla N°70:** La incorporación de perspectiva de género en las actividades pedagógicas implementadas presencialmente en el aula o de manera sincrónica, generalmente se ven obstaculizadas por: Sostenedor

	Frecuencia	F.A	%F	%F.A
<b>MUY DE ACUERDO</b>	10	10	17%	17%
<b>DE ACUERDO</b>	12	22	20%	37%
<b>EN DESACUERDO</b>	25	47	43%	80%
<b>MUY EN DESACUERDO</b>	12	59	20%	100%

Fuente: Elaboración Propia.

En relación a la pregunta sobre la incorporación de perspectiva de género en las actividades pedagógicas implementadas presencialmente en el aula o de manera sincrónica, generalmente se ven obstaculizadas por el sostenedor, el 43% de las docentes encuestadas expresa desacuerdo con lo expuesto, seguido por el 20% que está muy en desacuerdo, lo que se traduce en que el sostenedor del establecimiento no limita sus prácticas pedagógicas al incluir en estas un enfoque de género. En la vereda opuesta, se encuentra el 20% que manifiesta encontrarse de acuerdo y un 17% muy de acuerdo con la aseveración, es decir, que sus actividades pedagógicas, al incluir perspectiva de género son obstaculizadas en mayor o menor medida por el sostenedor.

**Gráfico N°65:** La incorporación de perspectiva de género en las actividades pedagógicas implementadas presencialmente en el aula o de manera sincrónica, generalmente se ven obstaculizadas por: Proyecto Educativo Institucional



Fuente: Elaboración Propia.

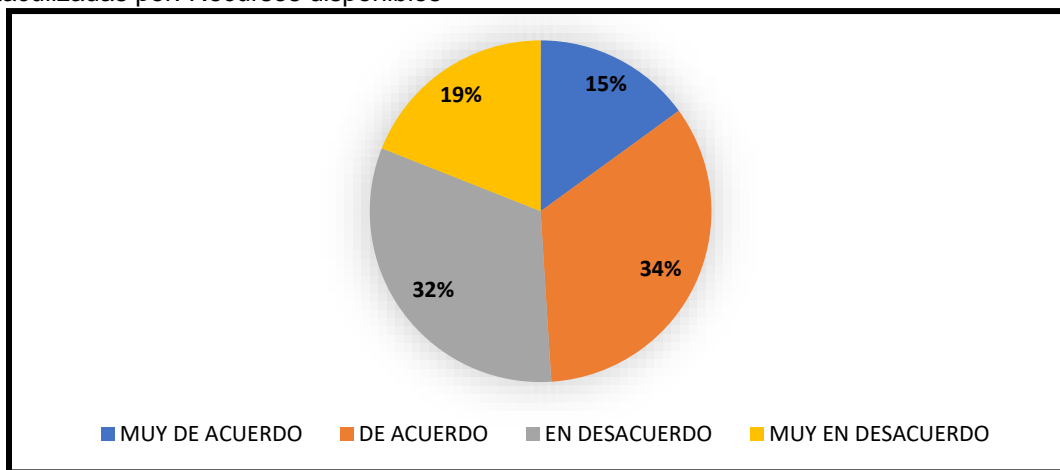
**Tabla N°71:** La incorporación de perspectiva de género en las actividades pedagógicas implementadas presencialmente en el aula o de manera sincrónica, generalmente se ven obstaculizadas por: Proyecto Educativo Institucional

	Frecuencia	F.A	%F	%F.A
<b>MUY DE ACUERDO</b>	6	6	10%	10%
<b>DE ACUERDO</b>	12	18	20%	30%
<b>EN DESACUERDO</b>	27	45	46%	76%
<b>MUY EN DESACUERDO</b>	14	59	24%	100%

Fuente: Elaboración Propia.

En relación a lo expuesto en el gráfico N°65, el 46% de las encuestadas se muestra en desacuerdo con que la incorporación de perspectiva de género en las actividades pedagógicas implementadas presencialmente en el aula o de manera sincrónica, generalmente se ven obstaculizadas por el Proyecto Educativo Institucional (PEI), y un 24% expresa estar muy en desacuerdo, por lo que es posible inferir que en las instituciones donde se desempeñan las encuestadas, este instrumento no obstaculiza o dificulta el trabajo con enfoque de género. Por otro lado, un 20% de las docentes se encuentra de acuerdo, en que el PEI limita la introducción de actividades que incorporen perspectiva de género.

**Gráfico N°66:** La incorporación de perspectiva de género en las actividades pedagógicas implementadas presencialmente en el aula o de manera sincrónica, generalmente se ven obstaculizadas por: Recursos disponibles



Fuente: Elaboración Propia.

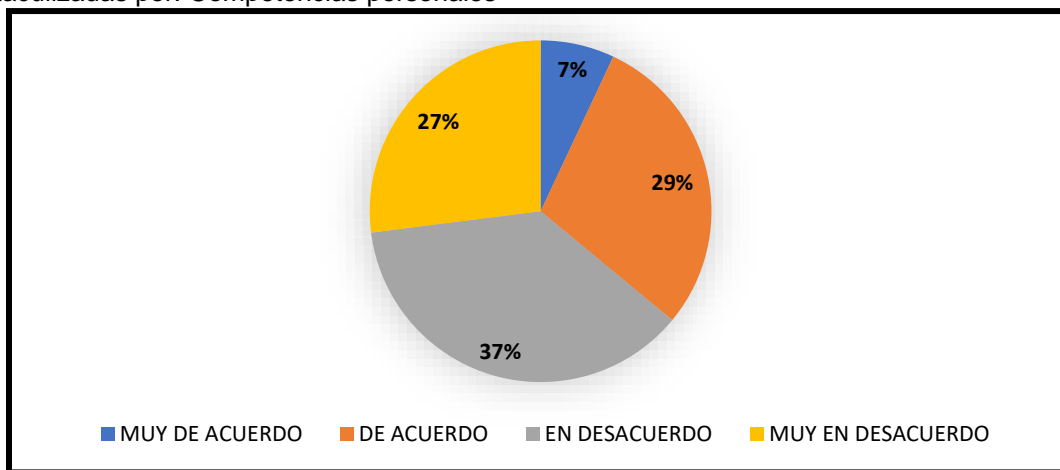
**Tabla N°72:** La incorporación de perspectiva de género en las actividades pedagógicas implementadas presencialmente en el aula o de manera sincrónica, generalmente se ven obstaculizadas por: Recursos disponibles

	Frecuencia	F.A	%F	%F.A
<b>MUY DE ACUERDO</b>	9	9	15%	15%
<b>DE ACUERDO</b>	20	29	34%	49%
<b>EN DESACUERDO</b>	19	48	32%	81%
<b>MUY EN DESACUERDO</b>	11	59	19%	100%

Fuente: Elaboración Propia.

El gráfico N°66, representa información referente a si las docentes consideran que la incorporación de perspectiva de género en las actividades pedagógicas implementadas presencialmente en el aula o de manera sincrónica, se ven obstaculizadas por los recursos disponibles, donde el 34% señala encontrarse de acuerdo con ello, por lo que se podría desprender que la introducción de actividades que promueven enfoque de género, depende de la disponibilidad de recursos con los que cuente la institución. Por el contrario, un 32% manifiesta estar en desacuerdo, lo que se traduce en que las actividades pedagógicas implementadas, con enfoque de género, no se han visto limitadas por la disponibilidad de recursos.

**Gráfico N°67:** La incorporación de perspectiva de género en las actividades pedagógicas implementadas presencialmente en el aula o de manera sincrónica, generalmente se ven obstaculizadas por: Competencias personales



Fuente: Elaboración Propia.

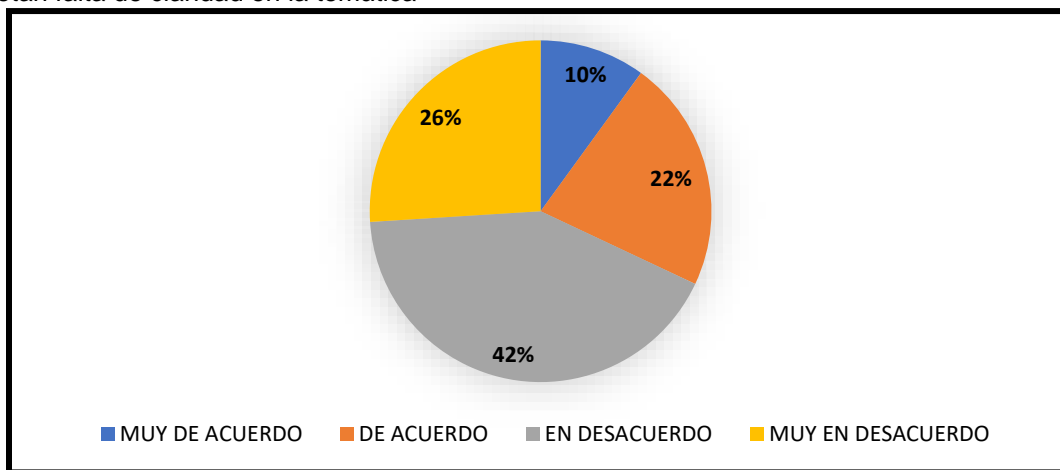
**Tabla N°73:** La incorporación de perspectiva de género en las actividades pedagógicas implementadas presencialmente en el aula o de manera sincrónica, generalmente se ven obstaculizadas por: Competencias personales

	Frecuencia	F.A	%F	%F.A
<b>MUY DE ACUERDO</b>	4	4	7%	7%
<b>DE ACUERDO</b>	17	21	29%	36%
<b>EN DESACUERDO</b>	22	43	37%	73%
<b>MUY EN DESACUERDO</b>	16	59	27%	100%

Fuente: Elaboración Propia.

De acuerdo a la distribución del gráfico N°67, el 37% de las docentes se encuentra en desacuerdo y un 27% muy en desacuerdo ante la aseveración de que las competencias personales obstaculizan la incorporación de perspectiva de género en las actividades pedagógicas, mientras el 29% declara estar de acuerdo con lo expuesto, es decir, que consideran que las competencias personales, de las docentes, limitan el poder incorporar de manera efectiva, actividades que incluyan enfoque de género.

**Gráfico N°68:** Al interior de la institución en donde se desempeña: Cuando se han presentado situaciones de violencia de género al interior de la institución, se han aplicado criterios diferentes que denotan falta de claridad en la temática



Fuente: Elaboración Propia.

**Tabla N°74:** Al interior de la institución en donde se desempeña: Cuando se han presentado situaciones de violencia de género al interior de la institución, se han aplicado criterios diferentes que denotan falta de claridad en la temática

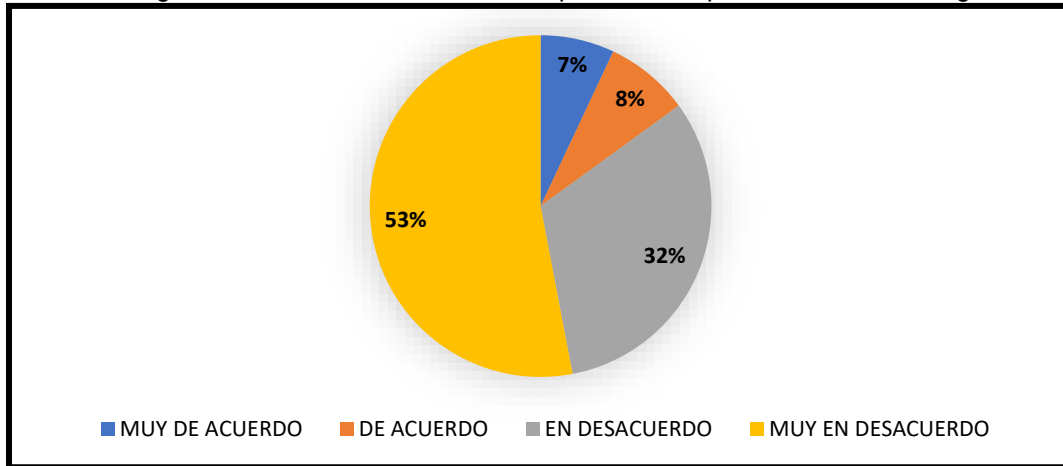
	Frecuencia	F.A	%F	%F.A
<b>MUY DE ACUERDO</b>	6	6	10%	10%
<b>DE ACUERDO</b>	13	19	22%	32%
<b>EN DESACUERDO</b>	25	44	42%	74%
<b>MUY EN DESACUERDO</b>	15	59	26%	100%

Fuente: Elaboración Propia.

El gráfico N°68, muestra la respuesta de las docentes encuestadas frente a cuando se han presentado situaciones de violencia de género, al interior de la institución donde se desempeña, se aplican diferentes criterios que denotan falta de claridad en la temática, donde el 42% señala encontrarse en desacuerdo y un 26% muy en desacuerdo, permitiendo inferir que en sus instituciones los canales de prevención y denuncia de violencia de género son claros y precisos. Sin embargo, un 22% expresa estar de acuerdo con que los criterios aplicados ante situaciones de violencia de género, denotan falta de claridad respecto a la temática.

#### 4.5.3. Demandas de Formación (usos de recursos digitales, evaluación de aprendizajes, liderazgo pedagógico, mediación del aprendizaje, estrategias de inclusión, uso del juego).

**Gráfico N°69:** Al interior de la institución en donde se desempeña: Ser homosexual, lesbiana o tener una identidad de género no binaria, es una barrera para asumir posiciones de liderazgo



Fuente: Elaboración Propia.

**Tabla N°75:** Al interior de la institución en donde se desempeña: Ser homosexual, lesbiana o tener una identidad de género no binaria, es una barrera para asumir posiciones de liderazgo

	Frecuencia	F.A	%F	%F.A
<b>MUY DE ACUERDO</b>	4	4	7%	7%
<b>DE ACUERDO</b>	5	9	8%	15%
<b>EN DESACUERDO</b>	19	28	32%	47%
<b>MUY EN DESACUERDO</b>	31	59	53%	100%

Fuente: Elaboración Propia.

La información del gráfico N°69, representa lo manifestado por las docentes al ser consultadas las docentes encuestadas, sobre si ser homosexual, lesbiana o tener una identidad de género no binaria, es una barrera para asumir posiciones de liderazgo dentro de sus instituciones, a lo que un contundente 53% expresa estar muy en desacuerdo y un 32% en desacuerdo, es decir, que el asumir cargos de liderazgos, la de identidad de género y orientación sexual no es una limitante y/o un obstáculo al interior de estas instituciones. Por el contrario, un relevante 7% manifiesta encontrarse muy de acuerdo, lo que se traduce en que, al interior de sus instituciones, la orientación sexual tanto como la identidad de género se convierten en un impedimento para asumir estos roles.

**Tabla N°76:** ¿Cuál es su principal interés formativo para mejorar sus prácticas de aula con enfoque de género?

CATEGORIZACIÓN	NÚMERO DE RECURRENCIA
Formación en temáticas de género	19
Generar un clima seguro en el aula	24
Prácticas docentes inclusivas	14
Igualdad y equidad	1
No aplica	1

Fuente: Elaboración Propia.

El interés formativo respecto a temáticas de enfoque de género ha ido adquiriendo relevancia entre las docentes, por lo cual se les consulta a las entrevistadas cuál es la principal motivación para formarse en estas temáticas, donde la más recurrente tiene relación con generar un clima seguro en el aula, destacado por 24 docentes, que señalan

*“Evitar que estás situaciones sigan ocurriendo y que se mantenga en el tiempo dentro de las conductas de los estudiantes y sus familias”* (Encuestada N°18)

*“Lograr que todos se acepten y respeten tal cual como son!!!”* (Encuestada N°32)

*“Generar un ambiente propicio para les estudiantes y que sean libres de expresarse sin miedo a ser juzgades.”* (Encuestada N°30)

*“Entregar a mis alumnos las herramientas que les permitan crecer en igualdad”* (Encuestada N°34)

*“que los estudiantes se sientan libres y puedan expresarse sin ser juzgados”* (Encuestada N°38)

Otro aspecto que es de interés formativo para las docentes es la formación en temáticas de género, desde cursos que orienten la prevención de violencia de género a la adquisición de mayor conocimiento para ser aplicado en el aula desde el quehacer pedagógico, donde se enfatiza

*“Creo que necesito aprender más sobre la comunidad LGBTIQ+ y cómo abordar la diversidad de género en el aula con niños(as) de segundo ciclo.”* (Encuestada N°7)

*“La verdad me gustaría estudiar algo relacionado para aprender y saber más a fondo sobre el uso correcto del lenguaje, sobre identidad de género y el uso de nombres sociales, entre otros”* (Encuestada N°20)

*“MI INTERÉS FORMATIVO SE RELACIONA CON ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA IMPLEMENTAR CLASES DE INGLÉS CON EQUIDAD DE GÉNERO.”* (Encuestada N°56)

*“La continua formación es un elemento que te dota de mayor amplitud de pensamiento y estrategias, de esta manera puedes ir adaptándote y adaptando consigo nuevas metodologías que permitan acercarte al estudiante y a su proceso educativa”* (Encuestada N°58).



**Conclusiones Objetivo: Establecer las principales prácticas educativas implementadas en los establecimientos de Enseñanza Media ante las nuevas condiciones provocadas por la catástrofe sanitaria (Covid-19), y los espacios de integración e interacción con otros actores para el desarrollo una praxis efectiva en la prevención de la violencia de género.**

La nueva situación sanitaria, significó una revisión de las prácticas educativas implementadas por los establecimientos educacionales hasta este entonces, incluidas también aquellas asociadas a la prevención de la violencia de género. Sin embargo, es posible inferir, a partir de los resultados obtenidos de la encuesta que si bien, hay normas reglamentadas en las instituciones educativas y que se propicia el bienestar y sana convivencia hacia la promoción de la igualdad y equidad de género, se devela que los protocolos y procedimientos internos creados para resolver conflictos asociados a la violencia de género no son del todo seguro, ya que un 39% señala que rara vez estos mecanismos resultan ser expeditos y efectivos.

Otro aspecto relevante, que proporcionan los resultados de la encuesta es que el 49% de las docentes encuestadas manifiestas estar de acuerdo con la premisa de que la incorporación de perspectiva de género en las actividades pedagógicas implementadas presencial o sincrónicamente se ven obstaculizadas por las familias, por lo que se puede inferir que ven en estos agentes, parte de la Comunidad Educativa, una limitante para llevar a cabo prácticas pedagógicas que permitan trabajar desde un enfoque de género con las estudiantes. Pero ello no es lo único, ya que también ponen en evidencia, que los recursos disponibles, de igual manera limitan la ejecución e incorporación de actividades con perspectiva de género, donde el 34% señala estar de acuerdo con ello.

## **CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES**

El presente capítulo expone las principales conclusiones y recomendaciones que se lograron obtener y establecer, a partir de la revisión y análisis teórico y de los resultados derivados del instrumento de investigación aplicado.

Para ello, en primera instancia, se exhibe un resumen de las principales conclusiones que se obtuvieron de acuerdo a los Objetivos Específicos propuestos y trabajos en el desarrollo de esta investigación. Posteriormente se dará respuesta a la pregunta de investigación, propuesta en el Capítulo I de Problematicación y Objetivos, la cual guio y orientó el trabajo investigativo. Conjuntamente, este capítulo abarcará las limitaciones del Estudio, es decir, aquellos obstáculos con los cuales se encontró al desarrollar la investigación, para culminar con la aportación que significa este estudio de campo y las sugerencias que se pueden entregar a partir de la experiencia del desarrollo de este trabajo de investigación.

### **5.1. Conclusiones de acuerdo con los Objetivos Específicos.**

A continuación, se presentan las conclusiones realizadas a partir de la revisión bibliográfica expuesta en el Capítulo II Marco Teórico, y de la pesquisa recogida en el Capítulo IV Análisis y Resultados, los cuales otorgan información relevante y significativa para trabajar las conclusiones a las que se llegaron sobre el estudio realizado

#### **5.1.1. Analizar las políticas educativas nacionales e internacionales, sobre igualdad y equidad de género y su apoyo a la prevención de la violencia de género, estereotipos y sesgos.**

En relación al análisis de las políticas educativas nacionales e internacionales, sobre igualdad y equidad de género y su apoyo a la prevención de la violencia de género, estereotipos y sesgos, es posible identificar algunos alcances y/o barreras, donde destaca primero la gestión curricular, evidenciando escasos contenidos relativos a género en nivel inicial (enseñanza parvularia) y básico, siendo enseñanza media donde estos están más afianzados, sin embargo

A nivel de los estados, es necesario avanzar en una ‘bajada’ de los contenidos referidos a la equidad de género al nivel de los contenidos concretos: integrarlos como contenidos de aprendizaje; en cuanto a los docentes, el desafío es la creatividad: traducir estos principios generales en elementos que vayan abordando en el día a día (CIAE, 2021(b), párr.7).

En segundo lugar, se encuentra la necesidad de que tanto las políticas nacionales como internacionales den mayor énfasis a la inserción y promoción de más niñas, jóvenes y mujeres en áreas STEM, ya si bien han promovido ello, en la praxis esto ha significado una dificultad en la implementación de un enfoque de género. Lo que se refuerza al revisar los datos que indican que en Chile

(...) entre el año 2017 y 2018 “ha habido un aumento en la participación de las mujeres en la matrícula universitaria, sin embargo, desde el punto de vista de lo que estudian hay una segmentación muy fuerte”. Sobre esto agregó que “menos del 30% de la matrícula universitaria en las áreas STEM (ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas) son mujeres”. (CIAE, 2021(a), párr. 10).

Por último, una de las dificultades en cuanto a las políticas de género, es la necesidad de contar con mecanismos que permitan monitorear y evaluar los impactos que tengan las políticas de prevención de violencia de género, con la finalidad de detectar las desigualdades que se puedan ejercer dentro de las instituciones educativas. Lo cual converge con lo que declara UNESCO, considerando que el

(...) monitoreo, evaluación e investigación permite que los programas sean claros acerca de sus finalidades y monitoreen el progreso en torno a la forma en la que se aborda el problema, mientras que proporciona una mayor rendición de cuentas y transparencia de estos programas. Un marco claro de monitoreo y evaluación, indicadores pertinentes y factibles y sistemas integrales de recolección de datos nacionales, pueden ayudar a que los programas comprendan lo que está cambiando a medida que sucede y, por lo tanto, mejorar la formulación de políticas relacionadas y la movilización de recursos (2019, p. 15)

Concluyendo es imperativo señalar que el avance en políticas públicas y educacionales, en temáticas de género ha respondido, en gran parte a las necesidades de las sociedades, siendo reactivas a las demandas ciudadanas, especialmente en el caso de Chile que es donde más atención se puso, ejemplo reciente de ello es la Ley N°21.369/2021, la cual regula el acoso sexual, la violencia y la discriminación de género en el ámbito de la Educación Superior, convirtiéndose en la respuesta legal a las demandas del movimiento de “Mayo de 2018”.

#### **5.1.2. Analizar las prácticas de integración y convivencia que promueven los y las docentes, en el contexto de la igualdad y equidad de género, para promover y fortalecer las relaciones interpersonales entre estudiantes.**

Respecto al análisis de las prácticas de integración y convivencia que promueven las y los docentes, en el contexto de la igualdad y equidad de género, para fortalecer las relaciones interpersonales entre estudiantes, el discurso de las entrevistadas, es más bien ambiguo, ya que, si bien dentro de sus reflexiones destaca el compromiso de los equipos directivos y sostenedoras, respecto a la incorporación de las políticas y orientaciones con enfoque de género, también declaran que rara vez disponen de compromiso por parte de sus instituciones en cuanto a la realización de actividades para sensibilizar sobre la violencia de género, lo que se refuerza con el hecho de que manifiestan que escasamente estas promueven innovación educativa en estas

temáticas. Esto difiere a las orientaciones que proponen estudios internacionales que consideran que

En una escuela inclusiva, todos los alumnos son bienvenidos, sienten que pertenecen, realizan su potencial y contribuyen a la vida escolar diaria. Las escuelas inclusivas aseguran que todos los alumnos, independientemente de su origen, capacidad o identidad, estén comprometidos y logren resultados mediante su presencia, participación y aprendizaje. A pesar de ello, muchas escuelas no están a la altura, incluso en términos de inclusión de género, por razones que van desde una infraestructura deficiente hasta entornos de aprendizaje inseguros (UNESCO, 2020, p. 55)

Por otra parte, es posible indicar que el medio por el cual las docentes se han interiorizado de temáticas de prevención de violencia de género, es a través de la investigación personal sobre, es decir, las instituciones donde la mayoría de ellas se desempeñan, no ofrecen cursos de capacitación y/o charlas que permitan a las docentes adquirir un mayor conocimiento sobre la violencia, la equidad y la igualdad de género. Lo anterior hace reflexionar sobre si los conocimientos que adquieren las docentes respecto a temáticas de género son lo suficientemente eficaces como para gestionar un quehacer pedagógico que propicie prácticas de aula que favorezcan la prevención de la violencia de género y la igualdad y equidad de esta misma, y si el MINEDUC está proporcionando y difundiendo instancias de capacitación y/o estudios en esta línea, ya que tal como lo declara en el Plan 2015 – 2018 establece como línea de acción el

Fortalecimiento de competencias en funcionarios/as y actores del sistema educativo: Considera la capacitación de equipos de profesionales y técnicos de Mineduc, además de instituciones del sector educativo y la promoción del enfoque de género en docentes y equipos directivos de establecimientos educacionales, tanto a través de capacitación como de perfeccionamiento en servicio (MINEDUC, 2015, p. 27).

Si bien las encuestadas destacan el manejo conceptual propio del enfoque de género, son enfáticas en señalar que rara vez sus colegas tanto de sexo femenino como masculino favorecen el enfoque de género en sus prácticas de aula y más aún, se hace hincapié a lo débil que son las instancias de reflexión entre pares donde se habla de las necesidades o demandas sociales de las mujeres y la comunidad LGBTIQ+.

Considerando lo anterior, es posible concluir que existe discrepancia en el aspecto declarativo realizado por las docentes, dejando en evidencia que las prácticas de integración y convivencia que promueven en favor de la igualdad y equidad de género, siguen siendo débiles para lograr promover y fortalecer en las estudiantes relaciones que ayuden a prevenir la violencia de género en todos sus ámbitos, lo que se infiere a partir de las contradicciones que se generaron al analizar las respuestas a diversas preguntas que se revisaron en este objetivo de estudio.

**5.1.3. Especificar las actividades curriculares habituales y regulares en el ejercicio de la docencia que permitan descubrir el currículo oculto que se manifiestan en sus componentes cognitivos, afectivos y conductuales, que influyen en estereotipos y sesgos de género.**

Considerando las actividades habituales y regulares que realizan las docentes en el ejercicio de la profesión, se concluye, a partir de las reflexiones entregadas en la encuesta, que las docentes manifiestan tener un manejo curricular que les permite incluir y gestionar su quehacer pedagógico en favor de la equidad e igualdad de género, declarando tener conocimiento en las orientaciones ministeriales respecto a estas temáticas, permitiendo la gestión de estas en su quehacer pedagógico, como por ejemplo las evaluaciones, las cuales permiten tanto a mujeres como a hombres acceder a iguales resultados, sin que se manifieste una tendencia a la obtención de mejores resultados por parte de los hombres que de las mujeres, haciéndose cargo también de los intereses y representaciones en la diversidad del estudiantado. Esto cobra sentido, acorde a lo que señala Unesco

Los docentes también deben tener en cuenta otros contextos que sean más imperceptibles, con el fin de que al enseñar o comunicarse con sus estudiantes, y otros miembros del personal, eviten hacer diferencias entre los géneros. Necesitan relacionarse con alumnas y alumnos como individuos, y no por su género. Los docentes tienen que centrarse en las habilidades y/o debilidades de cada alumno, y así realizar la clase libre de prejuicios de género. Por otra parte, los docentes deben asegurar un trato justo a sus estudiantes, independientemente de su género (UNESCO, 2016, p. 87).

A partir de ello, se concluye que existe un aspecto declarativo por parte de las docentes, en cuanto a la incorporación de actividades curriculares que influyen estereotipos y sesgos de género, sin embargo, esto se contrapone al hecho que, la mayoría de ellas, no reciben una formación académica formal respecto a la incorporación de temáticas de género en el aula, sumado a la escasa socialización de prácticas pedagógicas exitosas que promuevan la equidad e igualdad de género en instancias decisivas como los consejos de profesores.

**5.1.4. Establecer la incidencia de sus propuestas curriculares en indicadores de igualdad y equidad de género en la prevención de la violencia entre estudiantes.**

En cuanto a la incidencia que tienen las propuestas curriculares en indicadores de igualdad y equidad de género en la prevención de la violencia entre estudiantes, se concluye, a partir de la información recolectada, que las docentes manifiestan considerar la incorporación de materiales didácticos que propician las temáticas de género, introduciendo en su quehacer pedagógico referentes femeninos y libres de sesgos. A pesar de ello, se da una ambivalencia en el discurso, puesto que declaran que los espacios deportivos, laboratorios de ciencia y computacionales son utilizados en su mayoría por estudiantes de sexo masculino, entonces ¿hasta qué

punto las propuestas curriculares en indicadores de igualdad y equidad de género propician un ambiente libre de sesgo de género para las estudiantes?

(...) investigaciones se remiten a aspectos más sutiles y menos formales, por ejemplo, el uso del espacio en los tiempos libres, como los recreos, y el uso de los espacios comunes. Los niños acaparan los patios y espacios abiertos para jugar, hacer algún deporte u otros juegos activos y relegan a las niñas a espacios mínimos donde sólo pueden jugar a cosas más tranquilas, y esto no se debe a que las niñas no quieran, cuando pueden, jugar a juegos más libres (UNESCO, 2016, p.25)

Sumado a lo anterior, es preciso señalar la importancia de generar protocolos y procedimientos de intervención que ayuden a detener y prevenir las diversas formas de violencia de género dentro de las instituciones, donde en lo declarativo se expresa la necesidad de aplicar talleres, charlas y trabajo con las Comunidades Educativas que salvaguarden a estudiantes ante episodios de acoso, violencia, intimidación o exclusión de género.

#### **5.1.5. Establecer las principales prácticas educativas implementadas en los establecimientos de enseñanza media ante las nuevas condiciones provocadas por la catástrofe sanitaria (Covid-19), y los espacios de integración e interacción con otros actores para el desarrollo una praxis efectiva en la prevención de la violencia de género**

En relación a las principales prácticas educativas implementadas en los establecimientos de Enseñanza Media en contexto Covid-19, y los espacios de integración e interacción con otros actores para el desarrollo de una praxis efectiva a la prevención de violencia de género, las docentes ponen en evidencia, a partir de las respuestas entregadas, la debilidad y escasa seguridad que poseen los protocolos y procedimientos internos de cada establecimiento, para la prevención de conflictos asociados a violencia de género, generando una ambigüedad entre lo que dicen realizar los establecimientos y lo que se hace en la práctica, considerando la visión de quienes trabajan en estos.

Lo anterior, permite inferir que existe una ausencia de direccionamiento en temáticas de políticas de igualdad y equidad de género, es decir, los establecimientos, en su mayoría no se están alineando con las políticas y con las acciones que los docentes ejecutan en el aula, para ello UNESCO, 2021b, enfatiza que

Las trayectorias nos muestran que las tensiones políticas y cambios de gobierno son uno de los elementos claves para la continuación, deceleración y/o desarrollo respecto al avance hacia la igualdad y equidad de oportunidades. Otro elemento clave para el avance es la generación de políticas públicas de oportunidades y equidad de género con un orden jurídico que acompañe su implementación en el sector educación con foco en la educación primaria. Existen muy pocos lineamientos y orientaciones en

este ámbito para el nivel primario, no así para el nivel secundario. Las políticas públicas difieren en su trayectoria. Al mirar estas de manera histórica se observan tres fenómenos: trayectorias truncadas, trayectorias desconocidas o inconclusas y trayectorias avanzadas. (p. 3)

Por último, se concluye que la incorporación de perspectiva de género en las actividades pedagógicas implementadas presencial o sincrónicamente se ven obstaculizadas por las familias y los recursos disponibles, por lo que se puede inferir que ven en estos agentes, parte de la Comunidad Educativa, una limitante para llevar a cabo prácticas pedagógicas que permitan trabajar desde un enfoque de género con las estudiantes.

## **5.2. Preguntas de Investigación**

Al iniciar el desarrollo de esta investigación, se plantearon tres preguntas de investigación que permitieron cuestionar y dar orientación a este trabajo de grado, estas interrogantes se enfocaron en ¿Qué rol les cabe a las docentes en el ejercicio de la implementación de las políticas de Equidad e Igualdad de Género? - ¿Qué respuestas ofrecen las políticas en educación en la prevención de la Violencia y Sesgo de Género durante la formación y ejercicio de la profesión docente? - ¿Cómo se está trabajando en los Centros Educativos la construcción de la Equidad e Igualdad de Género? En este apartado, se buscará dar respuestas a estos cuestionamientos, planteados en el capítulo I de la investigación.

Respecto a la primera pregunta sobre el rol que les cabe a las docentes en el ejercicio de la implementación de las políticas de Equidad e Igualdad de Género, es posible señalar que si bien, las docentes que participaron en la encuesta manifiestan tener algún tipo de conocimiento relacionado a las políticas nacionales igualdad y equidad de género, estas no se implementan y gestionan de manera efectiva en gran parte de las instituciones educativas, ya sea por una ausencia de prácticas institucionales que instale esta temática como parte de las políticas internas, o también por la falta de formación académica formal que poseen las docentes, principalmente porque quienes se han interiorizado en el tema, declaran haberlo realizado de manera autodidáctica, es decir, con autonomía propia. Lo anterior, viene a reforzar lo expuesto en la literatura consultada sobre equidad e igualdad de género donde se señala la necesidad de

(...) desarrollar una adecuada articulación entre las instancias nacionales y locales con responsabilidades en la administración educacional, desafío que cobra especial importancia y complejidad en países descentralizados o federados; desarrollar una política sostenida de creación de capacidades que permita a los sistemas educativos contar con profesionales altamente preparados y especializados para diseñar, monitorear y evaluar políticas hacia el sector docente; desarrollar investigación interdisciplinaria de nivel avanzado sobre temas educativos y, en particular, sobre la profesión docente que permita adoptar decisiones fundadas sobre el desarrollo de la misma (UNESCO, 2019b, p. 50).

De acuerdo con lo expuesto, se devela una insuficiencia desde la Formación Inicial Docente (en adelante FID), en cuanto a la enseñanza de contenidos con perspectiva y enfoque de género, lo que se perpetúa en el ejercicio ya de la docencia, es decir en el desarrollo profesional. Por ello se vuelve imperativo que las políticas de Equidad e Igualdad de género apunten a la formación y capacitación del profesorado, considerando el protagonismo y determinación que tienen las docentes en la bajada de las políticas hacia el aula, esto porque el discurso de las encuestadas es claro, saben la incidencia que tiene el quehacer pedagógico respecto a la implementación de políticas de prevención de la violencia de género, por ello se enfatiza en la necesidad de crear y forjar mayores instancias de formación en género.

La segunda pregunta que orienta la investigación pretende conocer las respuestas que ofrecen las políticas en educación en la prevención de la violencia y sesgo de género durante la formación y el ejercicio de la formación docente, lo que en relación con lo declarado por las docentes encuestadas, se puede señalar que existe un conocimiento de las políticas, pero estas no se gestionan y se instalan de manera efectiva dentro de las instituciones educativas, tanto en las que están a cargo de la FID, como en aquellas donde se desempeñan profesionalmente, generando que no se permita dar con suficiencia respuestas a problemáticas asociadas a sesgos de género dentro de los diversos establecimientos escolares. No obstante, organizaciones internacionales valoran los avances que ha realizado Chile, en temas de políticas gubernamentales que respondan a orientar las prácticas de futuros y actuales docentes en ejercicio, respecto a temas de igualdad y equidad de género, enfatizando que

(...) desde la creación de la Secretaría Técnica de Educación en Sexualidad, Afectividad y Género, en 2004, la cartera de educación ha mostrado algunos avances relevantes. En 2006, la última modificación a la Ley n.º18.962 establece: “El embarazo y la maternidad no constituirán impedimento para ingresar y permanecer en los establecimientos de educación de cualquier nivel”. Asimismo, la Ley General de Educación n.º20.370, del Ministerio de Educación (Mineduc, 2010), incluye explícitamente entre sus principios el de la no discriminación y resguarda el derecho a la educación en estudiantes embarazadas y madres en todo tipo de establecimientos educacionales. Este enfoque también se sustentó por la Ley de Inclusión Escolar n.º20.845, de 2015 (UNESCO, 2021b, p. 16).

En el caso preciso de la FID, se establecen estándares para las carreras de Pedagogía, donde se explicita que

es importante destacar que se incorporaron cuatro enfoques de gran relevancia para la política docente: enfoque de derechos, enfoque de inclusión, intercultural y de género. Ellos, se conciben como aspectos esenciales de toda práctica pedagógica, y por tanto como enfoques en los que se enmarcan los instrumentos en cuestión. De esta manera, se tuvo especial cuidado en visibilizar estos enfoques tanto en los Estándares



Pedagógicos como en los Disciplinarios, de acuerdo a pertinencia (MINEDUC, 2021, p. 16).

Considerando los avances en políticas de igualdad y equidad de género, hace falta monitorear y dar seguimiento al cumplimiento de estas a nivel de instituciones educativas, tanto de aquellas que están a cargo de la formación de futuros docentes como en los establecimientos educacionales de nivel inicial, básico y medio.

Por último, se dará respuesta a la tercera pregunta de investigación, orientada al cómo se está trabajando la construcción de Equidad e Igualdad de Género en los diversos Centros Educativos, lo que, en base a lo manifestado por las docentes participantes, el trabajo en temáticas como la expuesta aún presenta falencias que son necesarias abordar, principalmente por la poca conexión y vinculación que existe entre los protocolos y reglamentos internos de las diversas instituciones educativas con las políticas asociadas a la prevención de la violencia y sesgo de género, divergiendo de los actuales lineamientos que buscan orientar y aproximar a los establecimientos escolares a constituirse como espacios inclusivos y libres de sesgos de género entendiendo que

la escuela es el espacio primario de socialización y como tal tiene también un papel preponderante en la construcción de roles y estereotipos. Para esto es imprescindible partir ampliando conceptos y enseñando a nuestros niños y niñas que una sociedad se construye a partir de la conciencia del otro, de la noción de pertenencia a una comunidad y de las responsabilidades que ello trae consigo (...) En esta tarea, las y los directores de establecimientos educacionales tienen un rol protagónico. La perspectiva de género no puede entenderse únicamente como el cumplimiento de un listado de compromisos prefijados, sino que, por el contrario, debe ser un espacio permanente de innovación, trabajo y desafío, ubicándose en el centro mismo de la labor directiva de los colegios. (MINEDUC, 2018a, p. 9).

Es de perogrullo, que las instituciones lideradas por cada Equipo Directivo, se alineen con las políticas relacionadas a la igualdad y equidad de género, considerando el rol social y formador que recae en ellas, más aún cuando la implementación de políticas es reactiva a las demandas que las sociedades tienen los diversos tiempos históricos.

### **5.3. Limitación del Estudio**

Las limitaciones de este estudio se asocian a los diversos obstáculos que afectaron y se debieron enfrentar en el transcurso y desarrollo de la realización de esta investigación. La primera limitación que se afrontó tiene relación con lo incipiente de la temática a investigar y lo escaso de los estudios que se han realizado en temáticas de equidad e igualdad de género en el ámbito escolar, más aún para el caso de Chile y el impacto de las políticas en las instituciones educativas.

Como segundo obstáculo, se encuentra el contexto pandemia de COVID-19 por el que se atraviesa en la actualidad, el cual dificultó la realización de entrevistas a

docentes que pudiera dar acceso a información más interiorizada respecto al conocimiento de temáticas de enfoque de género y cómo evidencian la integración de estas prácticas en su quehacer pedagógico.

Por último, el tercer impedimento que se sorteó fue el acceder a docentes que pudieran responder la encuesta diseñada para esta investigación, principalmente por la fecha en la que se implementó la encuesta (última semana de noviembre y dos primeras semanas de diciembre), que coincidió con el cierre de año de los diversos establecimientos educacionales, lo que limitó el acceso por intermedio de directoras y/o sostenedoras de estos.

#### **5.4. Propuestas de Política y Gestión Educativa**

De acuerdo con los resultados y el análisis efectuado respecto al objeto de estudio, se realizarán orientaciones y propuestas de Política y Gestión Educativa, las cuales pretenden responder a la realidad y contexto de la sociedad actual respecto a la temática de Equidad.

##### **5.4.1. Orientaciones para el trabajo de Política y Gestión intersectorial en Equidad e igualdad de Género en Educación**

Para que las Políticas de Prevención de la violencia y sesgo de género se posicionen de manera efectiva en las instituciones educativas es fundamental que se consideren ciertos lineamientos que aseguren la construcción, gestión y efectividad de las políticas implementadas:

- a) Marco Normativo Regulatorio: Este debe contemplar propuestas que den lineamientos y orientaciones sustanciales y profusas a las instituciones educativas para la implementación y gestión en temas de equidad e igualdad género dentro de están, comprometiendo a Equipos Directivos, Docentes y Familias, pero también a instituciones de Educación Superior, a resguardar el principio de inclusión y los derechos básicos de quienes se educan.
- b) Responsabilidad Ministerial: Generar mesas de trabajo interministeriales, que comprometan al Estado a diseñar, coordinar, evaluar y monitorear políticas que resguarden los derechos esenciales de estudiantes y promuevan la igualdad y equidad dentro de las instituciones educacionales, eliminando todo tipo de discriminación arbitraria que se genere a partir de sesgos de género. En este sentido es necesario que esto se realice mancomunadamente entre los Ministerios de Educación, de la Mujer y Equidad de Género, de Salud y Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, sin olvidar la fiscalización y monitoreo constante al cumplimiento y gestión de las políticas
- c) Actores Sociales: Establecer mesas de trabajo entre Ministerios y actores sociales, como Colectivos Feministas, Observatorio contra el Acoso Callejero, Observatorio de Violencias e Igualdad de Género, entre otras, que permitan debatir y ampliar la visión respecto a las necesidades y demandas

que tienen las minorías (Mujeres y Sexuales), lo que debería repercutir en el diseño de políticas que se ajusten a una realidad concreta y no basada en supuestos.

- d) **Gobiernos Locales:** Establecer trabajo con los gobiernos locales, esto permitirá diseñar políticas que no se ajusten sólo a una realidad centralizada. Lo anterior decantará en considerar una mirada holística, que vaya más allá de una política binaria, que tenga en el centro del debate la conceptualización hombre – mujer, sino que ampliará este espectro considerando las particularidades territoriales, como el contexto cultural, edad, estereotipos de género, plurinacionalidad del territorio, porcentaje de población rural y urbana, nivel educativo de la población, etc.
- e) **Unidad de Igualdad y Equidad de Género:** Es conveniente que se trabaje en la conformación de esta unidad dentro de cada establecimiento educacional, de manera tal que las estudiantes puedan acceder de manera expedita ante eventos de violencia o sesgo de género donde se vean vulnerados sus derechos esenciales, y la cual esté a cargo de un profesional con formación respecto a la temática de equidad e igualdad de género.
- f) **Formación Docente:** Implementar un accionar que desde la Formación Inicial Docente se ocupe de formar a las docentes en temáticas de igualdad y equidad de género, contemplando el aspecto pedagógico y disciplinar. Lo anterior debe procurar darle seguimiento a la trayectoria profesional docente, comprometiendo la formación a través del acceso docente a cursos de perfeccionamiento, capacitaciones y/o charlas sobre esto. Esta acción responde a las sugerencias que UNESCO plantea deben incorporar las políticas educativas en igualdad y equidad de género, señalando la necesidad de “Avanzar hacia una formación inicial con enfoque de género, considerando que las y los maestros son claves para la disminución de las brechas de género en el logro de aprendizajes y la cultura escolar” (UNESCO, 2021c, p. 3).

#### **5.4.2. Lineamientos para la bajada y Gestión de la Política en las Instituciones Educativas.**

Diseñar planes de trabajo que permitan a las instituciones educativas la implementación efectiva de las políticas de igualdad y equidad de género, considerando las particularidades de la población que está inserta y forma parte de las Comunidad Educativa. Para ello las instituciones deben trabajar en un diagnóstico que les entregue información en suficiencia sobre los sesgos y prejuicios que, cada estamento que forma parte de su comunidad, pueda tener respecto a la Igualdad y Equidad de Género y desde ahí generar planes y proyectos que vinculen la política y la gestión de esta con su comunidad.

- a) **Equipo Directivo:** Establecer un direccionamiento claro que permita a la institución educativa alinearse y comprometerse con la política de Igualdad y Equidad de Género, a nivel de dirección y gestión pedagógica.
- b) **Escuela Inclusiva:** Entender la inclusión no sólo desde las Necesidad Educativas Especiales, sino también desde el reconocimiento a las minorías,

estableciendo y propiciando espacios de integración, como baños no binarios, ambientes abiertos y seguros que no sean puntos ciegos para ejercer violencia de género, y uso de uniforme que se ajuste a la comodidad de la estudiante (se trate de falda, jumper y/o pantalón).

- c) Comunidad Educativa: Establecer planes de trabajo colaborativo entre la Comunidad Educativa, de tal manera que la bajada y gestión de la política no se vea afectada o entorpecida por algunos de estos estamentos. Esto permitirá velar por los derechos de quienes forman parte activa de las instituciones educacionales.

Esta política se alinea con las recomendaciones que UNESCO declara, para que los países de América Latina y el Caribe puedan avanzar hacia sistemas educativos que promuevan la igualdad y equidad de género, enfatizando que existe

(...) la necesidad de continuar un trabajo sistemático que visibilice prácticas pedagógicas que transmiten sesgos de género, que se expresan en la didáctica e interacciones de los y las docentes, los equipos directivos, administrativos y también entre las familias. Los estereotipos de género están en la cotidianeidad de los procesos educativos que redundan en las brechas de resultados y se encuentran en los ordenamientos de género de la institución escolar (UNESCO, 2021c, p. 25).

#### **5.4.3. Orientaciones para el trabajo docente y la implementación de la política en el aula.**

Diagnosticar los sesgos y preconcepciones que poseen las docentes respecto a temas de género es fundamental para lograr que las políticas de prevención de la violencia de género tengan repercusión en la formación de ciudadanas responsables y empáticas con la otredad.

Desde ahí se busca elaborar planes de acción que orienten, guíen y monitoreen el trabajo docente, proporcionándoles el acceso formal a cursos de perfeccionamiento que les permita tener herramientas suficientes para dar un enfoque de género al quehacer pedagógico desde la particularidad que entrega cada disciplina, atendiendo a la diversidad de roles y tiempos que disponen para participar de estos. Esto porque estudios

evidencian la necesidad de continuar un trabajo sistemático que visibilice prácticas pedagógicas que transmiten sesgos de género, que se expresan en la didáctica e interacciones de los y las docentes, los equipos directivos, administrativos y también entre las familias. Los estereotipos de género están en la cotidianeidad de los procesos educativos que redundan en las brechas de resultados y se encuentran en los ordenamientos de género de la institución escolar (UNESCO, 2021c, p. 25).

Por otra última, es imperativo, que las instituciones brinden los espacios de socialización y debate en torno a cómo se gestiona desde el aula y en cada disciplina el enfoque de género.

## **5.5. Sugerencias para Estudios Posteriores**

El estudio pretendió analizar las prácticas de trabajo que desarrollan los equipos educativos, a partir de las políticas gubernamentales de igualdad y equidad de género, y los planes de intervención educativa destinados a la prevención de la violencia de género, reproducción de estereotipos y sesgos, con la finalidad de ser un aporte a futuras investigaciones respecto a lo que se ha hecho y se hace en cuanto a la Igualdad y Equidad de Género desde el ámbito educacional, sin embargo al realizar la revisión bibliográfica, los aspectos metodológicos y el análisis de los resultados obtenidos, se reconocen áreas y objetos de estudios que podrían ampliar el campo de estudio de esta investigación.

Considerando la revisión bibliográfica, es importante indicar que al cierre de esta investigación se han publicado nuevos estudios que entregan información valiosa respecto a los avances que en educación se han implementado desde un enfoque de equidad e igualdad de género, lo que, para investigaciones futuras, permitirá llegar a conclusiones más profundas.

Asimismo, se recomienda para futuros estudios, considerar otros actores que conformen las Comunidades Educativas, como por ejemplo estudiantes, ello permitirá contrastar las visiones entre distintos estamentos, llegando a análisis y conclusiones más exhaustivas, y donde se pueda evidenciar si lo que se declara es llevado a la práctica.

Otro aspecto a considerar es la ampliación de la mirada sobre las políticas que previenen la violencia y sesgo de género, considerando otros territorios, como aquellos que son más extremos o que poseen mayor porcentaje de población rural, con la finalidad de descentralizar esta temática, al darle visibilidad a las problemáticas y sugerencias que provienen desde las regiones.

Por último, es fundamental que se considere la realización de entrevistas o focus group, ello será fundamental para que la investigadora pueda corroborar si existe ambivalencia entre aquellos que se dice con lo que se hace, ya sea a nivel institucional, curricular o de praxis docente respecto a la implementación y gestión de la política de Igualdad y Equidad de Género.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abett de la Torre Díaz, P. (2014). Educación y género: una reflexión sobre los principios de igualdad y diversidad en la educación chilena en el escenario de la reforma educativa actual. Recuperado el 2 de febrero de 2022 de <http://revistas.academia.cl/index.php/pfr/article/view/289/374>
- Andrade Benavides, D. (2016). *¿Qué cuentos contamos? Análisis de literatura infantil desde una perspectiva de género en bibliotecas públicas*. Biblioteca de Quinta Normal. Consultado el 4 de noviembre 2021. Disponible en <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/151145>
- Andrade, C. (2017). *Equidad de Género en la academia: el caso de la Universidad de Chile*. Revista Igualdad y Democracia. (5), 155-170. Consultado el 17 de noviembre de 2021. Disponible en [https://www.institutoigualdad.cl/wp-content/uploads/2017/11/REVISTA5\\_web.pdf?\\_ga=2.31908664.726004145.1636927994-1979255364.1636927994](https://www.institutoigualdad.cl/wp-content/uploads/2017/11/REVISTA5_web.pdf?_ga=2.31908664.726004145.1636927994-1979255364.1636927994)
- Arango, M., & Corona, E. (2016). Guía para la igualdad de género en las políticas y prácticas de la formación docente. *Organización de Las Naciones Unidas Para La Educación, La Ciencia y La Cultura*, 121. Recuperado el 23 de enero de 2022 de [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260891/PDF/260891spa.pdf\\_multi](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260891/PDF/260891spa.pdf_multi)
- Asamblea General de las Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Naciones Unidas. Resolución 217 (III) A, París, art. 1. Consultado el 03 de enero de 2022. Disponible en <http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/>
- Asamblea General de las Naciones Unidas. (1979). *Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer*. Consultado el 11 de noviembre de 2021. Recuperado de <https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/cedaw.aspx>
- Asamblea General de las Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los derechos del niño*. Consultado el 26 de octubre de 2021. Disponible en <https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/crc.aspx>
- Auffret, S. (2018). La gran historia del feminismo. De la antigüedad a nuestros días. Ed. El Ateneo. Buenos Aires, Argentina.
- Azúa, X., Lillo, D., & Saavedra, P. (2019). El desafío de una educación no sexista en la formación inicial: prácticas docentes de educadoras de párvulos en escuelas públicas chilenas. *Calidad en la Educación*, (50), 49-82. Consultado el 4 de noviembre de 2021. Disponible en <https://doi.org/10.31619/caledu.n50.721>
- Barattini, C., & Vicario, R. A. (Eds.). (1993). *Educación y género: una propuesta pedagógica*. Ediciones La Morada. Recuperado el 22 de noviembre de 2021 de <https://www.bibliotecafragmentada.org/wp->

[content/uploads/2019/11/educacion-y-genero-una-propuesta-pedagogica.pdf](https://content/uploads/2019/11/educacion-y-genero-una-propuesta-pedagogica.pdf)

- Barrientos, P., Andrade, D., & Montenegro, C. (2018). La formación docente en género y diversidad sexual: Tareas pendientes. *Cuaderno de Educación*, 81, 1-13. Recuperado el 19 de enero de 2022 de [https://cuadernosdeeducacion.uahurtado.cl/historial/cuadernos\\_educacion\\_81/documentos/desarrollo\\_profesional\\_81.pdf](https://cuadernosdeeducacion.uahurtado.cl/historial/cuadernos_educacion_81/documentos/desarrollo_profesional_81.pdf)
- Bellei, C. (2015). *El gran experimento: Mercado y privatización de la educación chilena*. Ed. LOM, Santiago, Chile.
- Berger, C. (2015). *Bullying homofóbico en Chile: Investigación y acción*. Consultado el 15 de diciembre de 2021. Disponible en [https://todomejora.org/wp-content/uploads/2015/12/TodoMejora\\_Estudio\\_BullyingHomofobico\\_InvestigacionyAccion\\_InformeEjecutivo.pdf](https://todomejora.org/wp-content/uploads/2015/12/TodoMejora_Estudio_BullyingHomofobico_InvestigacionyAccion_InformeEjecutivo.pdf)
- Biblioteca del Congreso Nacional. BCN. (2014). *Identidad de género en la Constitución chilena*. Consultado el 06 de diciembre de 2021. Disponible en [https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/20375/5/FINAL%20CDDHH%20%20Identidad%20de%20genero2\\_v5.pdf](https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/20375/5/FINAL%20CDDHH%20%20Identidad%20de%20genero2_v5.pdf)
- Bustos, O. (2013). Medios de comunicación, estereotipos de género, políticas públicas y formación de audiencias críticas. En M. Castañeda, (Coord.). *Perspectivas feministas para fortalecer los liderazgos de mujeres jóvenes* (pp. 375-405). México D. F.: Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades. Recuperado el 23 de octubre de 2021 de [http://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/ceiich-unam/20170427040527/pdf\\_1297.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/ceiich-unam/20170427040527/pdf_1297.pdf)
- Cañas, E. (2016). Movimiento estudiantil en Chile 2011: Causas y características. *Revista de Historia y Geografía N° 34/2016* (pp. 109 - 134). Recuperado el 7 de noviembre de 2021 de <http://ediciones.ucsh.cl/ojs/index.php/RHyG/article/view/357/307>
- Casarini, M. (2013). *Teoría y Diseño Curricular*. Ed. Trillas. México.
- Castillo, J. (2011). Equidad educativa y género en Chile: estado de situación del sistema educativo y relaciones de género en la escuela. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 5(1). Recuperado el 3 de noviembre de 2021 de [https://www.cl.undp.org/content/chile/es/home/library/poverty/publicaciones\\_externas/equidad-educativa-y-genero-en-chile--estado-de-situacion-del-sis.html](https://www.cl.undp.org/content/chile/es/home/library/poverty/publicaciones_externas/equidad-educativa-y-genero-en-chile--estado-de-situacion-del-sis.html)
- CEPAL (2013). *Consenso de Santo Domingo. XII Conferencia Regional sobre la Mujer de América Latina y el Caribe*. Santo Domingo, República

- Dominicana. Recuperado el 7 de noviembre de 2021 de <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/40450>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (2013). Consenso de Santo Domingo. XII Conferencia Regional sobre la Mujer de América Latina y el Caribe. Santo Domingo, República Dominicana. Rescatado de <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/40450>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2019). Planes de igualdad de género en América Latina y el Caribe: mapas de ruta para el desarrollo, Observatorio de Igualdad de Género en América Latina y el Caribe. Estudios, N° 1. Recuperado en <https://www.cepal.org/es/publicaciones/41014-planes-igualdad-genero-america-latina-caribe-mapas-ruta-desarrollo>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2021). La autonomía económica de las mujeres en la recuperación sostenible y con igualdad. Informe Especial COVID-19. Recuperado en <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/46633?show=full>
- Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1960). *Convención Contra las Discriminaciones en la esfera de la Enseñanza*. Rescatado el 2 de diciembre de 2021 de <https://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/DiscriminationInEducation.aspx>
- Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. CNCA. (2016). *Guía de lenguaje inclusivo de género*. Recuperado el 2 de diciembre de 2021 de <https://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2017/01/guia-lenguaje-inclusivo-genero.pdf>
- De Armas, T. y Vengas, C. (2016). Patriarcado y capitalismo académico. La reproducción de las violencias. En *Educación no sexista: hacia una real transformación* (pp. 57-66). Red Chilena Contra la Violencia. <https://bit.ly/3vKvj5f>
- De la Torre, P. (2014). Educación y Género: una reflexión sobre los principios de igualdad y diversidad en la educación chilena en el escenario de la reforma educativa actual. Paulo Freire. *Revista de Pedagogía Crítica*, Año 13, N° 16, diciembre 2014. Recuperada el 10 de noviembre de 2021 de <http://bibliotecadigital.academia.cl/xmlui/bitstream/handle/123456789/3142/35-47.pdf?sequence=1>
- De Miguel, A. (2008). Los Feminismos a través de la Historia. *Mujeres en Red: "El periódico feminista"* (01). Recuperado el 30 de octubre de 2021 de <https://web.ua.es/es/sedealicante/documentos/programa-de-actividades/2018-2019/los-feminismos-a-traves-de-la-historia.pdf>



- Díaz de Greñu Domingo, S., & Anguita Martínez, R. (2017). Estereotipos del profesorado en torno al género y a la orientación sexual. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 219–232. Recuperado el 30 de octubre de 2021 de <https://doi.org/10.6018/reifop/20.1.228961>
- Dinamarca Noack, C., y Trujillo, M. (2021). Educación superior chilena y violencia de género: demandas desde los feminismos universitarios. *Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales, Niñez Y Juventud*, 19(2), 1-24. Recuperado el 17 de octubre de 2021 de <https://revistaumanizales.cinde.org.co/rlicsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/4537/1083>
- Donoso Díaz, S. (2005). Reforma y política educacional en Chile 1990-2004: El neoliberalismo en crisis. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 31(1), 113-135. Recuperado el 27 de febrero de [http://www.opech.cl/bibliografico/Doc\\_Financiamiento/Reforma\\_Educativa\\_El\\_Neoliberalismo\\_En\\_Crisis\\_Donoso.pdf](http://www.opech.cl/bibliografico/Doc_Financiamiento/Reforma_Educativa_El_Neoliberalismo_En_Crisis_Donoso.pdf)
- Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile, Ministerio de Educación y Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2017). SDP N° 031/2017 - Informe Final Servicio: Elaboración de tipologías sobre sesgos y estereotipos de género en la práctica docente, y desarrollo de material que oriente la práctica docente al respecto. Ministerio de Educación, Santiago
- Farías Muñoz, L., & Cuello Riveros, V. (2018). Percepción y autopercepción de los estereotipos de género en estudiantes universitarios de la región de Valparaíso a través de la publicidad. *Revista de Comunicación*, 17(1), 155-165. Recuperado el 15 de octubre de 2021 de [http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1684-09332018000100009&script=sci\\_arttext&tlng=pt](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1684-09332018000100009&script=sci_arttext&tlng=pt)
- Fernández Collado, C., Baptista Lucio, P., & Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la Investigación*. Editorial McGraw Hill. Recuperado el 28 de noviembre de 2021 de <http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>
- Flores-Bernal, R. (2019). Políticas de educación superior sobre acoso sexual en Chile. *Educación Y Educadores*, 22(3), 341–358. <https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.3.1>
- Fundación para la Promoción y Desarrollo de la Mujer (PRODEMU), s.f., *Glosario de Género*. Recuperado en <https://www.prodemu.cl/wp-content/uploads/2021/glosario/GLOSARIO-final-28abril.pdf>
- Fundación Todo Mejora Chile. (2016). *Encuesta nacional de clima escolar en Chile*. Recuperado de <https://mydokument.com/encuesta-nacional-de-clima-escolar-en-chile-2016.html>

- Gamba, S. (2008). Feminismo: Historia y corrientes. *Mujeres en Red: El periódico feminista*. <http://elsolardelasartes.com.ar/pdf/682.pdf>
- Garaigordobil, M., & Aliri, J. (2011). Sexismo hostil y benevolente: relaciones con el autoconcepto, el racismo y la sensibilidad intercultural. *Revista de psicodidáctica*, 16(2), 331-350. Consultado el 7 de noviembre de 2021. Disponible en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17518828008>
- Grau, V. (2018). *Rol del juego en la educación parvularia. Creencias y prácticas de educadoras en prekínder* (Informe final. Proyecto Fonide FX21615). Santiago de Chile: Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación. Recuperado el 20 de noviembre de 2021 de [https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2018/10/Informe-final-FONIDE-FX21615-Grau\\_apDU.pdf](https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2018/10/Informe-final-FONIDE-FX21615-Grau_apDU.pdf)
- Guerrero, Elizabeth; Provoste, Patricia y Valdés, Alejandra (2006) “La desigualdad olvidada: género y educación en Chile” en Provoste Patricia, ed., *Equidad de género y reformas educativas*. Santiago, Hexagrama consultores. [http://www.opech.cl/bibliografico/educsuperior/superior\\_conocimiento/estudio\\_comparado\\_acceso\\_enfoque\\_genero.pdf](http://www.opech.cl/bibliografico/educsuperior/superior_conocimiento/estudio_comparado_acceso_enfoque_genero.pdf)
- Iuspa Santelices, Carla. (2021). La autonomía de las universidades chilenas para sancionar hechos de violencia contra las mujeres. *Polis (Santiago)*, 20(60), 229-252. <https://dx.doi.org/10.32735/s0718-6568/2021-n60-1595>
- Jomtien, T. (1990). Declaración Mundial sobre Educación para Todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje. Recuperado el 15 de octubre de 2021 de [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583\\_spa/PDF/127583spa.pdf.multi](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa/PDF/127583spa.pdf.multi)
- Lagarde, Marcela (1996). Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia, Ed. horas y HORAS, España, pp. 13-38.
- Lomas, C. (2005) ¿El otoño del patriarcado? El aprendizaje de la masculinidad y de la feminidad en la cultura de masas y la igualdad entre hombres y mujeres. *Cuadernos de Trabajo Social*, 18, 259 – 258.
- Mancilla, T. P., Hurtado, C. V., & Carvacho, C. B. (2021). Experiencias educativas de niñas, niños y adolescentes chilenos confinados por la pandemia COVID-19. *Revista Iberoamericana de Educación*, 86(1), 97-115. Recuperado el 4 de enero de 2022 de <https://doi.org/10.35362/rie8614415>
- Ministerio de Desarrollo Social. (2015). *Ley N°20.820, Crea el Ministerio de la Mujer y la Equidad de Género, y modifica normas legales que indica*. Diario Oficial de la República de Chile. Santiago de Chile. Recuperada el 14 de

noviembre de 2021. Disponible

<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1075613>

- Ministerio de Educación. (1990). *Ley N°18.962, Ley Orgánica Constitucional (LOCE)*. Diario Oficial de la República de Chile, 10 de marzo de 1990. Santiago de Chile. Recuperada el 10 de diciembre de 2021. Disponible en <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=30330>
- Ministerio de Educación. (2010). *Ley N°20.370, Ley General de Educación (LGE)*. Diario Oficial de la República de Chile, 02 de julio de 2010. Santiago de Chile. Recuperada el 27 de octubre de 2021. Disponible en <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043>
- Ministerio de Educación. (2011). *Ley N°20.529, Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su Fiscalización*. Diario Oficial de la República de Chile, 27 de agosto de 2011. Santiago de Chile. Recuperada el 30 de octubre de 2021. Disponible en <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1028635>
- Ministerio de Educación. (2015). *Ley 20.845, Ley de Inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado*. Diario Oficial de la República de Chile, 08 de junio de 2015. Santiago de Chile. Recuperada el 15 de octubre de 2021. Disponible en <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1078172>
- Ministerio de Educación. MINEDUC. (2016). informe ejecutivo de resultados y propuestas mesa sobre Ley 20.501, condiciones para la docencia y agobio laboral. Recuperado el 2 de febrero de 2022 de <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2016/03/Info-Mesa-de-Condiciones-Agobio-23-FEB-2016.pdf>
- Ministerio de Educación. MINEDUC. (2017a). *Comuniquemos para la Igualdad. Orientaciones para un uso de lenguaje no sexista e inclusivo*. <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2017/09/Manual-Lenguaje-Inclusivo-No-Sexista.pdf>
- Ministerio de Educación. MINEDUC. (2017b). Orientaciones para la inclusión de las personas Lesbianas, Gays, Bisexuales, Trans e Intersex. <https://media.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/28/2017/07/Orientaciones-para-la-inclusi%C3%B3n-de-las-personas-LGBT.pdf>
- Ministerio de Educación. MINEDUC. (2018a). *Educación para la Igualdad de Género. Plan 2015-2018*. Chile. <https://media.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/28/2017/07/Educaci%C3%B3n-para-la-Igualdad-de-G%C3%A9nero-2015-2018.pdf>.
- Ministerio de Educación. MINEDUC. (2018b). Orientaciones para Promover la Igualdad de Género en Educación Parvularia. Chile.

<https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/34/2018/03/Igualdad-de-G%C3%A9nero.pdf>.

Ministerio de Educación. MINEDUC. (2019). Política Nacional de Convivencia Escolar: “*La convivencia la hacemos todos*”. Santiago, Chile.

<https://formacionintegral.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/09/Politica-Nacional-de-Convivencia-Escolar.pdf>

Ministerio de Educación. MINEDUC. (2020). No hay palabras que matan: Ciberacoso en 100 palabras. Recuperado el 3 de febrero de 2022 de

<https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2020/08/DICCIONARIO-CIBERACOSO.pdf>

Ministerio de Educación. MINEDUC. (2021a). Informe de FLACSO Chile revela brecha entre hombres y mujeres. *Revista de Educación*. Consultado el 13 de enero de 2022. Disponible en <http://www.revistadeeducacion.cl/informe-de-flacso-chile-revela-brecha-entre-hombres-y-mujeres/>

Ministerio de Educación. MINEDUC. (2021b). Estándares de la profesión docente. Marco para la buena enseñanza. Recuperado de

<https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/08/MBE-2.pdf>

Ministerio de Educación. MINEDUC. (2022). Estándares e indicadores de Calidad. Indicadores de Desarrollo Personal y Social: Equidad de Género. En Currículum Nacional. Recuperado el 2 de febrero de 2022, en

<https://www.curriculumnacional.cl/portal/Documentos-Curriculares/Estandares-e-indicadores-de-calidad/Indicadores-de-Desarrollo-Personal-y-Social/90162:Equidad-de-genero>

MINEDUC & MINMujeryEG. (2017). Comuniquemos para la igualdad.

*Orientaciones para un uso de lenguaje no sexista e inclusivo*. Recuperado

el 5 de febrero de 2022 de <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2017/09/Manual-Lenguaje-Inclusivo-No-Sexista.pdf>

MINEDUC, MinMujeryEG & MINSAL. (2018). Educación sexual: Estrategia en Sexualidad, Afectividad y Género.

<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/18446/Estateg%C3%ada-en-educaci%C3%B3n-sexual-MINEDUC-2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ministerio del Interior. (1991). *Ley N°19.023, Crea el Servicio Nacional de la Mujer*.

Diario Oficial de la República de Chile, 03 de enero de 1991. Santiago de Chile. Recuperada el 7 de diciembre de 2021. Disponible en

<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=30390>

Ministerio de Justicia. (2005). *Ley N°20.066, Ley de Violencia Intrafamiliar*. Diario

Oficial de la República de Chile, 07 de octubre de 2005. Santiago de Chile. Recuperada el 08 de noviembre de 2021. Disponible en

<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=242648>

- Ministerio de Salud. (2010). *Ley N°20.418, Fija Normas sobre información, orientación y prestaciones en materia de regulación de la fertilidad*. Diario Oficial de la República de Chile, 28 de enero de 2010. Santiago de Chile. Recuperada el 27 de octubre de 2021. Disponible en <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1010482&idParte=8860563&idVersion=2010-02-02>
- Ministerio de la Mujer y Equidad de Género. MinMujeryEG. (2018). Cuarto Plan Nacional de igualdad entre Mujeres y Hombres (2018 - 2030). <https://biblioteca.digital.gob.cl/bitstream/handle/123456789/3645/Plan%20Nacional%20Igualdad.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ministerio de la Mujer y la Equidad de Género. MinMujeryEG. (2019). Ministerio de la Mujer y la Equidad de Género. Recuperado el 2 de febrero de 2022 de [https://cdn.digital.gob.cl/filer\\_public/ca/17/ca17d7b2-b8ca-432c-b3a1-1fa02e6e358c/8\\_minmujer-f.pdf](https://cdn.digital.gob.cl/filer_public/ca/17/ca17d7b2-b8ca-432c-b3a1-1fa02e6e358c/8_minmujer-f.pdf)
- Ministerio de la Mujer y la Equidad de Género. MinMujeryEG. (2021). Violencia contra la Mujer. [https://minmujeryeg.gob.cl/?page\\_id=1359](https://minmujeryeg.gob.cl/?page_id=1359)
- Montecino, S. (2006). Género y política en Chile: ¿Tensiones o subversiones al poder? *Revista Sociedad Hoy*, vol. 10, pp. 143-154. ISSN 0717-3512. Recuperado el 2 de febrero de 2022 de [https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/121732/Montecino\\_RN\\_006\\_2006.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/121732/Montecino_RN_006_2006.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Observatorio contra el acoso Chile (2020). *Radiografía del acoso sexual en Chile: Primera encuesta nacional sobre acoso sexual callejero, laboral, en contexto educativo y ciberacoso*. Recuperado de <https://www.ocac.cl/wp-content/uploads/2020/07/Informe-encuesta-OCAC-2020.-Radiograf%C3%ADa-del-acoso-sexual-en-Chile.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas. ONU. (2017). Profundicemos en términos de género. *Guía de terminología y uso de lenguaje no sexista para periodistas, comunicadoras y comunicadores*. Recuperado el 5 de marzo de 2022 en [http://onu.org.gt/wp-content/uploads/2017/10/Guia-lenguaje-no-sexista\\_onumujeres.pdf](http://onu.org.gt/wp-content/uploads/2017/10/Guia-lenguaje-no-sexista_onumujeres.pdf)
- Organización de las Naciones Unidas. ONU. (2019). El mundo para las Mujeres y las Niñas. *Informe Anual 2019 – 2020*. <https://www.unwomen.org/sites/default/files/Headquarters/Attachments/Sections/Library/Publications/2020/UN-Women-annual-report-2019-2020-es.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas. ONU. (2022). Preguntas frecuentes: Tipos de violencia contra las mujeres y las niñas. Recuperado el 24 de enero de 2022 en <https://www.unwomen.org/es/what-we-do/ending-violence-against-women/faqs/types-of-violence>

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. UNESCO. (2014). Indicadores UNESCO de Cultura para el Desarrollo. *Manual Metodológico*.  
[https://es.unesco.org/creativity/sites/creativity/files/iucd\\_manual\\_metodologico\\_1.pdf](https://es.unesco.org/creativity/sites/creativity/files/iucd_manual_metodologico_1.pdf)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. UNESCO. (2015). La violencia de género relacionada con la escuela impide el logro de la educación de calidad para todos. Recuperado el 5 de enero de 2022 de  
[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232107\\_spa/PDF/232107spa.pdf.multi](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232107_spa/PDF/232107spa.pdf.multi)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. UNESCO. (2016). Declaración de Incheon y marco de acción para la realización del objetivo de desarrollo sostenible 4. *Educación 2030*  
[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656\\_spa/PDF/245656spa.pdf.multi](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa/PDF/245656spa.pdf.multi)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. UNESCO. (2019a). Descifrar el código: la educación de las niñas y las mujeres en ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM). Recuperado el 11 de febrero de 2022 de  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366649/PDF/366649spa.pdf.multi>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. UNESCO. (2019b). Orientaciones internacionales para abordar la violencia de género en el ámbito escolar. Recuperado el 3 de enero de 2022 de  
[https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::usm\\_arcdef\\_0000368125&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach\\_import\\_36545d31-0444-4f55-a829-b05f62073a17%3F\\_%3D368125spa.pdf&updateUrl=updateUrl3708&ark=/ark:/48223/pf0000368125/PDF/368125spa.pdf.multi&fullScreen=true&locale=es#3412\\_17\\_ED\\_gender\\_violence\\_S-new%20file.indd%3A.57941%3A872](https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::usm_arcdef_0000368125&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_36545d31-0444-4f55-a829-b05f62073a17%3F_%3D368125spa.pdf&updateUrl=updateUrl3708&ark=/ark:/48223/pf0000368125/PDF/368125spa.pdf.multi&fullScreen=true&locale=es#3412_17_ED_gender_violence_S-new%20file.indd%3A.57941%3A872)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO. (2020). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020– Informe sobre Género: Una nueva generación: 25 años de esfuerzos en favor de la igualdad de género en la educación*. París, Francia.  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375470/PDF/375470spa.pdf.multi>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO. (2021a). Diagnóstico sobre indicadores y políticas con perspectiva de género desarrolladas por el Estado de Chile en áreas STEM.  
<https://minmujeryeg.gob.cl/wp-content/uploads/2021/08/Diagnostico-indicadores-politicas-genero-desarrolladas-Estado-STEM.pdf>

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. UNESCO. (2021b). No mires hacia otro lado: no a la exclusión del alumnado LGBTI. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377361\\_spa/PDF/377361spa.pdf.multi](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377361_spa/PDF/377361spa.pdf.multi)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. UNESCO. (2021c). Políticas de educación y equidad de género: estudios sobre políticas educativas en América Latina. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379491/PDF/379491spa.pdf.multi>
- Organización de los Estados Americanos. (1994). Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer. Vigésimo cuarto período ordinario de sesiones de la asamblea general de la Organización de los Estados Americanos. Belem do Para, Brasil. <https://www.oas.org/es/cidh/mandato/Basicos/13.CONVENCION.BELEN%20DO%20PARA.pdf>
- Pino, N. (2020). Docentes nóveles y permanencia en la carrera docente: creencias que modelan la experiencia. Pontífice Universidad Católica de Chile. Santiago: Chile. Recuperado el 23 de enero de 2022 de <https://repositorio.uc.cl/xmlui/bitstream/handle/11534/41582/Tesis%20Mg%20Educacio%CC%81n%20Nayareth%20Pino%20Luna.pdf>
- Pinto Wong, A. A., Jiménez Guerra, R. A., Salazar Alvear, D. A., y Valenzuela Araya, A. D. (2021). Educación Parvularia en Chile y Enfoque de Género ¿sexismo en Educación Inicial? *Revista Del IIICE*, (49), 123-138. Recuperado a partir de <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/10452>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. PNUD. (2021). Objetivos de Desarrollo Sostenible. Objetivo 5: Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas. Respuesta al COVID-19. Rescatado en <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/gender-equality/>
- Real Academia de la Lengua Española. RAE. (2004). Informe de la Real Academia de la Lengua Española sobre la expresión de violencia de género. Recuperado de <https://www.uv.es/ivorra/documentos/Genero.htm>
- Reyes C., y Roque, B. (2019). Chile 2018: Desafíos al poder de género desde la calle hasta la Moneda. *Revista de Ciencia Política*. Vol 39. N°32 (pp. 191 - 215). <https://www.scielo.cl/pdf/revcpol/v39n2/0718-090X-revcipol-39-02-0191.pdf>
- Rico, M. y Trucco, D. (2014), *Adolescentes: Derecho a la educación y al bienestar futuro*, serie Políticas Sociales, N° 190 (LC/L.3791), Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) [en línea], [http://www.unicef.org/lac/Adolescentes\\_derecho\\_educacion\\_bienestar\\_futuro.pdf](http://www.unicef.org/lac/Adolescentes_derecho_educacion_bienestar_futuro.pdf)

- Scott, J. W. (2013). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En M. Lamas (Comp.), *El Género. La construcción cultural de la diferencia sexual* (pp. 287-302). México DF, México. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Servicio Nacional de la Mujer. SERNAM. (2000). Plan de Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres 2000 - 2010. [http://www.intendenciaaraucania.gov.cl/filesapp/plan\\_igualdad%20de%20Oportunidades.pdf](http://www.intendenciaaraucania.gov.cl/filesapp/plan_igualdad%20de%20Oportunidades.pdf)
- Servicio Nacional de la Mujer. SERNAM. (2010). Plan de Igualdad entre Mujeres y Hombres 2010 - 2020. [http://www.americalatinagenera.org/es/documentos/centro\\_gobierno/Chile\\_Plan\\_Igualdad\\_Oportunidades\\_entre\\_Mujeres\\_y\\_Hombres.pdf](http://www.americalatinagenera.org/es/documentos/centro_gobierno/Chile_Plan_Igualdad_Oportunidades_entre_Mujeres_y_Hombres.pdf)
- Sevilla, M. P., Sepúlveda, L., & Valdebenito, M. J. (2019). Producción de diferencias de género en la educación media técnico profesional. *Pensamiento Educativo, Revista De Investigación Latinoamericana (PEL)*, 56(1), 1-17. <https://doi.org/10.7764/PEL.56.1.2019.4>
- Silva-Peña, I. (2010). Repensando la escuela desde la coeducación: Una mirada desde Chile. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, 15(35), 163-176. Recuperado en 13 de noviembre de 2021, de [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1316-37012010000200009&lng=es&tlng=es](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-37012010000200009&lng=es&tlng=es).
- Sola-Morales, S., & Carvajal, C. Q. (2021). El mayo feminista chileno de 2018, en la cresta de la cuarta ola. Uso y apropiación de las redes sociales. *Revista Punto Género*, (15), 201-232. Recuperado el 28 de enero de 2022 de <https://enfocoseducacionales.uchile.cl/index.php/RPG/article/view/64413>
- Superintendencia de Educación. Supereduc. (2021). ¿Cómo proteger a los estudiantes de maltrato o negligencia? Recuperado el 02 de febrero de 2022 en <https://www.supereduc.cl/contenidos-de-interes/como-proteger-a-los-estudiantes-de-maltrato-o-negligencia/>
- Torres, T. S., & Torres, J. (1991). *El currículum oculto*. Ediciones Morata. Consultado el 27 de febrero de 2022. Disponible en <https://pdf817039a31f8e2a9b4c584bc1f8c76855.odilo.us/#/48ff5f9ad1d347c1b1e09302668f20f6/ffc37d24a72cdccf9b992e32af6ee3b38d458cc5c7551c3cd379c85f0ece43ed>
- Universidad Alberto Hurtado. UAH. (2020). Tensiones que manifiestan mujeres en cargos de liderazgo en Establecimiento Educativos. Consultado el 19 de enero de 2022. Disponible en <https://fen.uahurtado.cl/2020/articulos/tensiones-que-manifiestan-mujeres-en-cargos-de-liderazgo-en-establecimiento-educativos/>



- Valenzuela, A., & Cartes-Velásquez, R. (2020). Perspectiva de género en currículums educativos: obstáculos y avances en educación básica y media. *Revista Brasileira de Educação*. 25. 10.1590/s1413-24782020250063.
- Vidal Velis, F., Pérez Zamora, I., Barrientos Delgado, J., & Gutiérrez Ortega, G. (2020). Educación en Tiempos del Género. Consideraciones en Torno a una Educación No Sexista y No Generista. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 14(2), 21-37. <https://dx.doi.org/10.4067/s0718-73782020000200021>

## CIBERGRAFÍA

- Archivo Nacional de Chile. (2018). *El movimiento feminista del 2018*. Consultado el 15 de diciembre de 2021. Recuperado de [https://www.archivonacional.gob.cl/616/w3-article-93703.html?\\_noredirect=1](https://www.archivonacional.gob.cl/616/w3-article-93703.html?_noredirect=1)
- Biblioteca Congreso Nacional. BCN. (2013). Derechos en Educación. Consultado el 20 de enero de 2022. Disponible en <https://www.bcn.cl/leyfacil/conozcasus-derechos/recurso/derechos-en-educacion#:~:text=Los%20alumnos%20tienen%20derecho%20a%20no%20ser%20discriminados%20arbitrariamente%3B%20a,tratados%20degradantes%20ni%20maltratos%20psicol%C3%B3gicos.>
- Biblioteca Congreso Nacional. BCN. (2014). Concepto de equidad de género. Disponible en [https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/20239/4/equidad%20de%20genero\\_%20final\\_v2.pdf](https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/20239/4/equidad%20de%20genero_%20final_v2.pdf)
- Centro de Investigación Avanzada en Educación. CIAE. (2021). *Investigadoras presentaron evidencia y recomendaciones para enfrentar las brechas de género en educación*. Consultado el 4 de febrero de 2022 de [http://ciae.uchile.cl/index.php?page=view\\_noticias&langSite=es&id=2184](http://ciae.uchile.cl/index.php?page=view_noticias&langSite=es&id=2184)
- Centro de Investigación Avanzada en Educación. CIAE. (2021). *Claves para generar y promover espacios educativos con equidad de género*. Consultado el 4 de febrero de 2022 de [http://www.ciae.uchile.cl/index.php?page=view\\_noticias&langSite=es&id=2348](http://www.ciae.uchile.cl/index.php?page=view_noticias&langSite=es&id=2348)
- Ministerio de Educación. MINEDUC. (2018). Comisión por una educación con equidad de género propuestas de acción. Recuperado el 4 de enero de 2022 en <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/14934/propuestas-genero.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ministerio de Educación. MINEDUC. (2019). Gobierno lanza plan de trabajo “Educación con Equidad de Género”. <https://www.mineduc.cl/gobierno-lanza-plan-de-trabajo-educacion-con-equidad-de-genero/>

Ministerio de Relaciones Exteriores. MINREL. (2016). Nuevo estudio de la OCDE sobre la igualdad de Género en la Alianza del Pacífico. Consultado el 25 de diciembre de 2021. Disponible en <https://chile.gob.cl/chile/blog/todos/nuevo-estudio-ocde-sobre-la-igualdad-de-genero-en-la-alianza-del>

Ministerio de Educación. MINEDUC. (2021b). Marco Bases Curriculares. Recuperado el 20 de diciembre de 2021 en <https://www.ayudamineduc.cl/ficha/marco-bases-curriculares>

## ANEXOS

### Anexo N°1: Validación del Instrumento

#### TRABAJO DE GRADO

##### *Implementación de las Políticas de prevención de la violencia de género en la gestión educativa y su incidencia en las prácticas de aula*

#### Contextualización:

Con la intención de culminar el proceso formativo a través del Trabajo de Grado, a continuación, se presentan una serie de preguntas realizadas por alumnas del postgrado Magister en Política y Gestión Educacional, del Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional de la Universidad de Talca. Atendiendo la línea de investigación "El enfoque de género en la gestión educativa. Una política de apoyo a la prevención de la violencia de género", estas preguntas buscan dar forma al instrumento que permitirá levantar información cuantitativa y cualitativa que en específico, tributan al objetivo general: "analizar las prácticas de trabajo que desarrollan los equipos educativos, a partir de las políticas gubernamentales de igualdad y equidad de género, y los planes de intervención educativa destinados a la prevención de la violencia de género, reproducción de estereotipos y sesgos", enfocado en los niveles de educación ~~popular~~, básica, media y superior.

En su calidad de especialista o experto/a en educación y/o en materia de género, a través de este documento se le solicita que evalúe las preguntas, indicando con una "x" si aprueba, modifica o elimina la pregunta propuesta, con la posibilidad de generar observaciones que nutran su selección. Considere, que dispone de total libertad para proponer los cambios que se consideren pertinentes. De esta forma, y junto a la evaluación de otro/as experto/as, será posible ajustar el instrumento de investigación.

Frente a cualquier consulta respecto a algún tema institucional del programa o duda de la definición metodológica o de otro tipo, puede comunicarse con el profesor patrocinante del Trabajo de Grado; Daniel Reyes Araya, email: dreyes@utalca.cl, fono fijo 71-2201785 o 71-200253.

#### INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

##### Preguntas de identificación

PREGUNTAS	APRUEBA	MODIFICA	ELIMINA	OBSERVACIONES
1. Sexo biológico o sexo asignado al nacer (femenino/masculino/prefiero no decirlo) puede elegir solo una alternativa.	X			
2. ¿Con qué género se identifica? (hombre/mujer/no binario/prefiero no decirlo) puede elegir solo una alternativa.	X			
3. ¿Con qué orientación sexual se identifica? (heterosexual, bisexual, homosexual, prefiero no decirlo, otro: ¿cuál?).	X			
4. Edad (21-25 años, 26-30 años, 31-35 años, 36-40 años, 41-45 años, 45-50 años, 51-60 años, 61 o + años) puede elegir solo una alternativa.	X			
5. Indique su nacionalidad (respuesta corta)			X	
6. ¿Cuál es su formación profesional o técnico profesional? (respuesta corta)	X			

7. El establecimiento donde se desempeña, o donde desempeña la mayor carga horaria, imparte el o los siguientes niveles educativos: (preescolar, básica, media, superior) puede elegir más de una alternativa.	X			
8. Desempeña la mayor carga horaria en el nivel educativo: (preescolar, básica, media, superior) puede elegir solo una alternativa.	X			
9. La carga horaria total que usted ejerce en aulas es: (menos de 12 horas, más de 12 y menos de 30, más de 30 y menos de 40, más de 40 horas)	X			
10. Los años totales de su ejercicio en educación corresponden a: (menos de 5 años, más de 5 y menos de 15 años, más de 15 años y menos de 25 años, más de 25 años y menos de 35 años, más de 35 años)	X			
11. El establecimiento donde se desempeña, o donde desempeña la mayor carga horaria, se encuentra en zona: (rural, urbana) puede elegir solo una alternativa.	X			
12. El establecimiento donde se desempeña, o donde desempeña la mayor carga horaria se encuentra en la comuna de: (respuesta corta)	X			
13. Su actual comuna de residencia es: (respuesta corta)		X		

#### Objetivo Específico N°1

Para el primer objetivo, que resumidamente se centra en *analizar las prácticas de integración y convivencia que promueven los y las docentes, en el contexto de la igualdad y equidad de género, para promover y fortalecer las relaciones interpersonales entre estudiantes (nivel)*. Las dimensiones junto a algunos criterios a explorar son:

- Enfoque de convivencia escolar (estrategias de integración, clima aula, comunidades escolares, articulación con actores claves, planes de intervención, resolución de conflictos, uso del reglamento de convivencia)**

PREGUNTAS	APRUEBA	MODIFICA	ELIMINA	OBSERVACIONES
1. Las prácticas de Convivencia Escolar tienen por objeto reflexionar sobre cómo enseñar y aprender a convivir mejor, es decir, se pretende incidir para modificar las prácticas cotidianas con aprendizaje sobre relaciones de respeto, formas inclusivas de trabajo y rechazo a la discriminación, el favorecimiento de la	X			

participación democrática, la colaboración, la autonomía, la solidaridad y el manejo de dialógico y pacífico de los conflictos. En ese sentido, que tan de acuerdo (muy de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo, muy en desacuerdo) está con la siguiente afirmación: En la institución en donde me desempeño, las prácticas de Convivencia Escolar son integrales, respecto a la promoción y fortalecimiento de la equidad e igualdad de género.				
2. ¿Con qué frecuencia se analiza lo que está sucediendo en la institución, desde una perspectiva de género? ( <i>nunca, rara vez, a menudo, siempre</i> ).	X			
3. ¿Propicia en sus prácticas de aula un clima seguro libre de violencia de género? ¿cómo lo evidencia?	X			
4. ¿Existen herramientas y mecanismos de denuncia de violencia de género conocidos por docentes, personal de apoyo y estudiantes?, si su respuesta es sí, mencione dos que considere relevantes.	X			
5. ¿Qué tipos de conflictos se presentan al interior del establecimiento educativo relativos a violencia de género?	X			
6. ¿Cuál es el conflicto de género que se presenta de forma más recurrente en sus clases?	X			
7. ¿Qué reflexión hace, respecto al rol que juega Convivencia Escolar en la articulación y promoción de las prácticas que promuevan un enfoque de género en la institución?	X			
8. Con qué frecuencia, en su rol como docente, ha tenido que mediar conflictos entre estudiantes donde se evidencian: ( <i>nunca, rara vez, a menudo, siempre</i> ). a) sesgos de género en desmedro de niñas o mujeres b) maltrato hacia niñas y mujeres c) maltrato hacia disidencias sexuales c) abuso hacia niñas y mujeres e) discriminación de género e) violencia de género	X			

**2. Enfoque de derechos (marco reglamentario, proyecto educativo institucional, planes de mejora, compromiso del sostenedor).**

PREGUNTAS	APRUEBA	MODIFICA	ELIMINA	OBSERVACIONES
1. En escala de 1 a 7 (siendo 1 muy deficiente y 7 muy eficiente) ¿Cómo evalúa la incorporación de políticas de equidad e igualdad de género dentro del reglamento interno de la institución?	X			
2. En las herramientas de gestión educativa (reglamentos, protocolos, planes, etc.) de la institución donde desempeña la mayor carga horaria, ¿Cómo evalúa la incorporación del desafío de impulsar y contribuir en la transformación de las creencias y prácticas que influyen en las brechas de equidad e igualdad de género? en escala de 1 a 7 (siendo 1 muy deficiente y 7 muy eficiente).	X			
3. A partir de la actual crisis sanitaria provocada por Covid-19 ¿Cuáles han sido los principales problemas que se han generado en la institución en donde desempeña la mayor carga horaria, respecto a la incorporación de políticas que promuevan prácticas de equidad e igualdad de género?	X			
4. ¿Cómo se evidencia el compromiso por parte del sostenedor y/o del equipo directivo de la institución, respecto a la incorporación del enfoque de equidad de género en las relaciones interpersonales entre los diversos estamentos?	X			
5. Que tan de acuerdo (muy de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo, muy en desacuerdo) está con la siguiente afirmación: Existe un fuerte compromiso institucional respecto a la incorporación del enfoque de equidad de género en la formación estudiantil.	X			
6. Al interior de la institución, se realizan con frecuencia actividades para sensibilizar sobre la violencia de género en el ámbito escolar. (nunca, rara vez, a menudo, siempre).	X			
7. Indique cuál es la principal acción que evidencia el compromiso institucional respecto al enfoque de equidad de género.	X			

**3. Enfoque de género (ajustes curriculares, planes de mejora, innovación educativa, recursos educativos).**

PREGUNTAS	APRUEBA	MODIFICA	ELIMINA	OBSERVACIONES
1. En la institución donde se desempeña, ¿con qué frecuencia se promueve innovación educativa desde una perspectiva de género? (nunca, rara vez, a menudo, siempre).	X			
2. ¿De qué manera la institución promueve el enfoque de Género?	X			
3. En la institución donde se desempeña, ¿Con qué frecuencia se integran ajustes curriculares en el contexto de la igualdad y equidad de género, que promuevan y fortalezcan las relaciones interpersonales entre estudiantes? (nunca, rara vez, a menudo, siempre).				
4. Qué tan de acuerdo está usted con la siguiente afirmación (Muy de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo, muy en desacuerdo): Conozco e integro en mi comunicación los conceptos de: a) comunidad LGBTQ+ b) <del>bullying</del> homofóbico c) <del>bullying</del> transfóbico d) violencia de género	X			
5. En la institución donde me desempeño, qué tan de acuerdo está con la siguiente afirmación (Muy de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo, muy en desacuerdo): Se han incorporado en los planes de mejora, iniciativas y/o contenido que promueve el entendimiento de las formas de violencia que enfrentan las personas de: a) la comunidad LGBTQ+ b) <del>bullying</del> homofóbico c) <del>bullying</del> transfóbico d) violencia de género	X			
6. En la institución donde me desempeño, se implementan o se encuentran a disposición recursos educativos que promueven la equidad de género. (nunca, rara vez, a menudo, siempre).	X			
7. Qué tan de acuerdo está usted con la siguiente afirmación (Muy de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo, muy en desacuerdo): En la institución donde me desempeño, los últimos ajustes curriculares y de programas de estudio, consideran referentes femeninos relevantes.	X			

8. Las docentes de sexo femenino favorecen el enfoque de género en sus prácticas de aula. (Nunca, rara vez, a menudo, siempre).	X			
9. Qué tan de acuerdo está usted con la siguiente afirmación (Muy de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo, muy en desacuerdo): Considero negativa la incorporación masiva de la mujer al mundo laboral, político y social, ya que es una amenaza a la estructura familiar tradicional.	X			
10. ¿Qué acciones ha realizado usted para interiorizarse en temáticas que favorezcan el enfoque de género en el aula?	X			
11. Indique en qué áreas del aprendizaje o asignaturas cree usted que se desempeñan mejor los hombres que las mujeres y por qué.	X			
12. Reflexione sobre cuál ha sido su participación respecto a alguna innovación educativa con enfoque de género realizada en la institución y/o aula en donde se desempeña.	X			

**4. Enfoque participativo (comunidades sociales, consejo escolar, articulación con actores claves, innovaciones educativas, planes de mejora).**

PREGUNTAS	APRUEBA	MODIFICA	ELIMINA	OBSERVACIONES
1. Qué tan de acuerdo está usted con la siguiente afirmación (Muy de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo, muy en desacuerdo): La institución donde me desempeño, articula su trabajo con las organizaciones y el territorio al cual pertenece, desde una perspectiva de género	X			
2. Qué tan de acuerdo está usted con la siguiente afirmación (Muy de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo, muy en desacuerdo): Mediante la articulación con actores claves, se promueven prácticas que permitan visualizar la existencia de relaciones asimétricas y desigualdad entre hombres, mujeres y miembros de la comunidad LGBTQ+, al interior de la institución en la que me desempeño.	X			
3. ¿Qué tan relevante resulta el apoyo de actores claves en la implementación del enfoque de género en educación? ¿Por qué?	X			
4. Qué tan de acuerdo está usted con la siguiente afirmación (Muy de acuerdo, de acuerdo, en	X			



desacuerdo, muy en desacuerdo): La institución considera la opinión de las docentes al momento de escoger material educativo para el desarrollo de las actividades pedagógicas.				
5. Qué tan de acuerdo está usted con la siguiente afirmación (Muy de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo, muy en desacuerdo): La institución considera la opinión de las docentes al momento de escoger material educativo con enfoque de género para el desarrollo de actividades pedagógicas.	X			
6. Qué tan de acuerdo está usted con la siguiente afirmación (Muy de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo, muy en desacuerdo): Considera dentro de sus prácticas de aula los valores personales, percepciones familiares y las normas de las estudiantes, en torno a la conducta sexual, la salud y los derechos de NNJ (estudiantes, ej. E. Superior).	X			
7. Qué tan de acuerdo está usted con la siguiente afirmación (Muy de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo, muy en desacuerdo): La institución educativa gestiona convenios de apoyo y asesoría con organizaciones especializadas o alineadas con el enfoque de género.	X			
8. Qué tan de acuerdo está usted con la siguiente afirmación (Muy de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo, muy en desacuerdo): Las actividades curriculares son inclusivas y respetuosas respecto a la diversidad de género.	X			
9. Qué tan de acuerdo está usted con la siguiente afirmación (Muy de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo, muy en desacuerdo): El consejo escolar es una instancia efectiva para las estudiantes, en donde se reflexiona sobre temáticas relativas a la identidad y violencia de género.	X			

**5. Enfoque inclusivo (ajustes curriculares, áreas de intervención, demandas y apoyo, gestión de recursos, ambiente escolar, espacios educativos).**

PREGUNTAS	APRUEBA	MODIFICA	ELIMINA	OBSERVACIONES
1. Con qué frecuencia se incluye de manera equitativa a niñas, niños, adolescentes y jóvenes en los diversos espacios educativos y	X			

en su interacción en aula (nunca, rara vez, a menudo, siempre).				
2. Qué tan de acuerdo está usted con la siguiente afirmación (Muy de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo, muy en desacuerdo): Se evidencia la promoción de un ambiente escolar inclusivo, tanto para mujeres, comunidad LGBTQ+, como para las masculinidades.	X			
3. ¿Cuáles son las principales problemáticas que tiene su institución en temáticas de inclusión relativas a género? Mencione 3, en orden de relevancia.	X			
4. Qué tan de acuerdo está usted con la siguiente afirmación (Muy de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo, muy en desacuerdo): El enfoque de género es evidente en el reglamento de Convivencia Escolar de la institución donde me desempeño.	X			
5. Qué tan de acuerdo está usted con la siguiente afirmación (Muy de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo, muy en desacuerdo): En sus prácticas de aula considero el aporte de expertas en género para garantizar la incorporación de un enfoque inclusivo en las actividades que realizo.	X			
6. Qué tan de acuerdo está usted con la siguiente afirmación (Muy de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo, muy en desacuerdo): En sus prácticas de aula incluye un enfoque amplio sobre el cambio histórico de normas, identidades de género y la promoción de relaciones interpersonales positivas.		X		
7. Qué tan de acuerdo está usted con la siguiente afirmación (Muy de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo, muy en desacuerdo): En sus prácticas de aula, aborda temáticas respecto a las distintas formas de violencia de género, incluida la violencia contra las personas de la comunidad LGBTQ+, el <del>bullying</del> bullying homofóbico y transfóbico.	X			
8. Con qué frecuencia, en la institución donde se desempeña, reflexiona con sus pares respecto a las necesidades o demandas sociales de las	X			

mujeres y la comunidad LGBTQ+. (nunca, rara vez, a menudo, siempre).				
9. Con qué frecuencia respeto en mis prácticas pedagógicas, la identidad de género de todas mis estudiantes. (nunca, rara vez, a menudo, siempre).	X			
10. Con qué frecuencia en sus clases modela con su actuar el respeto y la integridad en la relación de sus estudiantes. (nunca, rara vez, a menudo, siempre).	X			
11. Qué tan de acuerdo está usted con la siguiente afirmación (Muy de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo, muy en desacuerdo): La institución donde se desempeña, fomenta el desarrollo de fuertes vínculos entre el hogar y la comunidad educativa, con la intención de prevenir la violencia de género.	X			
12. Qué tan de acuerdo está usted con la siguiente afirmación (Muy de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo, muy en desacuerdo): En la institución donde se desempeña, existen prácticas instaladas que permiten detectar oportunamente, situaciones de sospecha de vulneración o de vulneración propiamente tal de los derechos de niñas, niños, adolescentes y jóvenes.	X			

#### Objetivo Específico N°2

Para el segundo objetivo que en pocas palabras se centra en *especificar las actividades curriculares habituales y regulares en el ejercicio de la docencia que permitan descubrir el currículo oculto que se manifiestan en sus componentes cognitivas, afectivos y conductuales, que influyen en estereotipos y sesgos de género, las dimensiones y categorías a estudiar versan sobre:*

1. Preparación del proceso de enseñanza y aprendizaje (conocimientos disciplinares y pedagógicos, contextualización curricular, planificación de la enseñanza y el aprendizaje, procesos de evaluación)



PREGUNTAS	APRUEBA	MODIFICA	ELIMINA	OBSERVACIONES
1. Con qué frecuencia incorpora en su proceso de preparación del proceso de enseñanza y aprendizaje prácticas de igualdad y equidad de género. (nunca, rara vez, a menudo, siempre).	X			
2. Con qué frecuencia, y por medio de su práctica docente, propicia un ambiente donde se promueva la transmisión de ideas, concepciones, actitudes y prácticas que inciden	X			

positivamente en la construcción de las aspiraciones, proyectos e identidad de género de niñas, niños y jóvenes. (nunca, rara vez, a menudo, siempre).				
3. ¿Cómo la preparación del proceso de enseñanza y aprendizaje puede permitir avanzar hacia la inclusión, la equidad e igualdad de género?	X			
4. Con qué frecuencia implementa estrategias pedagógicas que involucran activamente a cada estudiante en el proceso de aprendizaje, fomentando la comprensión de su propia identidad de género. (nunca, rara vez, a menudo, siempre).	X			
5. Qué tan de acuerdo está usted con la siguiente afirmación (Muy de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo, muy en desacuerdo): Incorpora en su quehacer pedagógico, un enfoque crítico respecto a la normalización de la violencia de género a través de la sensibilización.		X		SE REDUNDA EN PREGUNTAS ANTERIORES
6. Qué tan de acuerdo está usted con la siguiente afirmación (Muy de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo, muy en desacuerdo): Cuenta con los conocimientos disciplinares y técnicos que le permitan incorporar de forma efectiva el enfoque de género en su quehacer pedagógico.	X			
7. Qué tan de acuerdo está usted con la siguiente afirmación (Muy de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo, muy en desacuerdo): En la elaboración de instrumentos de evaluación, intenta disminuir al máximo los sesgos o favorecer el desempeño de un género por sobre otro.	X			
8. Qué tan de acuerdo está usted con la siguiente afirmación (Muy de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo, muy en desacuerdo): Los estudiantes de sexo masculino obtienen mejores resultados en las evaluaciones que realizó.	X			



**2. Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje (organización de espacios educativos, diversidad de los espacios educativos para el bienestar integral, funcionalidad y seguridad de los espacios educativos).**

PREGUNTAS	APRUEBA	MODIFICA	ELIMINA	OBSERVACIONES
1. Con qué frecuencia organiza sus actividades curriculares habituales considerando la organización de los espacios educativos de manera equitativa e igualitaria. (nunca, rara vez, a menudo, siempre).	X			
2. Con qué frecuencia considera la diversidad de los espacios educativos para el bienestar integral de sus estudiantes. (nunca, rara vez, a menudo, siempre).	X			
3. ¿Favorece la creación de un entorno escolar físico y emocionalmente seguro para sus estudiantes? ¿Cómo?	X			
4. Con qué frecuencia favorece en los estudiantes las relaciones sanas y las alternativas a la violencia, administrando y mediando en los conflictos. (nunca, rara vez, a menudo, siempre).	X			
5. Qué tan de acuerdo está usted con la siguiente afirmación (Muy de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo, muy en desacuerdo): En el establecimiento en que se desempeña, los espacios escolares como las salas de clases, son espacios seguros en la medida que aseguran la visibilidad desde el exterior, maximizando el número y el tamaño de las ventanas y puertas en aulas.	X			
6. Qué tan de acuerdo está usted con la siguiente afirmación (Muy de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo, muy en desacuerdo): Existe vigilancia regular por parte de la seguridad escolar, docentes y personal no académico de aquellos espacios que, por sus características, las niñas y jóvenes están más propensas a sufrir vulneración y/o violencia sexual (por ejemplo, dentro o cerca de los baños, en los salones y pasillos vacíos, o el perímetro de la escuela).	X			
7. Nombre un espacio físico del establecimiento que le parece inseguro para las niñas, niños y jóvenes sin la supervisión de un adulto.	X			

3. Enseñanza para el aprendizaje de todos los niños y las niñas (liderazgo, comunicación efectiva, selección y cobertura del material didáctico, diversidad en los procesos de evaluación).

PREGUNTAS	APRUEBA	MODIFICA	ELIMINA	OBSERVACIONES
1. Qué tan de acuerdo está usted con la siguiente afirmación ( <i>Muy de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo, muy en desacuerdo</i> ): Contempla la selección y cobertura de material didáctico, para la enseñanza, en base a las necesidades de las estudiantes y disidencias sexuales	X			
2. ¿Con qué frecuencia diseña el proceso de evaluación, considerando la diversidad del estudiantado, sus representaciones e intereses? (nunca, rara vez, a menudo, siempre).	X			
3. ¿De qué manera podría mejorar las prácticas de enseñanza, para que estas vayan en apoyo a la diversidad, equidad e igualdad de género?	X			
4. Con qué frecuencia incorpora en sus prácticas de aula actividades de aprendizaje que permiten a los estudiantes abordar las normas, representaciones y estereotipos sociales que perpetúan la violencia de género en el ámbito escolar. (nunca, rara vez, a menudo, siempre).	X			
5. Con qué frecuencia se asegura que el material didáctico sea apropiado para el desarrollo de habilidades de resolución de conflictos, fomentando relaciones respetuosas y libres de violencia de género. (nunca, rara vez, a menudo, siempre).	X			
6. Qué tan de acuerdo está usted con la siguiente afirmación ( <i>Muy de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo, muy en desacuerdo</i> ): Considera en sus prácticas de aula actividades de aprendizaje donde se promuevan definiciones positivas y más amplias de las masculinidades para trabajar con hombres y niños.	X			
7. Qué tan de acuerdo está usted con la siguiente afirmación ( <i>Muy de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo, muy en desacuerdo</i> ): Considera en sus prácticas de aula actividades que enfatizan en el respeto, consentimiento y la comunicación.	X			

**4. Compromiso con el desarrollo profesional (trayectoria laboral, reflexión crítica sobre: su práctica pedagógica, las políticas y orientaciones educativas vigentes; redes de colaboración, participación en instancias de capacitación y de formación).**

PREGUNTAS	APRUEBA	MODIFICA	ELIMINA	OBSERVACIONES
1. ¿Con qué frecuencia participa de capacitaciones que apoyen su conocimiento respecto a la inclusión de orientaciones de equidad e igualdad de género en la praxis docente? (nunca, rara vez, a menudo, siempre).	X			
2. ¿Cómo evalúa las prácticas docentes en la contribución a la equidad e igualdad de género dentro de la institución a la cual pertenece?	X			
3. ¿Qué reflexión hace respecto de sus prácticas docentes y la promoción de una sociedad inclusiva, equitativa e igualitaria?	X			
4. Con qué frecuencia participa de redes de colaboración que le permitan identificar los mecanismos y toma de medidas para la prevención de la violencia de género en el desarrollo de sus prácticas de aula y su evaluación. (nunca, rara vez, a menudo, siempre).	X			
5. ¿De qué manera adapta su forma de planificar, enseñar y evaluar, con la intención de incorporar enfoque de género?	X			
6. ¿Con qué frecuencia en los consejos de profesores se reflexiona sobre las prácticas pedagógicas con enfoque de género? (nunca, rara vez, a menudo, siempre).	X			
7. Qué tan de acuerdo está usted con la siguiente afirmación (Muy de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo, muy en desacuerdo): Utiliza para su desarrollo profesional las orientaciones vigentes sobre la prevención de violencia y equidad de género.	X			
8. ¿Hace cuánto tiempo participó en una instancia de capacitación o formación en equidad y prevención de la violencia de género y cómo lo aprendido ha impactado en su quehacer pedagógico?	X			

### Objetivo Especifico N°3

Para el tercer objetivo, donde sus alcances pretenden establecer la incidencia de sus propuestas curriculares en indicadores de igualdad y equidad de género en la prevención de la violencia entre estudiantes, las líneas y criterios a explorar son:



#### 1. La dimensión pedagógica (diseño y uso de espacios escolares, material de enseñanza, material de juegos)

PREGUNTAS	APRUEBA	MODIFICA	ELIMINA	OBSERVACIONES
1. En escala de 1 a 7 (siendo 1 muy deficiente y 7 muy eficiente), ¿Cómo evalúa la integración de uso igualitario y equitativo de espacios educativos en mi praxis docente?	X			
2. Qué tan de acuerdo está usted con la siguiente afirmación (Muy de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo, muy en desacuerdo): Considera en el proceso de enseñanza, material didáctico que apunte a incorporar y socializar la igualdad y equidad de género.	X			
3. ¿Cómo aporta desde su rol pedagógico, a la construcción de espacios libres de sesgos de género?		X		<u>AGREGAR</u> . SI DEJARÍA SUS PREJUICIOS Y ESTEREOTIPOS DE GÉNERO POR EL BIEN DE SUS ESTUDIANTES
4. Qué tan de acuerdo está con la siguiente afirmación (Muy de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo, muy en desacuerdo): El material de enseñanza utilizado en la institución (oficial) en la que se desempeña, proporciona a las niñas ejemplos de referentes femeninas y libres de sesgo.	X			
5. Qué tan de acuerdo está con la siguiente afirmación (Muy de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo, muy en desacuerdo): El material de enseñanza utilizado en la institución (no oficial o de elaboración propia) en la que se desempeña, proporciona a las niñas ejemplos de referentes libres de sesgo de género.	X			
6. Qué tan de acuerdo está con la siguiente afirmación (Muy de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo, muy en desacuerdo): Las estrategias de enseñanza aceptadas por la institución promueven la reflexión en torno a representaciones o estereotipos de género.	X			
7. Con qué frecuencia se aprecia en el establecimiento que los espacios deportivos, laboratorios ciencias y computacionales son mayormente usados por estudiantes de sexo	X			



masculino. (nunca, rara vez, a menudo, siempre).				
8. ¿Qué material pedagógico aportaría a la promoción de la equidad y prevención de la violencia de género?	X			
9. ¿Qué tan de acuerdo está con la siguiente afirmación (Muy de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo, muy en desacuerdo): Utiliza como recursos de enseñanza aprendizaje experiencias que presenten a hombres y mujeres en roles no tradicionales.	X			
10. Con qué frecuencia incorpora actividades que permiten a las niñas y jóvenes conocer roles distintos a los impuestos por la cultura patriarcal (nunca, rara vez, a menudo, siempre).	X			

**2. La dimensión interpersonal (competencias individuales, sociales, cognitivas, metodológicas, tecnológicas y lingüísticas)**

PREGUNTAS	APRUEBA	MODIFICA	ELIMINA	OBSERVACIONES
1. Con qué frecuencia implementa propuestas pedagógicas que potencien un ambiente inclusivo dentro del aula. (nunca, rara vez, a menudo, siempre).	X			
2. Con qué frecuencia se evidencian propuestas curriculares que fomenten un lenguaje inclusivo para promover la participación, la igualdad y equidad de género.	X			
3. ¿De qué manera podría aportar, desde su profesión, a generar un ambiente que disminuya los episodios de violencia de género en el aula?	X			
4. Con qué frecuencia crea oportunidades de liderazgo dentro del aula para que las niñas y jóvenes crezcan y se desarrollen en ambientes libres de violencia de género. (nunca, rara vez, a menudo, siempre).	X			
5. ¿Qué tan de acuerdo está con la siguiente afirmación (Muy de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo, muy en desacuerdo): Sus competencias individuales proporcionan a las estudiantes la posibilidad de expresar libremente sus opiniones y situaciones de	X			

acoso, exclusión, violencia e inequidad de género.				
6. Qué tan de acuerdo está con la siguiente afirmación (Muy de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo, muy en desacuerdo): Durante la pandemia, tanto la metodología utilizada como sus competencias tecnológicas le permitieron recoger las necesidades, intereses y opiniones de sus estudiantes.	X			
7. ¿Qué característica interpersonal considera más importante para proporcionar una docencia libre de violencia y que contribuya a la equidad de género? Enumere tres en orden de importancia.	X			

### 3. La dimensión valórica (marco ético y valórico)

PREGUNTAS	APRUEBA	MODIFICA	ELIMINA	OBSERVACIONES
1. Con qué frecuencia propicia espacios que fomentan la igualdad y equidad de género, desde la disciplina que dicta. (nunca, rara vez, a menudo, siempre).	X			
2. ¿De qué manera brinda protección a las alumnas del daño, la discriminación, intimidación, el acoso y/o la humillación especialmente cuando se sustenta en violencia de género?	X			
3. ¿Cuáles son las tres características más importantes de una docente inclusiva?	X			
4. ¿De qué forma demuestra su responsabilidad social y la responsabilidad pública de la profesión hacia las alumnas, los padres, las madres y la comunidad en general en cuanto a la prevención de toda violencia de género?	X			
5. Qué tan de acuerdo está con la siguiente afirmación (Muy de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo, muy en desacuerdo): No es posible abordar todos los casos de discriminación y/o violencia de género que ocurren al interior de la comunidad educativa.	X			

**4. La dimensión institucional (marco reglamentario, planes de mejoramiento, alcances del proyecto educativo institucional)**

PREGUNTAS	APRUEBA	MODIFICA	ELIMINA	OBSERVACIONES
1. Qué tan de acuerdo está con la siguiente afirmación (Muy de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo, muy en desacuerdo): En la institución donde se desempeña, se evidencian propuestas curriculares institucionales que van en apoyo a la prevención de la violencia de género.	X			
2. Qué tan de acuerdo está con la siguiente afirmación (Muy de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo, muy en desacuerdo): Se generan políticas institucionales, que refuerzan la equidad e igualdad de género, desde la gestión curricular.	X			
3. ¿Qué problemas evidencia respecto a la implementación de políticas que apoyen la prevención de la violencia de género, a través de la gestión curricular?	X			
4. Qué tan de acuerdo está con la siguiente afirmación (Muy de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo, muy en desacuerdo): El trabajo colaborativo y/o de planificación pedagógica realizada en tiempo no lectivo es tan extenuante, que resulta complejo incorporar metodologías que consideren perspectiva de género.	X			
5. ¿Qué sistemas de derivación están preparados para dirigir o derivar a los estudiantes a los servicios que necesitan, como apoyo emocional, asesoría y tratamiento médico como víctimas de violencia de género?	X			
6. Respecto a los sellos y/o valores declarados en el Proyecto Educativo Institucional, ¿Existen algunos relacionados directa o indirectamente con inclusión, diversidad, igualdad y equidad de género? ¿Cuáles?	X			
7. Qué tan de acuerdo está con la siguiente afirmación (Muy de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo, muy en desacuerdo): Existe participación de referentes femeninos en todos los niveles jerárquicos y de decisión de la institución en la que me desempeño.	X			

5. La dimensión social (diagnóstico de necesidades, articulación con actores, protocolos de intervención y apoyo, monitoreo de intervención)

PREGUNTAS	APRUEBA	MODIFICA	ELIMINA	OBSERVACIONES
1. Con qué frecuencia realiza un diagnóstico de las necesidades que tienen sus estudiantes respecto a las temáticas de apoyo a la prevención de violencia de género y adapta su metodología de trabajo en aula y de instrumentos de evaluación. (nunca, rara vez, a menudo, siempre).	X			
2. Con qué frecuencia articula sus prácticas pedagógicas, con actores ligados a temáticas de igualdad y equidad de género al interior del centro educativo y cómo demanda de apoyos externos. (nunca, rara vez, a menudo, siempre).			X	
3. ¿Qué protocolos de intervención, apoyo y monitoreo se establecen en mi institución, para prevenir el acoso, la intimidación, la exclusión o la violencia de género?		X		AGREGAR: SI NO EXSTEN PROTOCOLOS PARA PREVENIR CUÁLES CREE QUE DEBEN SER
4. Qué tan de acuerdo está con la siguiente afirmación (Muy de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo, muy en desacuerdo): Actualmente, existe una mayor diversidad en cuanto a la identidad y expresión de género al interior de la comunidad educativa respecto a años atrás.	X			
5. Qué tan de acuerdo está con la siguiente afirmación (Muy de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo, muy en desacuerdo): Existe mayor conciencia sobre los derechos de la niñez, por parte de los padres, madres y las comunidades educativas en general.	X			
6. Qué tan de acuerdo está con la siguiente afirmación (Muy de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo, muy en desacuerdo): Considera que en general, quienes integran la comunidad educativa en donde se desempeña, tienen poco conocimiento respecto a la conceptualización básica sobre cuestiones de género.	X			
7. Qué tan de acuerdo está con la siguiente afirmación (Muy de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo, muy en desacuerdo): El monitoreo y evaluación de las intervenciones relacionadas a discriminación, sesgo y/o violencia de género,	X			

han permitido mejorar los procedimientos al interior del establecimiento donde se desempeña.				
--	--	--	--	--

#### Objetivo Específico N°4

Para el cuarto objetivo, donde sucintamente se pretende establecer las principales prácticas educativas implementadas en los establecimientos de enseñanza (nivel) ante las nuevas condiciones provocadas por la catástrofe sanitaria (Covid-19), y los espacios de integración e interacción con otros actores para el desarrollo una praxis efectiva en la prevención de la violencia de género, las dimensiones y categorías del estudio versarán sobre:

1. Las decisiones (técnico – pedagógico, organización aula, liderazgo pedagógico, trabajo con las familias, bienestar y convivencia)

PREGUNTAS	APRUEBA	MODIFICA	ELIMINA	OBSERVACIONES
1. Qué tan de acuerdo está con la siguiente afirmación (Muy de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo, muy en desacuerdo): La institución ha incorporado políticas de protección y apoyo a la violencia de género en contexto de pandemia.	X			
2. Qué tan de acuerdo está con la siguiente afirmación (Muy de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo, muy en desacuerdo): Se han establecido políticas en la gestión pedagógica, que van en línea con la concientización de la equidad e igualdad de género.	X			
3. ¿Qué acciones han sido implementadas durante la pandemia, desde la concientización al apoyo de la prevención de la violencia de género?	X			
4. ¿De qué forma, la coordinación de la Unidad Técnica Pedagógica de la institución en la que se desempeña, apoya la inclusión de la perspectiva de género en la implementación pedagógica?	X			
5. Qué tan de acuerdo está con la siguiente afirmación (Muy de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo, muy en desacuerdo): La organización espacial del aula perpetúa los sesgos y violencia de género.			X	
6. Qué tan de acuerdo está con la siguiente afirmación (Muy de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo, muy en desacuerdo): El bienestar y la sana convivencia al interior de aula es	X			

determinada fuertemente por el respeto hacia las distintas identidades de género.				
7. Qué tan de acuerdo está con la siguiente afirmación (Muy de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo, muy en desacuerdo): Al interior del establecimiento en el que se desempeña, y a diferencia de las demostraciones afectivas heteronormativas, las demostraciones afectivas no heteronormativas tienen una connotación negativa.	X			
8. Qué tan de acuerdo está con la siguiente afirmación (Muy de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo, muy en desacuerdo): La institución ha decidido reglamentar y/o explicitar las formas en que pueden relacionarse: las alumnas y docentes, alumnas y apoderadas, alumnas y personal no docente.	X			

**2. Las dificultades (apoyo recibidos, gestión pedagógica, recursos didácticos y digitales, resolución de conflictos, participación de la familia).**

PREGUNTAS	APRUEBA	MODIFICA	ELIMINA	OBSERVACIONES
1. Qué tan de acuerdo está con la siguiente afirmación (Muy de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo, muy en desacuerdo): La incorporación de perspectiva de género en las actividades pedagógicas implementadas presencialmente en el aula o de manera sincrónica, generalmente se ven obstaculizadas por: a) familias b) estudiantes c) colegas d) equipo de gestión e) sostenedor f) Proyecto Educativo Institucional g) recursos disponibles h) competencias personales	X			
2. Qué tan de acuerdo está con la siguiente afirmación (Muy de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo, muy en desacuerdo): Ha percibido entre colegas y/o estudiantes, conflictos relacionados a sesgo y/o violencia de género.	X			
3. Con qué frecuencia los protocolos y procedimientos internos que permiten resolver conflictos relacionados con discriminación,	X			

sesgo o violencia de género son efectivos y expeditos. (nunca, rara vez, a menudo, siempre).				
4. Qué tan de acuerdo está con la siguiente afirmación (Muy de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo, muy en desacuerdo): Las sanciones para quienes ejercen discriminación, violencia sexual y/o de género en la institución en la que se suscita, son oportunas y adecuadas.	X			
5. Qué tan de acuerdo está con la siguiente afirmación (Muy de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo, muy en desacuerdo): Las "fugas", entendidas como la exposición pública y sanción social a una situación o conjunto de situaciones de violencia o acoso sexual, han surgido como consecuencia de la desconfianza que existe en los procesos institucionales.	X			
6. Qué tan de acuerdo está con la siguiente afirmación (Muy de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo, muy en desacuerdo): El trabajo doméstico y de cuidado no remunerado que realiza, ha dificultado el cumplimiento de su trabajo en cuarentena.	X			
7. ¿De qué forma, la institución podría mejorar el apoyo a las docentes que cumplen el rol de cuidadas a terceras personas, con el objeto de que logren una mejor conciliación entre las tareas de cuidado con el trabajo remunerado?	X			
8. ¿Qué aspecto le parece más relevante respecto a la aplicación de la normativa de prevención y sanción de acciones de discriminación, violencia sexual y/o de género que existe en la institución en la que se desempeña?	X			
9. ¿Ha observado dificultades en la incorporación de prácticas de metodologías de enseñanza centradas en la niña y sensibles al género por parte de los docentes de mayor edad? Mencione las dos principales.	X			
10. ¿Ha observado dificultades en la incorporación de prácticas de metodologías de enseñanza centradas en la niña y sensibles al género por parte de los docentes de sexo masculino? ¿Cuáles?	X			

11. Cuando se han presentado situaciones de violencia de género al interior del establecimiento donde se desempeña, ¿se han aplicado criterios diferentes que denotan falta de claridad en la temática?	X			
---	---	--	--	--

**3. Demandas de formación (usos de recursos digitales, evaluación de aprendizajes, liderazgo pedagógico, mediación del aprendizaje, estrategias de inclusión, uso del juego).**

PREGUNTAS	APRUEBA	MODIFICA	ELIMINA	OBSERVACIONES
1. Qué tan de acuerdo está con la siguiente afirmación (Muy de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo, muy en desacuerdo): Cuenta con acceso a capacitación en materia de igualdad de género en la institución en la que se desempeña.	X			
2. Qué tan de acuerdo está con la siguiente afirmación (Muy de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo, muy en desacuerdo): Cuenta con competencias para incorporar la perspectiva de género en las actividades pedagógicas dentro de la institución en la que se desempeña.	X			
3. Qué tan de acuerdo está con la siguiente afirmación (Muy de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo, muy en desacuerdo): Ha participado en actividades relacionadas con la formación en igualdad de género a través de talleres, seminarios, charlas, cursos, etc.	X			
4. Qué tan de acuerdo está con la siguiente afirmación (Muy de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo, muy en desacuerdo): En la institución en la que se desempeña es complejo implementar nuevas metodologías o enfoques relacionados con la equidad de género en aula.	X			
5. Qué tan de acuerdo está con la siguiente afirmación (Muy de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo, muy en desacuerdo): En la institución en la que se desempeña existe coherencia entre el discurso de la organización y el actuar de la organización.	X			
6. Qué tan de acuerdo está con la siguiente afirmación (Muy de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo, muy en desacuerdo): En la institución en la que se desempeña, ser homosexual, lesbiana o tener una identidad de	X			



género no binaria, es una barrera para asumir posiciones de liderazgo.				
7. Qué tan de acuerdo está con la siguiente afirmación (Muy de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo, muy en desacuerdo): Cuenta con las capacidades para usar recursos digitales y aplicarlos en estrategias que favorezcan la formación e identidad de género amplia.	X			
8. ¿Qué necesidades formativas en educación, ha planteado con enfoque de género?	X			
9. Qué tan de acuerdo está con la siguiente afirmación (Muy de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo, muy en desacuerdo): El equipo de liderazgo pedagógico apoya sus necesidades de mejora permanente en la mediación en situaciones de conflicto.	X			
10. Indique ¿cuál es su principal interés formativo para mejorar sus prácticas de aula con enfoque de género?	X			

Nombre de experto/a

P

Formación profesional y especialidad de experto/a

\_\_\_\_\_  
Firma de experto/a

Agradecemos de antemano su valiosa colaboración en este trabajo de investigación.

Se despiden atentamente,

Talca, octubre de 2021

Anexo N°2: Cuestionario Google Forms

Sección 1 de 3

## Encuesta sobre Políticas de prevención de la violencia de género en la Gestión Educativa

Esta encuesta es parte sustancial del Trabajo de Grado de Magíster en Política y Gestión Educacional de la Universidad de Talca, y tiene por objetivo:

Recopilar información respecto de la implementación de Políticas de prevención de la violencia de género en la Gestión Educativa, atendiendo la línea de investigación "El enfoque de género en la gestión educativa. Una política de apoyo a la prevención de la violencia de género".

Este instrumento permitirá levantar información cuantitativa y cualitativa que en específico, tributan al objetivo general: "Analizar las prácticas de trabajo que desarrollan los equipos educativos, a partir de las políticas gubernamentales de igualdad y equidad de género, y los planes de intervención educativa destinados a la prevención de la violencia de género, reproducción de estereotipos y sesgos"

Cabe señalar que, esta encuesta es confidencial y en la investigación no se explicitará el nombre de quienes respondan.

Consentimiento informado: Acepto participar del presente proceso de investigación, por medio de esta encuesta. Conozco que los datos entregados serán utilizados sólo con fines académicos, resguardando la confidencialidad y el anonimato de cada participantes. \*

Sí

No

# I. Antecedentes Generales



Descripción (opcional)

1. Sexo biológico o sexo asignado al nacer \*

- Femenino
- Masculino
- Prefiero no decirlo
- Otra...

2. ¿Con qué género se identifica? \*

- Hombre
- Mujer
- No Binario
- Prefiero no decirlo
- Otra...

3. ¿Con qué orientación sexual se identifica? \*

- Heterosexual
  - Bisexual
  - Homosexual
  - Prefiero no decirlo
  - Otra...
- 

4. Edad \*

- 21 a 25 años
- 25 a 30 años
- 31 a 35 años
- 36 a 40 años
- 41 a 45 años
- 46 a 50 años
- 51 a 55 años
- 56 a 60 años
- 61 o más años

5. Nacionalidad \*

Texto de respuesta corta

.....

6. Formación profesional o técnica profesional \*

Texto de respuesta corta

.....

7. El establecimiento donde se desempeña, o donde desempeña la mayor carga horaria, imparte el o los siguientes niveles educativos: \*

Preescolar

Básica

Media

Superior

8. Desempeña la mayor carga horaria en el nivel educativo: \*

Preescolar

Básica

Media

9. Ha ejercido en educación: \*

- Menos de 5 años
- Más de 5 y menos de 15 años
- Más de 15 y menos de 25 años
- Más de 25 y menos de 30 años

10. El establecimiento donde se desempeña, o donde desempeña la mayor carga horaria, se encuentra en zona: \*

- Rural
- Urbana

11. Su actual comuna de residencia es: \*

Texto de respuesta corta  
.....

12. El establecimiento donde se desempeña, o donde desempeña la mayor carga horaria se encuentra en la comuna de: \*

Texto de respuesta corta  
.....

## II. Políticas de prevención de la Violencia de Género



A continuación se presentan preguntas cerradas y abiertas relativas a la prevención de la Violencia de Género.

\*Si ejerce su labor docente en más de un establecimiento, en las preguntas donde se consulta por la "institución en donde se desempeña", considere aquella en donde desempeña una mayor carga horaria.

1. Con qué frecuencia, en su rol como docente, ha tenido que presenciar o enfrentar conflictos \* entre estudiantes donde se evidencian:

	Nunca	Rara vez	A menudo	Siempre
Discriminación de ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sesgos de género ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Maltrato hacia niña...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Maltrato hacia disi...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Abuso hacia niñas ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Violencia de género	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Invisibilización de l...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mansplaining: se o...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2. Al interior de la institución en donde se desempeña\*: \*

	Nunca	Rara vez	A menudo	Siempre
Se realizan activida...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Se promueve innov...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Se integran ajustes...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Las personas doce...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Las personas doce...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Reflexiona con sus ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
En sus clases mod...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participa de redes ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
En los consejos de ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3. Usted considera que: \*

	Nunca	Rara vez	A menudo	Siempre
Incluye en el proce...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Incorpora en sus pr...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Asegura que el mat...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Incluye en sus prác...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Crea oportunidad...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sus competencias ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



4. Al interior de la institución en donde se desempeña: \*

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
Existen herramient...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Se evidencia comp...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Existe un fuerte co...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los últimos ajuste...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La incorporación m...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Se considera la opi...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Las actividades cur...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El enfoque de géne...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Se evidencia la pro...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Se fomenta el desa...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Existen prácticas in...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

---

Los espacios escol...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Considera en el pro...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El material oficial d...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El material no ofici...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Se aprecia que los ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Se generan política...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Existe participació...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Existe mayor conci...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Considera que en g...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El monitoreo y eval...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El bienestar y la sa...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A diferencia de las ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Están reglamentad...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Las sanciones para...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Las "funas", entend...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los protocolos y pr...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cuando se han pre...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ser homosexual, le...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5. En mi interacción como docente con otras personas, conozco y considero los conceptos \*

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
Comunidad LGBTQ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bullying homofóbico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bullying transfóbico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Violencia de género	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6. Usted, considera que: \*

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
Cuenta con los con...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los estudiantes de...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utiliza para su des...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Brinda protección a...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Realiza un diagnós...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. La incorporación de perspectiva de género en las actividades pedagógicas implementadas presencialmente en el aula o de manera sincrónica, generalmente se ven obstaculizadas por: \*

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
Familias	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estudiantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Colegas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Equipo de gestión	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sostenedor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Proyecto Educativo...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Recursos disponibl...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Competencias pers...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8. En el centro educativo donde se desempeña, ¿Cuál es la principal acción que evidencia el compromiso institucional respecto al enfoque de equidad de género? \*

Texto de respuesta larga

9. ¿Qué protocolos o procedimientos de intervención, se deberían establecer en mi institución, para prevenir el acoso, la intimidación, la exclusión o la violencia de género? \*

Texto de respuesta larga

10. ¿Cómo la preparación del proceso de enseñanza y aprendizaje puede permitir avanzar hacia la equidad e igualdad de género? \*

Texto de respuesta larga

11. ¿Propicia en sus prácticas de aula un clima seguro, libre de violencia de género? ¿Cómo lo evidencia? \*

12. ¿Qué característica personal y/o interpersonal considera más importante para proporcionar una docencia libre de violencia y que contribuya a la equidad de género? \*

Texto de respuesta larga

---

13. ¿Cuál es su principal interés formativo para mejorar sus prácticas de aula con enfoque de género? \*

Texto de respuesta larga

---

14. Para interiorizarse en temáticas que favorecen el enfoque de género en el aula, usted ha realizado alguna de las siguientes acciones: \*

- Investigación personal sobre la temática
  - Cursos de capacitación certificados ofrecidos por la institución donde trabaja
  - Cursos de capacitación certificados ofrecidos por otras instituciones
  - Cursos sin certificación
  - No me he interiorizado en la temática
-

### Anexo N°3: Planilla de Resultados de Encuesta

Marca temporal	Consentimiento informado	1. Sexo biológico o sexo	2. ¿Con qué género se	3. ¿Con qué orientación	4. Edad	5. Nacionalidad	6. Formación profesional	7. El establecimiento donde	8. Desempeña la mayor	9. Ha ejercido en educ
12/1/2021 22:33:53	Sí	Femenino	Mujer	Heterosexual	36 a 40 años	Chilena	Profesora	Básica	Básica	Más de 5 y menos de
12/1/2021 22:40:09	Sí	Femenino	Mujer	Heterosexual	31 a 35 años	Chilena	Profesional	Media	Media	Más de 5 y menos de
12/1/2021 22:41:57	Sí	Femenino	Mujer	Heterosexual	25 a 30 años	Chilena	Profesional	Básica, Media	Media	Más de 5 y menos de
12/1/2021 22:47:42	Sí	Femenino	Mujer	Heterosexual	31 a 35 años	Chilena	Profesora	Media	Media	Más de 5 y menos de
12/1/2021 22:51:21	Sí	Masculino	Hombre	Homosexual	25 a 30 años	Chilena	Profesional	Básica, Media	Media	Más de 5 y menos de
12/1/2021 22:53:50	Sí	Femenino	Mujer	Heterosexual	36 a 40 años	Chilena	Profesional	Media	Media	Más de 5 y menos de
12/1/2021 23:00:10	Sí	Femenino	Mujer	Heterosexual	25 a 30 años	Chilena	Magíster	Media	Media	Más de 5 y menos de
12/1/2021 23:08:23	Sí	Femenino	Mujer	Heterosexual	25 a 30 años	Chilena	Profesional	Media	Media	Más de 5 y menos de
12/1/2021 23:14:40	Sí	Femenino	Mujer	Heterosexual	31 a 35 años	Chilena	Profesional: profesora d	Media	Media	Más de 5 y menos de
12/1/2021 23:30:21	Sí	Masculino	Hombre	Homosexual	31 a 35 años	Chileno	Licenciado en Historia	Preescolar, Básica, Med	Media	Más de 5 y menos de
12/1/2021 23:34:17	Sí	Femenino	Mujer	Heterosexual	21 a 25 años	Chilena	Profesional	Preescolar, Básica, Med	Media	Menos de 5 años
12/1/2021 23:49:36	Sí	Femenino	Mujer	Heterosexual	25 a 30 años	Chilena	Profesora de educacion	Básica, Media	Media	Menos de 5 años
12/2/2021 0:09:50	Sí	Femenino	Mujer	Heterosexual	31 a 35 años	Chilena	Profesional: Profesora d	Preescolar, Básica, Med	Básica	Más de 5 y menos de
12/2/2021 11:05:02	Sí	Femenino	Mujer	Heterosexual	46 a 50 años	Chilena	Profesional	Media	Media	Más de 15 y menos de
12/2/2021 12:52:12	Sí	Femenino	Mujer	Heterosexual	25 a 30 años	Chilena	Universidad Catolica del	Media	Media	Menos de 5 años
12/2/2021 15:05:02	Sí	Masculino	Hombre	Heterosexual	31 a 35 años	Chilena	Grado académico	Media	Media	Menos de 5 años
12/2/2021 16:31:03	Sí	Femenino	Mujer	Heterosexual	25 a 30 años	Chilena	Profesora de Enseñanza	Preescolar, Básica, Med	Media	Menos de 5 años
12/2/2021 19:06:50	Sí	Femenino	Mujer	Heterosexual	21 a 25 años	Chilena	Licenciada en educaciór	Media	Media	Menos de 5 años
12/2/2021 19:19:54	Sí	Masculino	Hombre	Heterosexual	31 a 35 años	Chilena	Profesional	Media	Media	Menos de 5 años
12/2/2021 20:33:19	Sí	Femenino	Mujer	Heterosexual	31 a 35 años	Chilena	Profesional	Media	Media	Menos de 5 años
12/2/2021 23:05:52	Sí	Masculino	Hombre	Heterosexual	31 a 35 años	Chilena	Superior completa	Media	Media	Más de 15 y menos de
12/4/2021 12:11:33	Sí	Femenino	Mujer	Heterosexual	25 a 30 años	Chilena	Profesora de Lengua Ca	Media	Media	Menos de 5 años
12/6/2021 11:00:19	Sí	Femenino	Mujer	Heterosexual	31 a 35 años	Chilena	Profesional	Preescolar, Básica, Med	Media	Más de 5 y menos de
12/6/2021 11:49:22	Sí	Masculino	Hombre	Heterosexual	46 a 50 años	Chilena	Profesor de Estado en h	Media	Media	Más de 15 y menos de
12/6/2021 13:46:57	Sí	Masculino	Hombre	Heterosexual	25 a 30 años	Chileno	Profesional	Básica, Media	Media	Más de 5 y menos de
12/6/2021 14:51:26	Sí	Femenino	Mujer	Heterosexual	36 a 40 años	Chilena	Profesora	Básica	Básica	Más de 5 y menos de
12/6/2021 19:48:32	Sí	Femenino	Mujer	Heterosexual	31 a 35 años	Chilena	Profesora	Media	Media	Más de 5 y menos de
12/7/2021 9:23:28	Sí	Femenino	Mujer	Heterosexual	31 a 35 años	Chilena	Docente	Básica, Media	Media	Más de 5 y menos de
12/9/2021 9:53:10	Sí	Masculino	Hombre	Heterosexual	25 a 30 años	Chileno	Licenciado en educaciór	Básica, Media	Media	Más de 5 y menos de
12/9/2021 10:12:32	Sí	Masculino	Hombre	Bisexual	25 a 30 años	Chilena	Pedagogía en Matemática	Básica, Media	Media	Menos de 5 años
12/9/2021 10:14:22	Sí	Masculino	Hombre	Heterosexual	31 a 35 años	Chilena	Profesional	Media	Media	Menos de 5 años

1	10. El establecimiento de	11. Su actual comuna de	12. El establecimiento de	1. Con qué frecuencia,	1. Con qué frecuencia,	1. Con qué frecuencia,	1. Con qué frecuencia,	1. Con qué frecuencia,	1. Con qué frecuencia,	1. Con qué frecuencia,	1. Con qué frecuencia
2	Urbana	Linares	San Javier	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Rara vez
3	Urbana	TALCA	Talca	Rara vez	Rara vez	Rara vez	Rara vez	Rara vez	Rara vez	Rara vez	Rara vez
4	Urbana	Calama	Calama	Nunca	Rara vez	A menudo	Rara vez	Nunca	A menudo	A menudo	Rara vez
5	Urbana	San Javier	San Javier	Rara vez	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca
6	Urbana	Linares	Colbún	A menudo	Siempre	A menudo	Siempre	A menudo	A menudo	A menudo	A menudo
7	Urbana	Linares	Linares	Rara vez	A menudo	Rara vez	A menudo	Rara vez	Rara vez	A menudo	A menudo
8	Urbana	Chillán	San Nicolás	Rara vez	A menudo	Rara vez	Rara vez	Rara vez	Rara vez	A menudo	Siempre
9	Urbana	Calama	Calama	Rara vez	Rara vez	Rara vez	Rara vez	Rara vez	Rara vez	Rara vez	A menudo
10	Urbana	Linares	Linares	Rara vez	Rara vez	Rara vez	Rara vez	Rara vez	Rara vez	Nunca	Rara vez
11	Urbana	Linares	San Javier	Rara vez	Rara vez	Rara vez	Nunca	Rara vez	Rara vez	Rara vez	Rara vez
12	Rural	Talca	San Clemente	Rara vez	Rara vez	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Rara vez	Rara vez
13	Urbana	Maule	Talca	Rara vez	Nunca	Nunca	Rara vez	Nunca	Nunca	Nunca	Rara vez
14	Urbana	Linares	Linares	Rara vez	Rara vez	Rara vez	Nunca	Nunca	Rara vez	Rara vez	Rara vez
15	Urbana	Longaví	Linares	A menudo	A menudo	Rara vez	Rara vez	Rara vez	Rara vez	Rara vez	A menudo
16	Urbana	Curico	Curico	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Rara vez
17	Urbana	Linares	Liceo Arturo Alessandri	Nunca	Rara vez	Rara vez	Rara vez	Rara vez	Rara vez	Rara vez	Rara vez
18	Rural	Chillán Viejo	Ñiquén	Rara vez	A menudo	Nunca	Rara vez	Rara vez	Rara vez	Rara vez	Rara vez
19	Urbana	Talca	Talca	Rara vez	Rara vez	Rara vez	Rara vez	A menudo	Rara vez	Rara vez	A menudo
20	Rural	Talca	Talca	A menudo	Rara vez	Rara vez	A menudo	Rara vez	Rara vez	Rara vez	A menudo
21	Urbana	Linares	Linares	Rara vez	Rara vez	Nunca	Rara vez	Nunca	Rara vez	Rara vez	A menudo
22	Urbana	Linares	Linares	A menudo	A menudo	Rara vez	A menudo	Rara vez	Rara vez	Siempre	A menudo
23	Urbana	Linares	Linares	A menudo	A menudo	Rara vez	Rara vez	Rara vez	A menudo	A menudo	Siempre
24	Urbana	Linares	Longaví	Rara vez	Nunca	Rara vez	Nunca	Rara vez	Rara vez	Nunca	Rara vez
25	Urbana	Linares	Liceo Valentín Letelier M	Rara vez	Rara vez	Rara vez	Rara vez	Rara vez	Rara vez	Rara vez	Rara vez
26	Urbana	Talca	Talca	Rara vez	Rara vez	Rara vez	Rara vez	Rara vez	A menudo	Rara vez	Siempre
27	Rural	Molina	Curicó	Rara vez	Rara vez	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Rara vez	Rara vez
28	Urbana	Linares	Linares	Rara vez	Rara vez	A menudo	A menudo	A menudo	A menudo	A menudo	Rara vez
29	Urbana	Linares	Linares	Rara vez	Rara vez	Rara vez	Rara vez	Rara vez	A menudo	Rara vez	Rara vez
30	Urbana	Linares	Linares	A menudo	Rara vez	Nunca	Rara vez	Nunca	Nunca	Nunca	Rara vez
31	Urbana	Longaví	Linares	A menudo	A menudo	A menudo	A menudo	A menudo	A menudo	A menudo	A menudo
32	Rural	Linares	Linares	Rara vez	Nunca	Rara vez	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca

	W	X	Y	Z	AA	AB	AC	AD	AE	AF	AG
1	1. Con qué frecuencia, e	1. Con qué frecuencia,	e 2. Al interior de la instituc	2. Al interior de la instituc	2. Al interior de la instituc	2. Al interior de la instituc	2. Al interior de la instituc	2. Al interior de la instituc	2. Al interior de la instituc	2. Al interior de la instituc	2. Al interior de la insti
2	Rara vez	Rara vez	A menudo	A menudo	A menudo	A menudo	A menudo	A menudo	A menudo	Rara vez	A menudo
3	Rara vez	Rara vez	A menudo	A menudo	A menudo	A menudo	A menudo	Rara vez	A menudo	A menudo	Rara vez
4	Rara vez	Nunca	Nunca	Rara vez	Nunca	A menudo	Rara vez	Rara vez	Siempre	Nunca	Nunca
5	Nunca	Nunca	A menudo	A menudo	A menudo	A menudo	A menudo	Rara vez	A menudo	A menudo	A menudo
6	A menudo	A menudo	Nunca	Nunca	Nunca	A menudo	A menudo	A menudo	A menudo	A menudo	Nunca
7	A menudo	Nunca	A menudo	Rara vez	Rara vez	A menudo	A menudo	A menudo	Siempre	A menudo	Rara vez
8	Siempre	A menudo	Siempre	Siempre	Siempre	Siempre	A menudo	Siempre	Siempre	Rara vez	Rara vez
9	A menudo	A menudo	A menudo	Siempre	Rara vez	Siempre	A menudo	Siempre	Siempre	Rara vez	Rara vez
10	Nunca	Nunca	A menudo	A menudo	A menudo	Siempre	Siempre	Siempre	Siempre	A menudo	A menudo
11	Rara vez	Rara vez	Rara vez	Rara vez	A menudo	A menudo	Rara vez	A menudo	Siempre	Rara vez	Rara vez
12	A menudo	Rara vez	Siempre	A menudo	A menudo	A menudo	Siempre	Rara vez	A menudo	Siempre	A menudo
13	Rara vez	Rara vez	A menudo	Rara vez	Rara vez	A menudo	Rara vez	A menudo	A menudo	Rara vez	Nunca
14	Rara vez	Nunca	Rara vez	Nunca	Rara vez	Rara vez	Rara vez	A menudo	A menudo	Rara vez	Rara vez
15	A menudo	Rara vez	Rara vez	Rara vez	A menudo	A menudo	Rara vez	A menudo	A menudo	A menudo	Rara vez
16	Rara vez	Rara vez	Nunca	Siempre	Siempre	Siempre	Siempre	Siempre	Siempre	Rara vez	Rara vez
17	A menudo	Rara vez	Rara vez	Rara vez	Rara vez	Rara vez	A menudo	Rara vez	A menudo	Rara vez	Rara vez
18	Nunca	Nunca	A menudo	Rara vez	A menudo	A menudo	A menudo	A menudo	Siempre	Nunca	Rara vez
19	Siempre	A menudo	Rara vez	Rara vez	Rara vez	A menudo	Rara vez	A menudo	A menudo	A menudo	Rara vez
20	Rara vez	Rara vez	Rara vez	Rara vez	Nunca	A menudo	A menudo	A menudo	A menudo	Rara vez	A menudo
21	Rara vez	Rara vez	A menudo	A menudo	A menudo	A menudo	A menudo	A menudo	Siempre	A menudo	Rara vez
22	A menudo	A menudo	Rara vez	A menudo	A menudo	Rara vez	Rara vez	A menudo	A menudo	Rara vez	Rara vez
23	A menudo	Rara vez	Rara vez	Rara vez	Rara vez	A menudo	Rara vez	A menudo	Siempre	Siempre	Nunca
24	Nunca	Rara vez	Rara vez	A menudo	A menudo	Siempre	Siempre	Rara vez	Siempre	A menudo	Nunca
25	Rara vez	Rara vez	A menudo	A menudo	A menudo	A menudo	A menudo	A menudo	A menudo	A menudo	A menudo
26	A menudo	A menudo	Nunca	Nunca	Nunca	A menudo	Rara vez	Nunca	Siempre	A menudo	Nunca
27	Rara vez	Rara vez	Siempre	A menudo	A menudo	Siempre	A menudo	Rara vez	Siempre	Rara vez	Rara vez
28	A menudo	A menudo	A menudo	A menudo	A menudo	Rara vez	A menudo	A menudo	A menudo	A menudo	A menudo
29	Rara vez	Nunca	Siempre	A menudo	Siempre	A menudo	A menudo	A menudo	Siempre	Siempre	A menudo
30	Rara vez	Rara vez	Rara vez	Rara vez	Rara vez	A menudo	A menudo	A menudo	A menudo	Nunca	Nunca
31	A menudo	A menudo	Rara vez	Rara vez	Rara vez	A menudo	Rara vez	Rara vez	Siempre	A menudo	Rara vez
32	Nunca	Nunca	A menudo	A menudo	A menudo	A menudo	Rara vez	A menudo	A menudo	A menudo	A menudo



	AH	AI	AJ	AK	AL	AM	AN	AO	AP	AQ	AR
1	3. Usted considera que:	3. Usted considera que:	3. Usted considera que:	3. Usted considera que:	3. Usted considera que:	3. Usted considera que:	4. Al interior de la instituc	4. Al interior de la instituc	4. Al interior de la instituc	4. Al interior de la instituc	4. Al interior de la instituc
2	A menudo	A menudo	A menudo	A menudo	A menudo	A menudo	Muy en desacuerdo	Muy en desacuerdo	Muy en desacuerdo	Muy en desacuerdo	En desacuerdo
3	A menudo	A menudo	A menudo	A menudo	A menudo	A menudo	De acuerdo	De acuerdo	De acuerdo	De acuerdo	De acuerdo
4	A menudo	Siempre	Siempre	A menudo	A menudo	Siempre	Muy en desacuerdo	Muy en desacuerdo	Muy en desacuerdo	Muy en desacuerdo	Muy en desacuerdo
5	A menudo	A menudo	A menudo	Rara vez	A menudo	A menudo	Muy en desacuerdo	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	En desacuerdo	En desacuerdo
6	A menudo	A menudo	Rara vez	Rara vez	Rara vez	Rara vez	En desacuerdo	En desacuerdo	En desacuerdo	En desacuerdo	En desacuerdo
7	Rara vez	A menudo	A menudo	A menudo	A menudo	A menudo	En desacuerdo	En desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	De acuerdo
8	A menudo	Siempre	Siempre	A menudo	A menudo	Siempre	Muy de acuerdo	Muy de acuerdo	Muy de acuerdo	De acuerdo	De acuerdo
9	Rara vez	Siempre	Siempre	Siempre	Siempre	Siempre	Muy de acuerdo	De acuerdo	De acuerdo	De acuerdo	De acuerdo
10	A menudo	A menudo	A menudo	Siempre	Siempre	Siempre	Muy de acuerdo	Muy de acuerdo	Muy de acuerdo	Muy de acuerdo	Muy en desacuerdo
11	A menudo	A menudo	A menudo	Siempre	Siempre	Siempre	De acuerdo	Muy de acuerdo	Muy de acuerdo	De acuerdo	Muy en desacuerdo
12	A menudo	Siempre	A menudo	Siempre	A menudo	Siempre	De acuerdo	De acuerdo	De acuerdo	De acuerdo	De acuerdo
13	Rara vez	Siempre	Siempre	Siempre	Siempre	Siempre	En desacuerdo	De acuerdo	De acuerdo	De acuerdo	Muy en desacuerdo
14	A menudo	A menudo	A menudo	Siempre	Siempre	Siempre	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	De acuerdo	Muy en desacuerdo
15	Rara vez	A menudo	A menudo	A menudo	A menudo	A menudo	De acuerdo	De acuerdo	De acuerdo	Muy en desacuerdo	Muy en desacuerdo
16	Nunca	Rara vez	Rara vez	Rara vez	Siempre	Siempre	De acuerdo	De acuerdo	De acuerdo	De acuerdo	Muy en desacuerdo
17	Rara vez	Rara vez	A menudo	A menudo	Rara vez	Rara vez	En desacuerdo	En desacuerdo	En desacuerdo	En desacuerdo	En desacuerdo
18	A menudo	A menudo	A menudo	A menudo	A menudo	A menudo	Muy de acuerdo	Muy de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	En desacuerdo
19	Rara vez	A menudo	Rara vez	Siempre	A menudo	Siempre	En desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	De acuerdo
20	Rara vez	A menudo	A menudo	Siempre	A menudo	Siempre	De acuerdo	De acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Muy en desacuerdo
21	A menudo	A menudo	A menudo	A menudo	A menudo	A menudo	Muy de acuerdo	De acuerdo	De acuerdo	De acuerdo	Muy en desacuerdo
22	Rara vez	A menudo	Rara vez	A menudo	A menudo	A menudo	En desacuerdo	En desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	Muy en desacuerdo
23	Siempre	Siempre	Siempre	Siempre	A menudo	Siempre	En desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	De acuerdo	Muy en desacuerdo
24	A menudo	A menudo	Siempre	A menudo	Siempre	Siempre	Muy de acuerdo	Muy de acuerdo	Muy de acuerdo	Muy de acuerdo	Muy en desacuerdo
25	A menudo	A menudo	A menudo	A menudo	Siempre	Siempre	De acuerdo	De acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	En desacuerdo
26	Rara vez	Siempre	Siempre	Siempre	Siempre	A menudo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	En desacuerdo
27	Siempre	Siempre	Siempre	Siempre	Siempre	Siempre	Muy de acuerdo	Muy de acuerdo	Muy de acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
28	A menudo	A menudo	A menudo	A menudo	A menudo	A menudo	En desacuerdo	En desacuerdo	En desacuerdo	En desacuerdo	En desacuerdo
29	A menudo	Siempre	A menudo	Siempre	Siempre	Siempre	Muy de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	De acuerdo	De acuerdo
30	Nunca	Nunca	Rara vez	Rara vez	Rara vez	Rara vez	De acuerdo	De acuerdo	De acuerdo	De acuerdo	De acuerdo
31	Siempre	Siempre	A menudo	Siempre	Rara vez	A menudo	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo
32	Rara vez	A menudo	A menudo	A menudo	A menudo	A menudo	En desacuerdo	En desacuerdo	En desacuerdo	En desacuerdo	En desacuerdo







	CA	CB	CC	CD	CE	CF	CG	CH	CI	CJ	CK
1	7. La incorporación de p	7. La incorporación de p	7. La incorporación de p	7. La incorporación de p	7. La incorporación de p	7. La incorporación de p	7. La incorporación de p	8. En el centro educativo	9. ¿Qué protocolos o pr	10. ¿Cómo la preparació	11. ¿Propicia en sus p
2	En desacuerdo	En desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	En desacuerdo	En desacuerdo	El constante perfecciona	La incorporación de pers	La revisión constante pe	En la planificación y pr
3	De acuerdo	De acuerdo	De acuerdo	De acuerdo	De acuerdo	De acuerdo	De acuerdo	Actividades en orientaci	Comunicación efectiva	Efectivamente es primor	Respeto entre todos p
4	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	En desacuerdo	En desacuerdo	En desacuerdo	En desacuerdo	En desacuerdo	Solo se basan en la NO	Charlas, reforzar valore	Esa es la base para lleg	Si, lo evidencié en las
5	En desacuerdo	En desacuerdo	En desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	Participación igualitaria	Educación	Es indispensable	En el discurso diario
6	De acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Muy de acuerdo	De acuerdo	De acuerdo	De acuerdo	Es escaso solo lo que se	Charlas, evidenciar con	Acabando con frases y	A través de mi discurs
7	En desacuerdo	De acuerdo	De acuerdo	De acuerdo	De acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	No hay	Tratar estos temas abier	Con educación	Promoviendo el respet
8	De acuerdo	Muy en desacuerdo	Muy en desacuerdo	Muy en desacuerdo	Muy en desacuerdo	De acuerdo	Muy en desacuerdo	La realización de talleres	Es necesario capacitar	Es fundamental porque	Si, no solo existen nor
9	En desacuerdo	En desacuerdo	En desacuerdo	En desacuerdo	En desacuerdo	En desacuerdo	En desacuerdo	Charlas cada cierto tiem	Diagnóstico efectivos	Incluyendo el tema en la	Si, todos se escuchan
10	Muy en desacuerdo	Muy en desacuerdo	Muy en desacuerdo	Muy en desacuerdo	Muy en desacuerdo	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	El Liceo brinda las mism	Existen protocolos en co	Potenciando a cada estu	Así es, desde que lleg
11	En desacuerdo	En desacuerdo	En desacuerdo	En desacuerdo	En desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Tenemos una directora y	El trabajo en clases de	El discurso y el avanzar	Siempre, desde el trato
12	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	En desacuerdo	En desacuerdo	En desacuerdo	En desacuerdo	En desacuerdo	La adaptación de espaci		Incluyendo temáticas reli	Respetando y escuch
13	En desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	De acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	En desacuerdo	Solo el apoyo con profes	Con cursos, talleres par	Usando actividades enf	Si, trabajo de forma pe
14	En desacuerdo	En desacuerdo	En desacuerdo	En desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	De acuerdo	El trato y liderazgo iguali	Educar con respecto al t	Entregando las herramie	Frecuentemente por m
15	En desacuerdo	De acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	En desacuerdo	Reglamento de conviven	Mayor información. Acc	Utilizando material atin	Si. Lo evidencié en la e
16	En desacuerdo	En desacuerdo	En desacuerdo	En desacuerdo	En desacuerdo	En desacuerdo	En desacuerdo	La creación de im baño	Más charlas sobre el ten	Creando un ambiente pr	Si, si escucho algún co
17	De acuerdo	De acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	El PME	Mejorar el proyecto educ	Siendo más inclusivo	Si
18	Muy en desacuerdo	Muy en desacuerdo	Muy en desacuerdo	Muy en desacuerdo	Muy en desacuerdo	De acuerdo	Muy en desacuerdo	La existencia de protoco	Instancias de diálogo doi	A través de la inclusión	Si. Se evidencia a trav
19	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	De acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	No se ve mucho compro	El conocer y exponer sit	es necesario prepararn	Trato de hacerlo, princ
20	En desacuerdo	En desacuerdo	En desacuerdo	En desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	El respeto por toda la co	Charlas educacionales	Integrando a toda la com	Dando la misma import
21	En desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	Muy en desacuerdo	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	Charlas y conversatorio:	La inclusión de charlas	En cuan	Siempre, a través de d
22	De acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	En desacuerdo	En desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	En el perfil de estudiante	Prevencion y educación	Si	Si, en conversaciones
23	En desacuerdo	Muy de acuerdo	Muy de acuerdo	Muy de acuerdo	En desacuerdo	En desacuerdo	En desacuerdo	Ninguna	Un protocolo que tenga	Si trabajamos educando	Si. He tenido muy poca
24	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	Muy en desacuerdo	Muy en desacuerdo	Muy en desacuerdo	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	La aplicación del reglam	Actividades de promoció	Generando instancias q	Si, entregando las mis
25	En desacuerdo	En desacuerdo	En desacuerdo	En desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Que se trabaja en conjun	Los que se realizan	Con el conocimiento del	En mis prácticas
26	Muy en desacuerdo	Muy en desacuerdo	Muy de acuerdo	Muy de acuerdo	Muy de acuerdo	De acuerdo	De acuerdo	La existencia de cursos	Educar a la poblacion es	La educacion genera co	Si, con la participacion
27	En desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	Muy en desacuerdo	Muy en desacuerdo	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	En la conformacion del g	Hay protocolos claves	Es vital como es ahí don	Normas claras, oportu
28	De acuerdo	De acuerdo	De acuerdo	De acuerdo	De acuerdo	De acuerdo	De acuerdo	Cero	Cero	Cero	Cero
29	En desacuerdo	En desacuerdo	En desacuerdo	En desacuerdo	En desacuerdo	En desacuerdo	En desacuerdo	Respetando y creando e	Abarcar temas de import	Creando instrumentos pr	Si, a que en los momen
30	Muy de acuerdo	Muy de acuerdo	Muy de acuerdo	Muy de acuerdo	Muy de acuerdo	Muy de acuerdo	Muy de acuerdo	Dar una charla anual par	Entregar más conocimier	Eliminando la discriminac	No lo logro, se me hac
31	Muy en desacuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	Muy en desacuerdo	Capacitaciones por part	Si bien los protocolos y	Generando instancias er	Si, hablando de maner
32	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	Muy en desacuerdo	Muy en desacuerdo	Muy en desacuerdo	De acuerdo	Muy en desacuerdo	Los valores propuesos	Sana convivencia escol	El conocimiento sobre el	Enseñando tolerancia

	CJ	CK	CL	CM	CN	CO	CP	CQ	CR	CS	CT
1	10. ¿Cómo la preparació	11. ¿Propicia en sus prá	12. ¿Qué característica	13. ¿Cuál es su principal	14. Para interiorizarse en temáticas que favorecen el enfoque de género en el aula, usted ha realizado alguna de las siguientes acciones:						
2	La revisión constante pe	En la planificación y prác	El valor del respeto.	Lograr el bienestar de lo	Cursos de capacitación certificados ofrecidos por la institución donde trabaja						
3	Efectivamente es primor	Respeto entre todos por	Respeto entre todos los	Prácticas inclusivas y cc	Investigación personal sobre la temática						
4	Esa es la base para llegr	Si, lo evidenció en las ac	La empatía y respeto por	Que se nos capacite en	Investigación personal sobre la temática						
5	Es indispensable	En el discurso diario	Libertad de expresión	Seguir aprendiendo	No me he interiorizado en la temática						
6	Acabando con frases y	A través de mi discurso,	La Tolerancia y el respet	Acabar con la discrimina	Investigación personal sobre la temática						
7	Con educación	Promoviendo el respeto	El trato como iguales	Que mis alumnos sean ll	Investigación personal sobre la temática						
8	Es fundamental porque e	Si, no solo existen norm	Es fundamental que él o	Creo que necesito apren	Investigación personal sobre la temática, Cursos de capacitación certificados ofrecidos por otras instituciones						
9	Incluyendo el tema en lat	Si, todos se escuchan y	Ser justo y objetivo.	Medidas de prevención	Investigación personal sobre la temática						
10	Potenciando a cada estu	Así es, desde que llegué	Debemos ser tan inclusi	Como educadora diferen	Investigación personal sobre la temática, Cursos de capacitación certificados ofrecidos por otras instituciones						
11	El discurso y el avanzar	Siempre, desde el trato	Empatía, también promov	Identidad de género me i	Cursos de capacitación certificados ofrecidos por otras instituciones						
12	Incluyendo temáticas reli	Respetando y escuchan	El respeto y la tolerancia	Desarrollar habilidades d	Investigación personal sobre la temática						
13	Usando actividades enfrc	Si, trabajo de forma pers	y conocer la diversidad	Poder realizar preparaci	Investigación personal sobre la temática						
14	Entregando las herramie	Frecuentemente por mec	Ser justa y objetiva frent	La formación de ciudad	Investigación personal sobre la temática						
15	Utilizando material atinge	Si, lo evidenció en la ex	Empatía. Entender que to	Me gustaría estudiar el t	Investigación personal sobre la temática						
16	Creando un ambiente prc	Si, si escucho algún con	Análisis de situaciones.	Poder dar el respeto que	Investigación personal sobre la temática						
17	Siendo más inclusivo	Si	La empatía	Para generar una socied	No me he interiorizado en la temática						
18	A través de la inclusión	Si. Se evidencia a través	La objetividad respecto	Prevención de la violenc	No me he interiorizado en la temática						
19	es necesario prepararn	Trato de hacerlo, princip	Ser intolerante ante situ	Evitar que estás situacio	Investigación personal sobre la temática						
20	Integrando a toda la com	Dando la misma importan	La comunicación	Interiorizar más este enf	Investigación personal sobre la temática						
21	En cuan	Siempre, a través de dis	Soy una persona respet	La verdad me gustaría e	Investigación personal sobre la temática						
22	Si	Si, en conversaciones c	Automedicarse	Llegar a no tener sesgo	Investigación personal sobre la temática						
23	Si trabajamos educando	Si. He tenido muy pocas	La autocrítica y la empat	Las estrategias para ma	Investigación personal sobre la temática, Cursos de capacitación certificados ofrecidos por otras instituciones, Cursos sin certificación						
24	Generando instancias q	Si, entregando las mism	La reflexión, la empatía,	Mantenerme actualizado	Investigación personal sobre la temática, Cursos de capacitación certificados ofrecidos por otras instituciones, Cursos sin certificación						
25	Con el conocimiento del	En mis prácticas	La persona	Educar	Investigación personal sobre la temática						
26	La educación genera co	Si, con la participación y	Alegria, afecto y comuni	Que exista la. Igualdad y	Cursos sin certificación						
27	Es vital como es ahí don	Normas claras, oportuni	Manejar el tema, empatía	Conocer más del tema y	Investigación personal sobre la temática						
28	Cero	Cero	Ninguna	Apoyar a la mujer	Investigación personal sobre la temática, Cursos de capacitación certificados ofrecidos por la institución donde trabaja, Cursos de capacitación certificados ofrecidos por						
29	Creando instrumentos pr	Si, a que en los moment	La información. Informán	Que las/los estudiantes	Investigación personal sobre la temática						
30	Eliminando la discriminac	No lo logro, se me hace	La empatía	Conocer los términos qu	Cursos de capacitación certificados ofrecidos por la institución donde trabaja						
31	Generando instancias er	Si, hablando de manera	Considero que la caract	Generar un ambiente prc	Investigación personal sobre la temática, Cursos sin certificación						
32	El conocimiento sobre el	Enseñando tolerancia	Tolerancia y respeto	Respeto	Investigación personal sobre la temática, Cursos de capacitación certificados ofrecidos por la institución donde trabaja, Cursos sin certificación						