



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

**POLÍTICAS DE PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO EN
LA GESTIÓN EDUCATIVA DE INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN
SUPERIOR EN REGIÓN DEL MAULE**

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

Estudiante:
Marcela Sobarzo Sobarzo

Profesor Patrocinante:
Daniel Reyes Araya

Talca, junio 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, 2022

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

**POLÍTICAS DE PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO EN
LA GESTIÓN EDUCATIVA DE INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN
SUPERIOR EN REGIÓN DEL MAULE**

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

Estudiante:
Marcela Sobarzo Sobarzo

Profesor Patrocinante:
Daniel Reyes Araya

Talca, junio de 2022

INDICE	
RESUMEN	17
CAPÍTULO I: PROBLEMATIZACIÓN Y OBJETIVOS.....	21
2.1 Institucionalidad Política Internacional y Nacional.....	25
2.1.1. Políticas Internacionales sobre Igualdad y Equidad de Género.....	25
2.1.2. Políticas Nacionales sobre Igualdad y Equidad de Género	29
2.1.3. Orientaciones actuales	32
2.2 Gestión educativa en temas asociados a Género.....	33
2.2.1. Currículo Oficial chileno	33
2.2.2. Currículo Oculto.....	39
2.2.3. Política hacia centros escolares: El caso de Chile.....	41
2.3. Incidencia de las prácticas docentes en apoyo a la prevención de la violencia de género.....	45
2.3.1 Creencias y sesgos sistemáticos docentes	45
2.3.2. Prácticas docentes y factores escolares que favorecen la igualdad y equidad de género	55
2.3.3. Políticas educativas para la equidad de género en América Latina.....	57
CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO.....	59
3.1 Descripción de la Metodología	60
3.2. Delimitación de Población y Universo	61
3.3. Criterios de Selección de la Muestra.....	61
3.4. Técnica e Instrumentos de Recolección de Datos.....	62
3.5. Técnica de Procesamiento y Análisis de Datos	64
3.7. Plan de Análisis.....	65
CAPÍTULO IV: ANÁLISIS Y RESULTADOS.....	67
4.1 Rol docente y tipo de institución.....	68
4.2 Análisis de resultados	68
Síntesis de resultados.....	162
CAPITULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	165
4.1. Preguntas de investigación.....	171
4.2. Declaración de las limitaciones del estudio	174
2.3. Aportaciones del estudio al campo de la disciplina	175

2.4. Sugerencias para estudios posteriores	176
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	180
ANEXOS	188
Anexo N°1: Validación de Instrumento	188
Anexo N°2: Cuestionario Google Forms.....	218
Anexo N° 3: Planilla de resultados de encuestas	241

INDICE DE CUADROS

Cuadro N°1: Carta Gantt

Página
65.

INDICE DE GRÁFICOS

Página

Gráfico N°1: Existen herramientas y mecanismos de denuncia de violencia de género conocidos por docentes, personal de apoyo y estudiantes.	71.
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.	72.
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.	73.
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.	74.
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.	75.
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.	76.
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.	77.
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.	78.
Gráfico N°9: Con qué frecuencia, en su rol como docente, ha tenido que presenciar o enfrentar conflictos entre estudiantes donde se evidencian: Mansplaining.	79.
Gráfico N°10: Con qué frecuencia, en su rol como docente, ha tenido que presenciar o enfrentar conflictos entre estudiantes donde se evidencian: Gaslighting	80.
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.	82.
Gráfico N°12: Al interior de la institución en donde se desempeña: Se realizan actividades para sensibilizar sobre la violencia de género.	84.
Gráfico N°13: Al interior de la institución en donde se desempeña: Se promueve innovación educativa desde una perspectiva de género.	85.
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.	86.
Gráfico N°15: En mi interacción como docente con otras personas, conozco y considero los conceptos Comunidad LGBTIQ+.	90.
Gráfico N°16: En mi interacción como docente con otras personas, conozco y considero los conceptos Bullying homofóbico.	91.
Gráfico N°17: En mi interacción como docente con otras personas, conozco y considero los conceptos Bullying transfóbico.	92.

- Gráfico N°18:** En mi interacción como docente con otras personas, conozco y considero los conceptos: Violencia de género. 93.
- 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. 94.
- 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. 95.
- 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. 96.
- 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. 97.
- Gráfico 23:** 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. 100.
- Gráfico N°24:** 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. 101.
- Gráfico N°25:** 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+. 102.
- Gráfico N° 26:** 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. 103.
- Gráfico N° 27:** Al interior de la institución en donde se desempeña: El enfoque de género es evidente en el reglamento de Convivencia Universitaria. 104.
- Gráfico N°28:** 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. 105.
- Gráfico N° 29:** 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. 106.
- Gráfico N°30:** 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. 110.
- Gráfico N°31:** Usted, considera que: Los estudiantes de sexo masculino obtienen mejores resultados en las evaluaciones que usted realiza. 111.
- Gráfico N°32:** 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. 113.
- Gráfico N°33:** Usted considera que: Incluye en el proceso de diseño de instrumentos de evaluación, la diversidad del estudiantado, sus representaciones e intereses. 114.
- Gráfico N°34:** 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. 115.
- Gráfico N°35:** 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. 116.
- Gráfico N°36:** Usted considera que: Incluye en sus prácticas de aula actividades que enfatizan la importancia del respeto, consentimiento y la comunicación. 117.
- Gráfico N°37:** 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. 118.
- Gráfico N°38:** Al interior de la institución en donde se desempeña: En los consejos de carrera/facultad se reflexiona sobre las prácticas pedagógicas con enfoque de género. 119.
- Gráfico N°39:** Usted, considera que: Utiliza para su desarrollo profesional las orientaciones ministeriales vigentes sobre la prevención de violencia y equidad de género. 120.
- Gráfico N°40:** 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. 122.
- Gráfico N°41:** 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. 123.
- Gráfico N°42:** 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. 124.
- Gráfico N°43:** 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. 125.
- Gráfico N°44:** 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. 126.
- Gráfico N°45:** 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. 127.
- Gráfico N°46:** 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. 130.
- Gráfico N°47:** Al interior de la institución en donde se desempeña: Se generan políticas institucionales, que refuerzan la equidad e igualdad de género. 131.
- Gráfico N°48:** Al interior de la institución en donde se desempeña: Existe participación de referentes femeninos en todos los niveles jerárquicos y de decisión. 132.
- Gráfico N°49:** 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. 133.
- Gráfico N°50:** 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. 137.

Gráfico N°51: 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. 138.

Gráfico N°52: 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. 139.

Gráfico N°53: 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. 142.

Gráfico N°54: 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. 143.

Gráfico N°55: 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 144.

Gráfico N°56: 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. 145.

Gráfico N°57: 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. 146.

Gráfico N°58: 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. 147.

Gráfico N°59: 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. 148.

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: Colegas. 149.

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: Equipo de gestión. 151.

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: Sostenedor. 152.

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: Proyecto Educativo Institucional. 153.

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: Recursos disponibles. 154.

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: Competencias personales. 155.

Gráfico N°66: 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. 156.

Gráfico N°67: 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. 157.

INDICE DE TABLAS

	Página
Tabla N°1: Categorías de validación	64.
Tabla N°2: Rangos etarios de los encuestados/as.	66.
Tabla N°3: Evidencia de prácticas de aula para un clima seguro, libre de violencia de género.	68.
Tabla N°4: Existen herramientas y mecanismos de denuncia de violencia de género conocidos por docentes, personal de apoyo y estudiantes.	71.
Tabla N°5: 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.	72.
Tabla N°6: Con qué frecuencia, en su rol como docente, ha tenido que presenciar o enfrentar conflictos entre estudiantes donde se evidencian: Discriminación de género.	73.
Tabla N°7: 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.	74.
Tabla N°8: 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.	75.
Tabla N°9: Con qué frecuencia, en su rol como docente, ha tenido que presenciar o enfrentar conflictos entre estudiantes donde se evidencian: Maltrato hacia disidencias sexuales.	76.
Tabla N°10: Con qué frecuencia, en su rol como docente, ha tenido que presenciar o enfrentar conflictos entre estudiantes donde se evidencian: Violencia de género.	77.
Tabla N°11: 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.	78.
Tabla N°12: Con qué frecuencia, en su rol como docente, ha tenido que presenciar o enfrentar conflictos entre estudiantes donde se evidencian: Mansplaining.	79.
Tabla N°13: Con qué frecuencia, en su rol como docente, ha tenido que presenciar o enfrentar conflictos entre estudiantes donde se evidencian: Gaslightin.	80.
Tabla N°14: 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.	83.
Tabla N°15: Al interior de la institución en donde se desempeña: Se realizan actividades para sensibilizar sobre la violencia de género.	84.
Tabla N°16: Al interior de la institución en donde se desempeña: Se promueve innovación educativa desde una perspectiva de género.	85.
Tabla N°17: 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.	86.
Tabla N°18: En la institución educativa donde se desempeña, ¿Cuál es la principal	

- acción que evidencia el compromiso institucional respecto al enfoque de equidad de género? 87.
- Tabla N°19:** En mi interacción como docente con otras personas, conozco y considero los conceptos Comunidad LGBTIQ+. 90.
- Tabla N°20:** En mi interacción como docente con otras personas, conozco y considero los conceptos Bullying homofóbico. 91.
- Tabla N°21:** En mi interacción como docente con otras personas, conozco y considero los conceptos Bullying transfóbico. 92.
- Tabla N°22:** En mi interacción como docente con otras personas, conozco y considero los conceptos: Violencia de género. 93.
- Tabla N°23:** Al interior de la institución en donde se desempeña: Los últimos ajustes curriculares y de programas de estudio, consideran referentes femeninos relevantes. 94.
- Tabla N°24:** 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. 95.
- Tabla N°25:** 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. 96.
- Tabla N°26:** 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.
- Tabla N°27:** Para interiorizarse en temáticas que favorecen el enfoque de género en el aula, usted ha realizado alguna de las siguientes acciones. 98.
- Tabla N°28:** 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. 100.
- Tabla N° 29:** 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. 101.
- Tabla N° 30:** 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+. 102.
- Tabla N° 31:** 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 103.
- Tabla N° 32:** Al interior de la institución en donde se desempeña: El enfoque de género es evidente en el reglamento de Convivencia Universitaria. 104.
- Tabla N° 33:** 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. 105.
- Tabla N° 34:** 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. 106.
- Tabla N° 35:** ¿Cómo la preparación del proceso de enseñanza y aprendizaje puede permitir avanzar hacia la equidad e igualdad de género? 107.
- Tabla N° 36:** 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 110.
- Tabla N°37:** Usted, considera que: Los estudiantes de sexo masculino obtienen mejores resultados en las evaluaciones que usted realiza. 111.
- Tabla N°38:** 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. 113.
- Tabla N°39:** Usted considera que: Incluye en el proceso de diseño de instrumentos de evaluación, la diversidad del estudiantado, sus representaciones e intereses. 114.
- Tabla N° 40:** 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 115.
- Tabla N° 41:** 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. 116.
- Tabla N° 42:** Usted considera que: Incluye en sus prácticas de aula actividades que enfatizan la importancia del respeto, consentimiento y la comunicación. 117.
- Tabla N° 43:** 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. 119.
- Tabla N°44:** Al interior de la institución en donde se desempeña: En los consejos de carrera/facultad se reflexiona sobre las prácticas pedagógicas con enfoque de género. 120.
- Tabla N°45:** Usted, considera que: Utiliza para su desarrollo profesional las orientaciones ministeriales vigentes sobre la prevención de violencia y equidad de género. 121.
- Tabla N°46:** 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. 122.
- Tabla N°47:** 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. 123.
- Tabla N°48:** 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. 124.
- Tabla N°49:** 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 125.
- Tabla N° 50:** 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 127.
- Tabla N°51:** 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 128.
- Tabla N°52:** ¿Qué característica personal y/o interpersonal considera más importante para proporcionar una docencia libre de violencia y que contribuya a la equidad de

género?	128.
Tabla N°53: 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.	130.
Tabla N°54: Al interior de la institución en donde se desempeña: Se generan políticas institucionales, que refuerzan la equidad e igualdad de género.	131.
Tabla N° 55: Al interior de la institución en donde se desempeña: Existe participación de referentes femeninos en todos los niveles jerárquicos y de decisión.	132.
Tabla N°56: 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.	134.
Tabla N°57: ¿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?	134
Tabla N°58: 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	137.
Tabla N°59: 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	138.
Tabla N°60: 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	139.
Tabla N°61: 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.	142.
Tabla N°62: 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.	143.
Tabla N°63: 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.	144.
Tabla N°64: 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.	146.
Tabla N°65: 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	147.
Tabla N° 66: 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.	148.
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.	149.
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.	150.
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.	151.
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	152.
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.	153.
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.	154.
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.	155.
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.	156.
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.	158.
Tabla N°76: ¿Cuál es su principal interés formativo para mejorar sus prácticas de aula con enfoque de género?	159.

RESUMEN

La investigación aborda la problemática de la implementación de las Políticas de Prevención de la Violencia de Género y su incidencia en las prácticas de aula en instituciones de Educación Superior, plantea como necesidad el que los centros formativos incorporen el enfoque de género en sus políticas de convivencia institucional, implementación curricular y prácticas educativas.

El objetivo del estudio es 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.

La metodología de investigación utilizada es de enfoque mixto, de análisis de evidencia normativa, teórica y empírica de tipo exploratorio/explicativo, permitiendo obtener una perspectiva más extensa y profunda respecto a la incidencia que tienen las políticas en la gestión aula de los académicos/as de la Región del Maule.

Entre los principales resultados se visualiza la necesidad de proporcionar formación pedagógica con enfoque de género a los académicos, además de comprometer a todos los estamentos en el cumplimiento de los procesos que las casas de estudios ejecutarán con el objetivo de cumplir las nuevas exigencias legales en género.

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).

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 género¹ 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 producto 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). 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” (Comisión Económica para América Latina y el Caribe (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 la Naciones Unidas, en adelante ONU Mujeres, la

¹ 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).

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).

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 el de enseñanza 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), 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 STEM² (UNESCO, 2021, 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

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

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

(...) 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), el cual en 2016 se transforma en el Ministerio de la Mujer y la Equidad de Género, 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, 2021, 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 al nivel educacional 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 en 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 le cabe a los 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 Identidad 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 en instituciones de educación superior.

1.4.2. Objetivos Específicos

- a) Identificar 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) Determinar 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) Distinguir las principales prácticas educativas implementadas en los establecimientos de enseñanza superior 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 TEÓTICO

2.1 Institucionalidad Política Internacional y Nacional

2.1.1. 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.

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).

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 Sostenible³, 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

³ 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).

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).

2.1.2. 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 reconocimiento del carácter racional del ser humano, su capacidad para auto determinarse 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, p.1), 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 (p. 3) menciona que "La educación

parvularia no exige requisitos mínimos para acceder a ella, ni permite establecer diferencias arbitrarias” y en el artículo N°7 (p. 3) 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”. 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 todas 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 Social⁴ se considera la equidad de género en los aprendizajes como

⁴ 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

eje importante para asegurar la calidad de la educación (Mineduc, 2019b). La Ley N°20.845, Ley de Inclusión Escolar, busca, implícitamente, 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). 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).

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, 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, 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).

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 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.).

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.

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).

La creación del MinMujeryEG, tiene su antecedente en la creación del Servicio Nacional de la Mujer, por la Ley N°19.023⁵, 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°20.820⁶, 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).

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”, 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).

2.1.3. 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.

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

⁵ Ley N°19,023/1991 Crea el Servicio Nacional de la Mujer.

⁶ Ley N°20.820/2015 Crea el Ministerio de la Mujer y la Equidad de Género, y modifica normas legales que indica

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, s.f.). 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 (p. x).

2.2 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 sociales y culturales 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).

2.2.1. 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 currículum oficial y/o formal

a la planeación de proceso de enseñanza - aprendizaje con sus correspondientes finalidades y condiciones académico - administrativas. Lo específico del currículum 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+⁷. 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 aun 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).

⁷ 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

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).

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, 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. (MINREL, 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

En el caso de 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).

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.

2.2.2. Currículo Oculto

El currículo oculto de acuerdo a lo explicitado por la 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 los valores, creencias, comportamientos y actitudes. Los mensajes contenidos en el currículo oculto puede complementar los currículos planeados e implementados o les puede 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 desidentificando 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).

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, avecindados 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).

2.2.3. 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),

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 fecha⁸,
- 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. pág. 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 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 trasmitan 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).

⁸ 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.

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 las 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 auto cumplida (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 currículum, entre otros temas. Los profesores son actores clave en la reproducción, pero también en la transformación de esta cultura. (Andrade, D. Barrientos, P. Montenegro, C., 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.

2.3. Incidencia de las prácticas docentes en apoyo a la prevención de la violencia de género

2.3.1 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).

2.3.1.1. 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, Jiménez Guerra, Salazar Alvear y Valenzuela Araya (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)

2.3.1.2. 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 recibir las, 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).

2.3.1.3. 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 sexismo⁹

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,

⁹ Otras formas en las que se manifiesta la cultura sexista o micro machismos 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).

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):

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 Luspa (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 etéreo “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 ” (Fundación Todo Mejora, 2016, p 16).

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 auto cumplida 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).

2.3.2. 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 curriculum 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 masculinizadas. 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, (Figuerola, 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).

2.3.3. Políticas educativas para la equidad de género en América Latina

En América Latina los países han elaborado diversas medidas e 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 (2021) “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 traspasa 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 (2021) “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, 2021, 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 2017, correspondiente al 5,9% de la población total del país. De acuerdo a los datos obtenidos del Consejo Nacional de Educación (2022) en adelante CNED en la región existe una planta docente de educación superior de 3.987 docentes, los cuales corresponden al 4.6% del total nacional. De los cuales 2.726 personas corresponden a docentes universitarios, 518 a docentes de institutos profesionales y 743 a docentes de centros de formación técnica.

Para los efectos de esta investigación, el universo quedará delimitado en los docentes que se desempeñan en los tres tipos de establecimientos, correspondientes a 3.987 personas. De ellos un 46,8% corresponde a docentes de sexo femenino, mientras que un 53,2% corresponde a sexo masculino.

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 durante el año 2021 desempeñan sus funciones docentes en instituciones de educación superior tanto universidades, como institutos profesionales y centros de formación técnica pertenecientes a las diversas comunas que conforman la Región del Maule.

La muestra conformada por 63 académicos/as que aceptaron el consentimiento informado requisito para iniciar la encuesta. Del total de los encuestados/as un 49% se identifica en su género como mujer, mientras que un 51% con el género de hombre. Por su parte el 92% se identifica con la orientación sexual heterosexual, mientras que un 5% con la orientación homosexual y 3% con la bisexual.

El rango de edad en la que se distribuye la muestra corresponde en un 2% al rango de 25 a 30 años, un 26% se encuentra en el rango de 31 a 35 años, un 22% se encuentra en el rango de 36 a 40 años, un 10% se encuentra en el rango de 41 a 45 años, un 16% se encuentra en el rango de 46 a 50 años, un 8% se encuentra en el rango de 51 a 55 años, un 6% se encuentra en el rango de 56 a 60 años y un 10% se encuentra en el rango de 61 o más años.

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 labor en educación superior, para realizar la primera fase de recolección de datos, mediante una encuesta realizada por la plataforma Google Forms.

3.4. 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.

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 Word y fueron enviadas por correo electrónico a seis expertas (ver 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. 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. 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 (ver anexo N° 2). Las preguntas cerradas fueron agrupadas según la escala implementada 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.

3.5. 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 (ver anexo 3) que se generó de manera automática a través de la plataforma Google Forms, 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.

3.6. 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.

En esta validación participaron docentes de enseñanza pre básica, 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: Categorías de validación

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

Fuente: Elaboración Propia.

3.7. 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

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

Fuente: Elaboración Propia.

CAPÍTULO IV: ANÁLISIS Y RESULTADOS

En el presente capítulo se dan a conocer los resultados y análisis de cada una de las preguntas del instrumento de investigación que se utilizó para la obtención de información. La presentación de los resultados se estructura por objetivos y enfoques en los que se estructuró la encuesta. Para cada pregunta cerrada se presenta un gráfico y tabla de resultados. En el caso de las preguntas abiertas se presenta una tabla para la presentación de las categorías.

El análisis descriptivo de la caracterización de encuestados aborda su género declarado, orientación sexual, rango etéreo, tipo de institución donde realiza docencia, el área del conocimiento en la que realiza labores académicas y los años de ejercicio de la docencia.

Del total de los encuestados/as un 49% se identifica en su género como mujer, mientras que un 51% con el género de hombre. Por su parte el 92% se identifica con la orientación sexual heterosexual, mientras que un 5% con la orientación homosexual y 3% con la bisexual.

Respecto a la distribución etérea de las y los encuestados, estos se concentran en los tramos etéreos de 31 a 35 años con 26 académicos/as, seguido por el tramo de 36 a 40 años con 22 académicos/as, un tercer tramo con mayor concentración corresponde a los académicos/as de entre 46 a 50 años. En cuanto a los porcentajes por etapas del curso de la vida encontramos que un 2% corresponde a población joven, un 88% corresponde a población adulta y un 10% a población adulta mayor.

Tabla N°2: Rangos etarios de los encuestados/as.

Rango de edad	Cantidad	Porcentaje
25 a 30 años	1	2
31 a 35 años	17	26
36 a 40 años	14	22
41 a 45 años	6	10
46 a 50 años	10	16
51 a 55 años	5	8
56 a 60 años	4	6
61 o más años	6	10

Fuente: Elaboración propia.

4.1 Rol docente y tipo de institución

En cuanto a la institución donde realizan docencia del total de los encuestados/as un 75% declara trabajar en una universidad pública, un 14% en una universidad privada, un 8% en institutos profesionales y un 3% en centros de formación técnica. De acuerdo al área de del conocimiento donde se desempeña un 41% se desempeña en el área de las ciencias sociales, un 29% en las ciencias médicas y de la salud, un 17% en el área de humanidades, un 10% en el área de ingeniería y tecnología, y finalmente, un 3% en el área de las ciencias naturales.

De acuerdo a los años declarados de docencia de los encuestados/as un 60% se ubica entre más de 5 y menos de 15 años, un 22% presenta más de 15 y menos de 25 años de trabajo en aula, un 11% indica haber realizado menos de 5 años, un 5% indica más de 30 años y finalmente un 2% indica más de 25 y menos de 30 años. En relación a la nacionalidad de los encuestados/as un 92% es de nacionalidad chilena, un 3% alemana y un 1,5% argentina, un 1,5% colombiana y 1,5% española.

4.2 Análisis de resultados

El análisis de los resultados se presentará organizado por objetivos, detallando en sus respectivos enfoques las respuestas a las preguntas formuladas a los encuestados/as. Las respuestas se expresarán en un gráfico y tabla de análisis de los resultados estadísticos que evidenciarán los porcentajes de respuesta en las preguntas cerradas y tablas de frecuencias en las respuestas abiertas para expresar las categorías de análisis de resultados.

El análisis de los resultados del primer objetivo se realizó de acuerdo a los siguientes, enfoque convivencia institucional, derecho, género, participativo e inclusivo. El segundo objetivo correspondió al análisis de los siguientes enfoques preparación del proceso de enseñanza y aprendizaje, creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, enseñanza para el aprendizaje de todos los niños y las niñas y compromiso con el desarrollo profesional. El tercer objetivo se centró en las siguientes dimensiones, pedagógica, interpersonal, valórica, institucional y social. Finalmente, el cuarto objetivo desarrolló las dimensiones decisiones, dificultades y demandas de formación.

OBJETIVO ESPECÍFICO N°1: 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.

ENFOQUE N°1: Convivencia institucional (estrategias de integración, clima aula, comunidades escolares, articulación con actores claves, planes de intervención, resolución de conflictos, uso del reglamento de convivencia).

Tabla N°3: Evidencia de prácticas de aula para un clima seguro, libre de violencia de género.

Categoría	Frecuencia
Ambiente de respeto y aceptación	14
No sabe cómo evidenciarlo	12
Metodología de trabajo intencionada (espacios de conversación)	11
Evaluación docente	6
Ausencia de conflictos de género en el aula	6
Otorgando un trato igualitario entre hombres y mujeres	4
Metodología de trabajo intencionada (trabajo en equipo)	3
Otras	7

Fuente: Elaboración propia.

La primera categoría que evidencia el clima seguro y libre de violencia de género corresponde a **Ambiente de respeto y aceptación**, definida por los encuestados/as como la confianza propiciada en el aula para que los estudiantes se expresen en confianza, con un trato respetuoso, destacando la aceptación y uso de lenguaje inclusivo. Motivando la participación, el reconocimiento del género y evitando los comentarios negativos. Se destacan en esta categoría respuestas como las siguientes:

“Sí, desde un posicionamiento horizontal con las, los y les estudiantes, generando un clima de confianza, aunque en clases virtuales ha sido un verdadero desafío”. (Encuestado/a N°5)

“Sana convivencia reconocimiento del género” (Encuestado/a N°46)

Si, trato y exijo respeto entre todos, no hay comentarios negativos al respecto. (Encuestado/a N°42)

Dependiendo del curso. Siempre desde la base del uso de un lenguaje apropiado e inclusivo (ej. todas y todos). (Encuestado/a N°52)

La segunda categoría se define como **no sabe cómo evidenciarlo**. En esta categoría se encuentran encuestados/as que responden solamente sí a la pregunta, y otros, que reconocen que no saben cómo evidenciar el cómo propician el clima seguro en sus clases.

“No tengo como evidenciarlo” (Encuestado/a N°23).

“si. no tengo claro como evidenciarlo”. (Encuestado/a N°28)

“Sí, pero no sé cómo evidenciarlo”. (Encuestado/a N°32)

La tercera categoría corresponde a **metodología de trabajo intencionada (espacios de conversación)**, los docentes indican que propician espacios de conversación o debates donde se reflexione sobre la forma de evitar la violencia de género. Otros docentes indican que han tenido que generar estos espacios porque se han visto enfrentados a esas situaciones de conflicto. Mencionan además que generan conversaciones de la temática en paralelo a los contenidos. Se destacan respuestas como las siguientes:

“Sí. Porque se habla abiertamente de estas temáticas y se intenta incorporar desde el lenguaje hasta el comportamiento”. (Encuestado/a N° 7)

“En lo posible... abriendo el dialogo deliberativo en dónde las diferencias y disensos son también parte de los acuerdos”. (Encuestado N° 14)

“A través de discusiones paralelas a los contenidos, en donde la conversación invita a reflexionar sobre como actuamos frente a situaciones determinadas”. (Encuestado N° 53).

La cuarta categoría corresponde a **evaluación docente**, que se describe como la retroalimentación que reciben los docentes de su propia práctica en el aula, entendiendo los comentarios de los estudiantes al finalizar el curso y también durante el desarrollo de la asignatura. Destacan comentarios de los encuestados/as como los siguientes:

“Sí, en autoevaluación y coevaluación que desarrollan los estudiantes”. (Encuestado/a N° 27)

“Si, en las evaluaciones docentes y comentarios de los alumnos”. (Encuestado/a N° 36)

“Si, mediante el desarrollo de la clase y las pautas de evaluación que no vienen desde la sede”. (Encuestado/a N° 31)

“¡Si!, con las retroalimentaciones y evaluaciones formativas”. (Encuestado/a N° 44)

La quinta categoría corresponde a **ausencia de conflictos de género en el aula** entendido como la ausencia de conflictos presenciados por los docentes en el aula relacionados con el género, indican que no hay faltas de respeto entre pares en el aula, que hace años no presencian estos conflictos. Se presentan opiniones como las siguientes:

“Sí, porque jamás he presenciado o escuchado algún comentario de los alumnos en sentido contrario”. Encuestado/a N° 62.

“Sí, porque no se producen ese tipo de actos en el aula”. (Encuestado/a N° 58)

“Es extraño hace rato, faltas de respeto asociadas a género. Tal vez 10 años atrás si existían. Todos y Todas mis estudiantes, participan”. (Encuestado/a N° 26)

La sexta categoría corresponde a que evidencian las prácticas libres de violencia de género **otorgando un trato igualitario entre hombres y mujeres** entendido como cuidando que el trato otorgado a hombres y mujeres sea el mismo, tienen el concepto de estudiantes como seres humanos iguales en el aula, respetando las orientaciones sexuales, dando un trato idéntico a todos los estudiantes y las mismas oportunidades. Se evidencian respuestas como las siguientes:

“Con un trato idéntico en todos mis estudiantes, conversando del tema en clases y guiando las reflexiones para una mayor inclusión”. (Encuestado/a N° 15)

“Siendo muy cuidadosa en el trato con todos los estudiantes por igual”. (Encuestado/a N° 8)

“Entregando las mismas oportunidades a estudiantes independiente de su género”. (Encuestado/a N° 34)

La séptima categoría corresponde a **metodología de trabajo intencionada (trabajo en equipo)** entendida como realizando actividades de aprendizaje de trabajo en equipo donde surge liderazgo y todos tienen un rol que realizar, en el trabajo en equipo se evidencia el liderazgo de las mujeres en el proceso formativo y a la hora de entregar resultados. Se consideran respuestas como las siguientes:

“Si, se evidencia por medio del trabajo en equipo y rol de liderazgo dentro de las actividades, donde todos y todas tienen un rol que desempeñar”. (Encuestado/a N° 2)

“SÍ. REALIZANDO TRABAJOS EN EQUIPO.” (Encuestado/a N° 3)

“Continuamente, se trabaja esto dado que para formar profesionales de la educación es uno de los pilares fundamentales. El trabajo en equipo ayuda a evidenciar, por ejemplo, cuando las mujeres en gran mayoría son las que liderando estos equipos dentro del proceso formativo y al momento de comunicar resultados y hallazgos”. (Encuestado/a N° 35).

La última categoría corresponde a **otras** y se entiende en dos sentidos por una parte abordando en los contenidos la violencia de género y con el lenguaje utilizado, por otra parte, se generan las denuncias correspondientes en un clima de confianza cuando las alumnas acosadas tienen algo que informar. Se destacan respuestas como las siguientes:

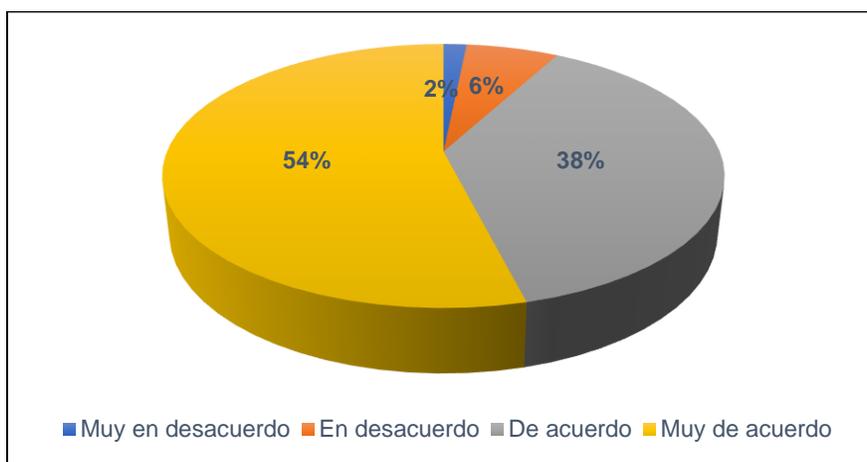
“Relacionándolo con los contenidos abordados”. (Encuestado/a N° 33).

“Si, lo comunico en todo momento, he mejorado mi lenguaje, y trato de adaptarme según lo que las mismas estudiantes me van comunicando”. (Encuestado/a N° 37)

“SI, REALIZANDO LAS DENUNCIAS A AUTORIDADES CUANDO UNA ESTUDIANTE SE SIENTE ACOSADA”. (Encuestado/a N° 4)

“si, se evidencia a través que los alumnos se sienten en confianza de poder informar cualquier situación a su docente”. (Encuestado/a N° 45)

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°4: Existen herramientas y mecanismos de denuncia de violencia de género conocidos por docentes, personal de apoyo y estudiantes.

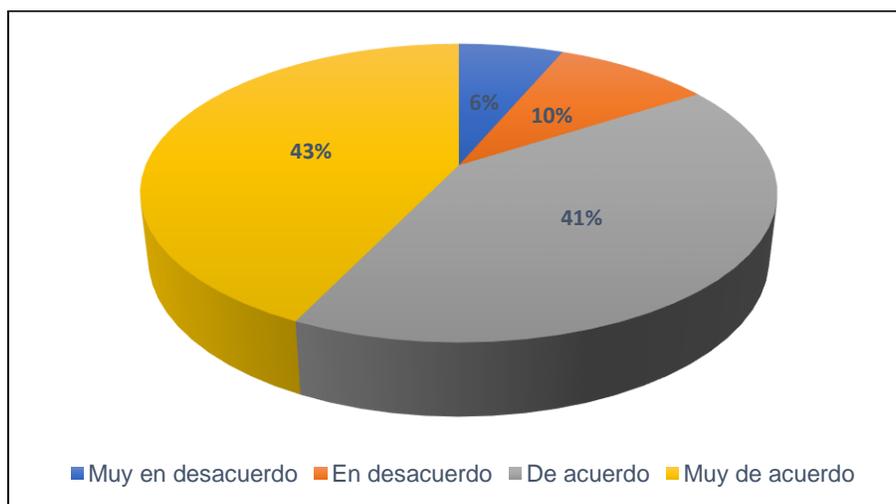
Escala	Frecuencia	F.A.	% F	% F.A.
Muy en desacuerdo	1	1	2%	2%
En desacuerdo	4	5	6%	8%
De acuerdo	24	29	38%	46%
Muy de acuerdo	34	63	54%	100%
Total	63	63	100%	100%

Fuente: Elaboración propia

Dentro de las recomendaciones internacionales de política para la prevención de la violencia de género UNESCO (2017) se encuentra que las instituciones cuenten con herramientas y mecanismos de denuncia de violencia de género y que estos sean conocidos por todos los miembros de la institución. Es así como es de gran importancia para determinar el grado de implementación de las políticas de género el porcentaje de conocimiento institucional de dichos mecanismos. En este sentido se precisa en la tabla de frecuencia y posterior gráfico que del total de

encuestados/as, un 54% está muy de acuerdo con la existencia de dicho mecanismo, un 38% se manifiesta de acuerdo. En el otro extremo solo un 6% indica estar en desacuerdo y un 2% se declara completamente en desacuerdo con la existencia de las herramientas y mecanismos. Solo un 10% (u 8%) de los docentes o académicos desconoce estos instrumentos lo que sería una limitación a la hora de denunciar o difundir entre los estudiantes esa información.

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°5: 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.

Escala	Frecuencia	F.A.	% F.	% F.A.
Muy en desacuerdo	4	4	6%	6%
En desacuerdo	6	10	10%	16%
De acuerdo	26	36	41%	57%
Muy de acuerdo	27	63	43%	100%
Total	63	63	100%	100%

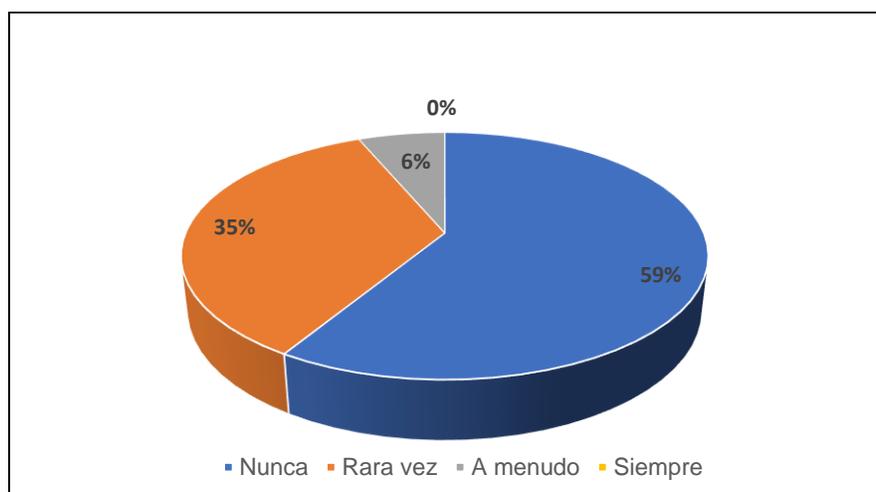
Fuente: Elaboración propia

Dentro del capítulo dos, en el marco de políticas educativas y prácticas docentes que favorecen la igualdad y equidad de género se presenta como una medida necesaria planteada por la UNESCO (2017) el que se manifieste de manera explícita tanto a nivel nacional como institucional el compromiso con las políticas con la equidad de género de los líderes y autoridades académicas.

En lo relativo a la percepción sobre la evidencia de compromiso por parte de la figura sostenedora y/o equipo directivo, respecto de la incorporación del enfoque

de género en la institución, un 43% de los encuestados/as indica estar muy de acuerdo con que se evidencia el compromiso, un 41% se presenta de acuerdo, mientras que un 10% indica estar en desacuerdo y un 6% muy en desacuerdo con que se evidencia ese compromiso. Un 16% de los encuestados/as no percibe el compromiso institucional y de sus líderes en la materia.

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

Escala	Frecuencia	F. A.	% F	% FA
Nunca	37	37	59%	59%
Rara vez	22	59	35%	94%
A menudo	4	63	6%	100%
Siempre	0	63	0%	100%
Total	63	63	100%	100%

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo a las denuncias realizadas por el movimiento feminista de 2018, Dinamarca-Noack y Trujillo-Cristoffanin (2021) señalan que muchas de las conductas de violencia de género son cometidas por los propios docentes, quienes tienen un rol activo en la mantención de la cultura sexista, el acoso sexual y violencia epistémica. Por lo cual es de suma relevancia conocer si estos declaran percibir estos comportamientos entre los estudiantes. Respecto a la pregunta de con qué frecuencia, en su rol como docente, ha tenido que presenciar

o enfrentar conflictos entre estudiantes donde se evidencian discriminación de género un 59% de los encuestados/as precisó que nunca han presenciado discriminación de género. Un 35% indica que rara vez ha tenido en su rol docente que presenciarlo, mientras que un 6% de los encuestados/as indica que a menudo ha enfrentado conflictos donde se evidencia discriminación de género.

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.

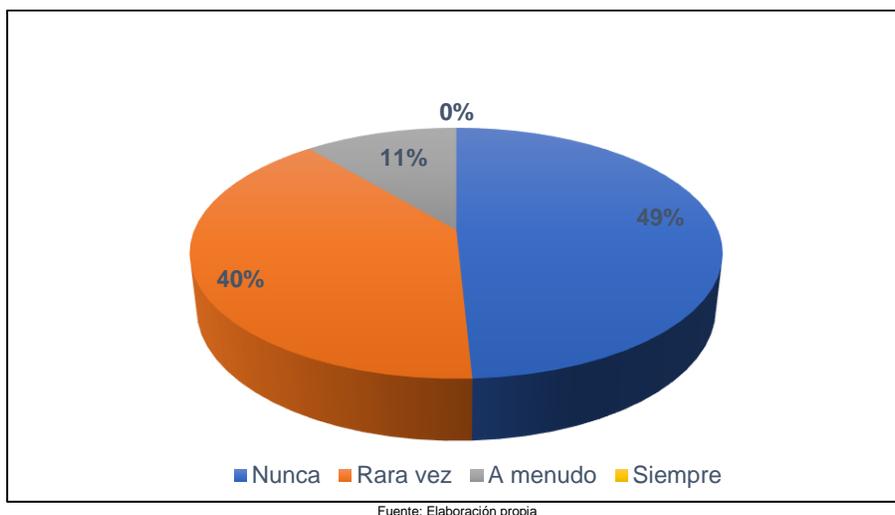


Tabla N°7: Con qué frecuencia, en su rol como docente, ha tenido que presenciar o enfrentar conflictos entre estudiantes donde se evidencian: Sesgos de género en desmedro de niñas o mujeres.

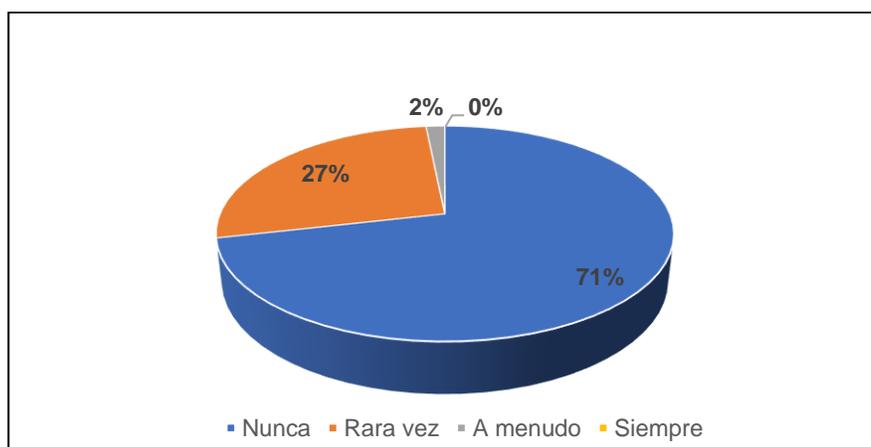
Escala	Frecuencia	F.A.	% F.	% FA
Nunca	31	31	49%	49%
Rara vez	25	56	40%	89%
A menudo	7	63	11%	100%
Siempre	0	63	0%	100%
Total	63	63	100%	100%

Fuente: Elaboración propia

La cultura sexista lleva a normalizar comportamientos, siendo estas diversas formas de violencia de género no son considerados por la comunidad por estar invisibilizados. Esto ha ocurrido con la cultura sexista y la presentación de estereotipos de género por parte de docentes en las casas de educación superior. *El cristal por el que se mire* determina la posibilidad de encontrar coincidencias o no con las denuncias de los movimientos feministas o víctimas de violencia de género. Es así que, desde la perspectiva de los y las académicas, en cuanto a 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, un 49% de los encuestados/as indica no haberlo presenciado nunca, un 40% refiere que rara vez lo ha enfrentado y un 11% contesta que 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°8: 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.

Escala	Frecuencia	F.A.	F. A.	% FA
Nunca	45	45	71%	71%
Rara vez	17	62	27%	98%
A menudo	1	63	2%	100%
Siempre	0	63	0%	100%
Total	63	63	100%	100%

Fuente: Elaboración propia

El maltrato se puede expresar de forma física, verbal o psicológica. Lo que puede complejizar la posibilidad de presenciar estas formas, ya que los maltratadores no siempre lo hacen de forma pública. Respecto de la pregunta con qué frecuencia, en su rol como docente, ha tenido que presenciar o enfrentar conflictos entre estudiantes donde se evidencia maltrato hacia niñas y mujeres, el 71% indicó que nunca ha presenciado, un 27% respondió que rara vez lo ha presenciado, mientras un 2% indicó que a menudo. En la educación superior las formas de maltrato observadas serían mínimas o muy poco frecuentes.

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.

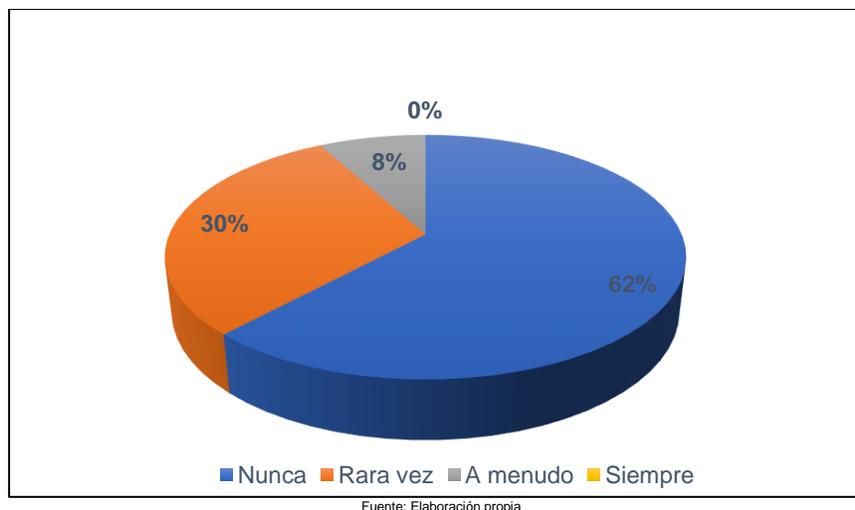


Tabla N°9: Con qué frecuencia, en su rol como docente, ha tenido que presenciar o enfrentar conflictos entre estudiantes donde se evidencian: Maltrato hacia disidencias sexuales.

Escala	Frecuencia	F.A.	% F	% FA
Nunca	39	39	62%	62%
Rara vez	19	58	30%	92%
A menudo	5	63	8%	100%
Siempre	0	63	0%	100%
Total	63	63	100%	100%

Fuente: Elaboración propia

En la Encuesta Nacional de Clima Escolar en Chile, realizada por la Fundación Todo Mejora Chile (2016) que corresponde a la primera encuesta que se realizó en el país a adolescentes y jóvenes lesbianas, gays, bisexuales y trans conforme a sus experiencias en los establecimientos escolares respecto de su orientación sexual y/o identidad y expresión de género, indica en sus resultados, “niveles altos y alarmantes de abuso verbal y físico, bajos niveles de respuestas en las familias y las instituciones educativas” (p. 9). Frente a esta realidad es importante conocer cuál es la percepción de los docentes en lo relativo a estos hechos.

Acorde a la pregunta de con qué frecuencia, en su rol como docente, ha tenido que presenciar o enfrentar conflictos entre estudiantes donde se evidencian maltrato hacia disidencias sexuales, un 62% de encuestados/as indica que nunca

lo ha presenciado, un 30% se identifica con rara vez, mientras que un 8% indica que a menudo ha tenido que presenciar o enfrentar maltrato a las disidencias sexuales.

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.

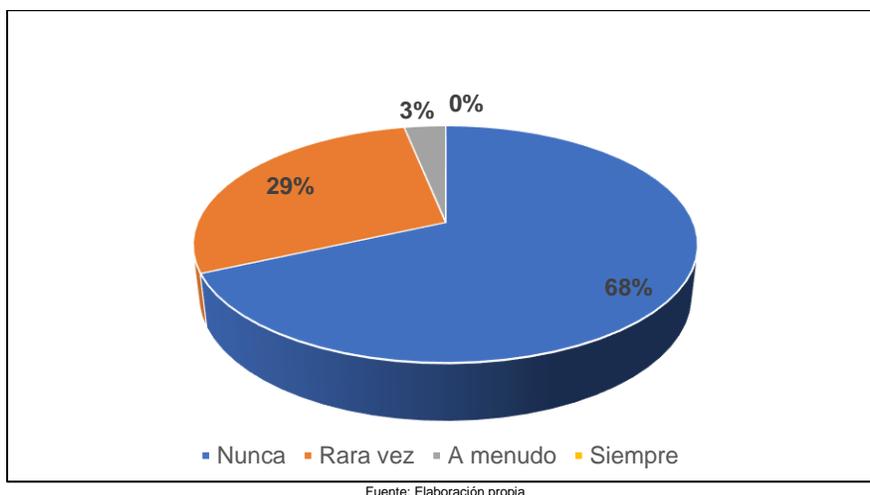


Tabla N°10: Con qué frecuencia, en su rol como docente, ha tenido que presenciar o enfrentar conflictos entre estudiantes donde se evidencian: Violencia de género.

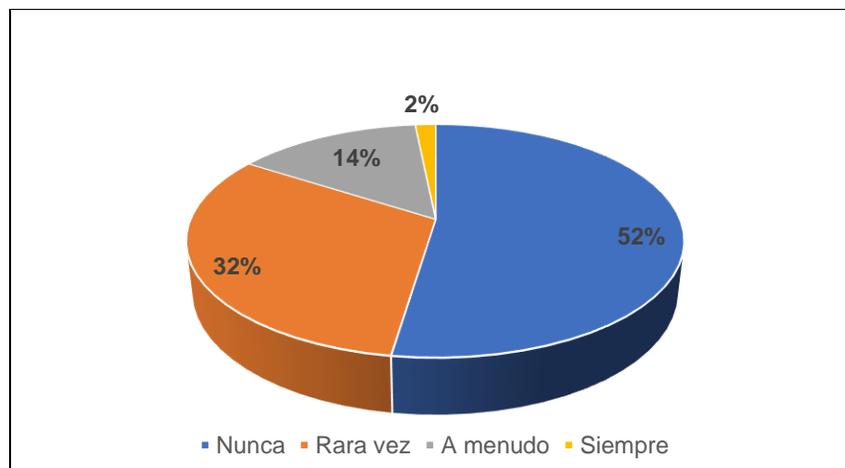
Escala	Frecuencia	F.A.	% F.	% FA
Nunca	43	43	68%	68%
Rara vez	18	61	29%	97%
A menudo	2	63	3%	100%
Siempre	0	63	0%	100%
Total	63	63	100%	100%

Fuente: Elaboración propia

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”, las generaciones actuales de docentes tanto de profesión profesor como profesionales de otras disciplinas han sido socializados en estas dinámicas de poder y se han visto, al igual que la mayoría, interpelados a cuestionarse su actuar y los lineamientos institucionales oficiales y ocultos, sin embargo, esto no garantiza que sean capaces de distinguir las formas más sutiles de violencia de género. Es así como en relación a la pregunta, con qué frecuencia,

en su rol como docente, ha tenido que presenciar o enfrentar conflictos entre estudiantes donde se evidencian violencia de género, un 68% de los académicos encuestados/as indicó que nunca ha presenciado violencia de género, por su parte el 29% indicó que rara vez y un 3%indica que a menudo.

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°11: 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.

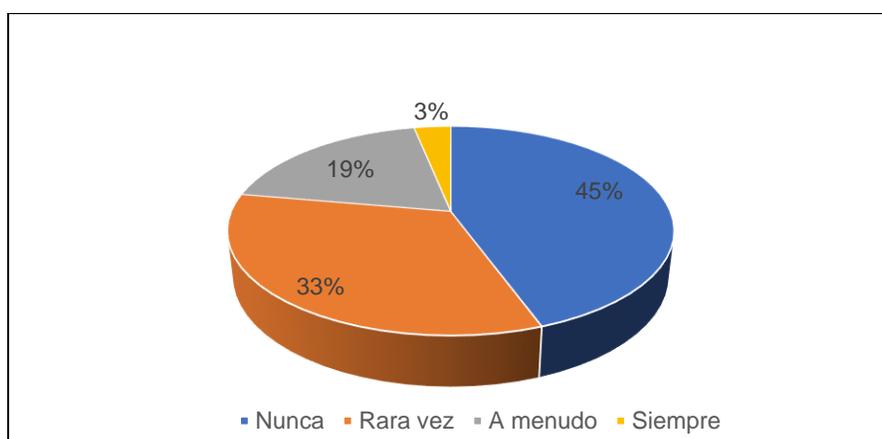
Escala	Frecuencia	F. A.	% F.	% FA
Nunca	33	33	52%	52%
Rara vez	20	54	32%	84%
A menudo	9	62	14%	98%
Siempre	1	63	2%	100%
Total	63	63	100%	100%

Fuente: Elaboración propia

Dentro de las formas de violencia de género no solo se invisibiliza a la mujer tanto en el curriculum oficial como oculto que “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). Sumando a esto que también se ha invisibilizado y silenciado, hasta el mayo feminista de 2018, la denuncia de situaciones de acoso sexual, prácticas sexistas y violencia epistémica con todas sus manifestaciones. Frente a esta problemática planteada por estudiantes y académicas, los resultados de su aplicación indican

que, respecto a la pregunta, 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, el 52% de los encuestados/as indicó nunca haberlo presenciado, mientras que un 32% indicó que rara vez. Por su parte un 14% indican que presencian a menudo invisibilización y un 2% indica que siempre.

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°12: 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.

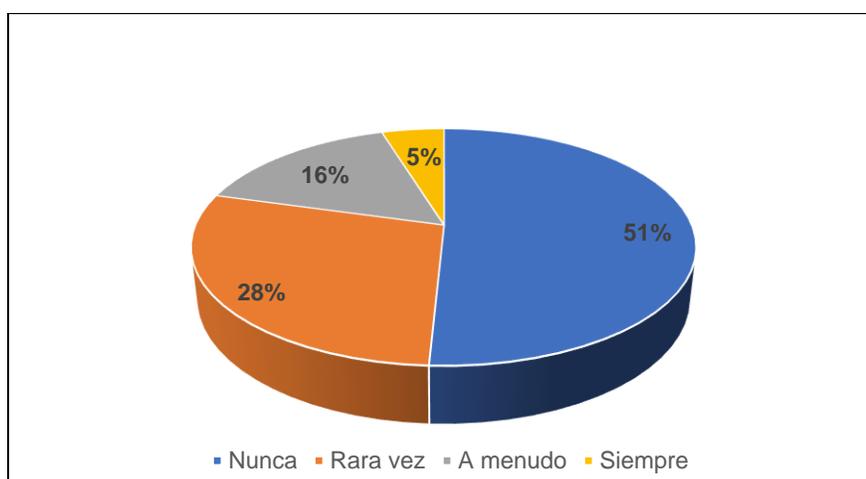
Escala	Frecuencia	F. A.	% F	% FA
Nunca	28	28	45%	45%
Rara vez	21	49	33%	78%
A menudo	12	61	19%	97%
Siempre	2	63	3%	100%
Total	63	63	100%	100%

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto al mansplaining que sufren las mujeres en la vida cotidiana, se suma que en espacios de formación académica y profesional el debate, la presentación y los trabajos en equipo que son estrategias de enseñanza que pueden ofrecer espacios donde contraponer ideas y demostrar liderazgos. Es en este sentido

donde se pueden manifestar estas prácticas donde el hombre cuestione el conocimiento de la mujer o este explique sin mayor conocimiento lo expuesto por una mujer. En este punto, la pregunta con qué frecuencia, en su rol como docente, ha tenido que presenciar o enfrentar conflictos entre estudiantes donde se evidencian mansplaining, un 45% de los encuestados/as indicó que nunca lo ha presenciado, un 33% indicó que rara vez. Mientras que un 19% consideró que a menudo y un 3% que siempre presencia mansplaining.

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°13: 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.

Escala	Frecuencia	F. A.	% F	% FA
Nunca	32	32	51%	51%
Rara vez	18	50	28%	79%
A menudo	10	60	16%	95%
Siempre	3	63	5%	100%
Total	63	63	100%	100%

Fuente: Elaboración propia.

Si bien el Gaslighting es una forma de manipulación que se presenta de mayor manera entre parejas y esto podría ser menos percibido por los docentes en espacios universitarios. También se presenta en las formas de relacionarse y debatir con las mujeres en espacios donde las opiniones no son comunes en el

ámbito académico y en el espacio más de convivencia universitaria en el trato, cuando este sobrepasa los límites que las mujeres desean con los hombres. Es en esas ocasiones donde se les puede acusar a las mujeres *de locas o histéricas para invalidar sus argumentos*. En cuanto a la pregunta con qué frecuencia, en su rol como docente, ha tenido que presenciar o enfrentar conflictos entre estudiantes donde se evidencian Gaslighting, de los encuestados/as el 51% indicó que nunca ha presenciado Gaslighting, un 28% indicó que rara vez lo presenció, mientras que un 16% indicó que a menudo presencia y un 5% de los encuestados/as indicó que siempre enfrenta conflictos de Gaslighting.

Al analizar los resultados de las respuestas del enfoque de convivencia se puede apreciar que los encuestados/as dan cuenta en un 92% estar de acuerdo y muy de acuerdo con que existen herramientas y mecanismos de denuncia de violencia de género conocidos por docentes, personal de apoyo y estudiantes. Por su parte un 84% de los encuestados/as está de acuerdo con que 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. Lo que evidenciaría que las instituciones han sabido transmitir de forma exitosa los medios de denuncia, cumpliendo con la legislación vigente, además de transmitir un compromiso directivo que es percibido de manera positiva por parte del cuerpo académico.

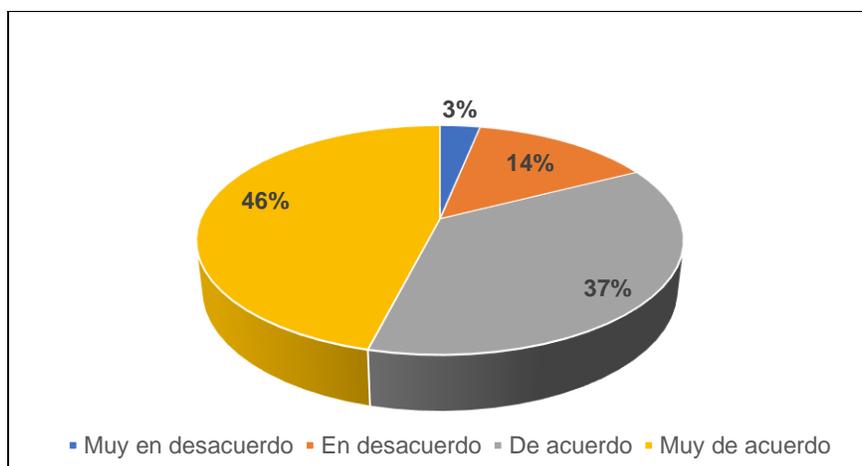
En cuanto a la frecuencia en la que como docente ha tenido que presenciar o enfrentar conflictos que evidencian la inequidad de género se aprecia mayoritariamente que dentro de sus experiencias indican no haberlas presenciado, situación que podría deberse a la efectiva ausencia de estos conflictos o a que sus conocimientos, sesgos y formas de socialización no les permite identificarlas. Según los resultados obtenidos solo el 6% indica haber presenciado a menudo la discriminación de género, por su parte solo un 11% indica haber sido a menudo testigo de sesgos de género, solo un 2% indicó haber presenciado maltrato hacia las mujeres con una frecuencia de a menudo, en cuanto al maltrato a las disidencias sexuales solo un 8% ha presenciado esta forma de violencia. Por su parte violencia de género se presenta solo un 3% que ha presenciado a menudo su manifestación. En cuanto a la invisibilización de las mujeres y sus necesidades un 14% indicó haber presenciado a menudo y un 2% siempre acciones representativas. Por su parte el mansplaining ha sido percibido por 19% de los encuestados/as a menudo y 3% siempre. En el caso del Gaslighting un 16% de los encuestados/as lo han presenciado a menudo y un 5% siempre.

Por su parte los docentes consideran que las evidencias de sus prácticas que propicia en sus prácticas de aula un clima seguro, libre de violencia de género son en una primera mayoría el ambiente de respeto y aceptación, con número de respuestas similar se encuentra un preocupante número que no sabe cómo evidenciarlo, lo que pone de manifiesto que no se estarían intencionando

estrategias pedagógicas que favorezcan un clima libre de violencia de género. Esto sumado a que muchos docentes indican que las formas de violencia de género consultadas en este enfoque no se presentan en sus aulas, plantea la duda de que si estas situaciones no se presentan o si los sesgos de género no permiten visualizarlas. Otro grupo de docentes intencionan metodologías de aula como son la conversación y el trabajo en equipo para reflexionar sobre la temática y para favorecer el liderazgo de las mujeres. Un grupo también refiere la ausencia de conflictos en el aula como evidencia de un clima seguro de aula lo que enfrenta nuevamente a la posibilidad que esta percepción no corresponda a la realidad. Otros docentes indican que sus prácticas son evaluadas por los estudiantes y que en ese espacio no han recibido quejas sobre la temática. Finalmente se menciona como evidencia el trato igualitario de todos los estudiantes lo que no considera que ciertos grupos de estudiantes requieren de más espacios, estímulos y consideraciones puesto que por su condición de género o minoría han sido menos estimulados que otros estudiantes.

ENFOQUE N°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.

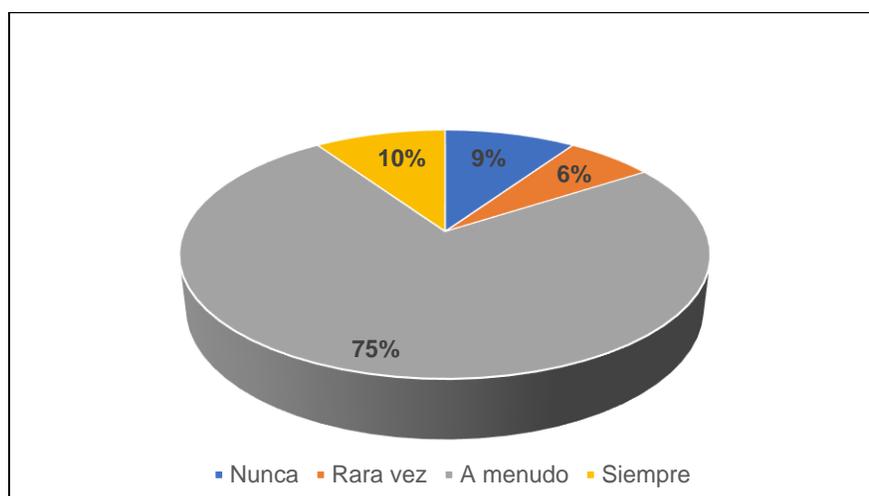
Tabla N°14: Al interior de la institución en donde se desempeña: Existe un fuerte compromiso institucional respecto a la incorporación del enfoque de equidad de género en la formación estudiantil.

Escala	Frecuencia	F. A.	% F	% FA
Muy en desacuerdo	2	2	3%	3%
En desacuerdo	9	11	14%	17%
De acuerdo	23	34	37%	54%
Muy de acuerdo	29	63	46%	100%
Total	63	63	100%	100%

Fuente: Elaboración propia.

El año 2018 marcó las un antes y un después en temas de género en instituciones de educación superior. Las que han manifestado de diversas formas la incorporación de la temática de género dentro de la comunidad universitaria. Un paso fue la elaboración de los protocolos para prevención y sanción del acoso sexual. Además de ello, algunas instituciones han avanzado de forma autónoma en la creación de unidades y direcciones de equidad de género con el avance en políticas internas. También se han organizado de forma colaborativa Comisión de Igualdad de Género del Consejo de Rectores cuya visión es “Contribuir al desarrollo de políticas de igualdad en el ámbito nacional e internacional como referente de transversalización de género y erradicación de la violencia en la educación superior” (Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas, (CRUCH), s.f.). También las universidades estatales han participado de seminarios internacionales apoyados por el Banco Mundial cuyo objetivo fue compartir experiencias y acordar propuestas para abordar los desafíos para su funcionamiento. “En el evento se generaron acuerdos para robustecer el trabajo colaborativo y coordinado de las 18 universidades estatales chilenas, con el fin de proponer acciones y resultados esperados, basados en estrategias y políticas para la igualdad y equidad de género” (MINEDUC, 2020, s.p.). En este sentido es valioso conocer cuánto de estas medidas han impactado a la comunidad docente. En este sentido los encuestados/as manifiestan que en cuanto a si existe un fuerte compromiso institucional respecto a la incorporación del enfoque de equidad de género en la formación estudiantil del total de encuestados/as un 46% indicó que se encuentra muy de acuerdo, un 37% de acuerdo, mientras que un 14% en desacuerdo y un 3% muy en desacuerdo. Con lo que se puede concluir que un 83% de los docentes han percibido el compromiso que la institución transmite ese compromiso en su quehacer.

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.

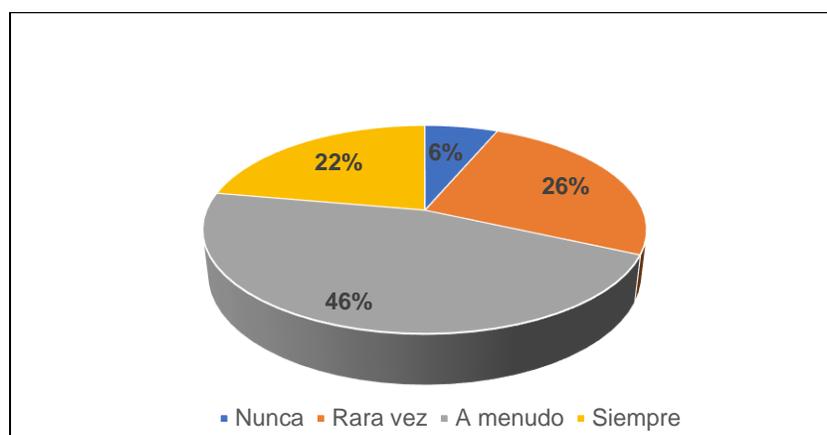
Tabla N°15: Al interior de la institución en donde se desempeña: Se realizan actividades para sensibilizar sobre la violencia de género

Escala	Frecuencia	F. A.	% F	% FA
Nunca	6	6	10%	10%
Rara vez	4	10	6%	16%
A menudo	47	57	75%	90%
Siempre	6	63	10%	100%
Total	63	63	100%	100%

Fuente: Elaboración propia.

Cada institución ha desarrollado sus propias unidades o direcciones de género en las que han organizado el trabajo y la difusión de la información a la comunidad universitaria. Al ser consultados sobre si se realizan actividades para sensibilizar sobre la violencia de género del total de encuestados/as un 75% indicó que a menudo se realizan actividades, un 10% indicó que siempre. Por su parte un 9% consideró que nunca se realizan actividades y un 6% respondió que rara vez.

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



Fuente: Elaboración propia.

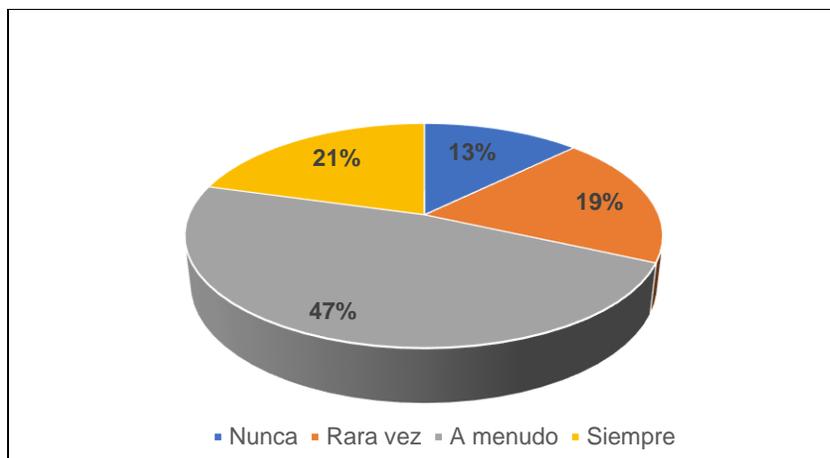
Tabla N°16: Al interior de la institución en donde se desempeña: Se promueve innovación educativa desde una perspectiva de género.

Escala	Frecuencia	F. A.	% F	% FA
Nunca	4	4	6%	6%
Rara vez	16	20	26%	31%
A menudo	29	49	46%	78%
Siempre	14	63	22%	100%
Total	63	63	100%	100%

Fuente: Elaboración propia.

Dentro de las posibles innovaciones que se podrían mencionar como referencia se encuentran dentro de la Comisión de Igualdad de Género del Consejo de Rectores se comparten buenas prácticas, difundidas en seminarios y talleres donde se socializan experiencias en “prácticas de transversalidad de género en el curriculum en universidades chilenas” o también el “Programa de Habilitación por Competencias Docentes en temas de género” (CRUCH, s.f., s.p). Entendiendo que esas prácticas no son generalizadas en todas las instituciones es interesante reconocer cuales es la percepción respecto de la innovación por los docentes. En cuanto a la pregunta, al interior de la institución se promueve la innovación educativa desde una perspectiva de género un 22% indicó que siempre, 46% respondió que a menudo se promueven, mientras que un 26% indicó que rara vez y un 6% que nunca.

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°17: 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.

Escala	Frecuencia	F. A.	% F	% FA
Nunca	8	8	13%	13%
Rara vez	12	20	19%	32%
A menudo	30	50	48%	79%
Siempre	13	63	21%	100%
Total	63	63	100%	100%

Fuente: Elaboración propia.

Dentro de la Comisión de Igualdad de Género del Consejo de Rectores también se comparten experiencias de “innovación curricular en perspectiva de género” (CRUCH, s.f., s.p). de universidades que han vivido esos procesos desde el enfoque de género. También se presentan experiencias de incorporación de igualdad de género y no discriminación en el modelo educativo, en este caso de la Universidad de Chile. (CRUCH, s.f., s.p). En este mismo contexto es relevante conocer que frente a la pregunta si se integran ajustes curriculares en el contexto de la igualdad y equidad de género, que promuevan y fortalezcan las relaciones interpersonales entre estudiantes un 21% de los encuestados/as refirió que siempre, un 48% de los encuestados/as a menudo, un 19% rara vez y un 13% nunca. Al coincidir los porcentajes arrojados en la pregunta sobre innovación con enfoque de género con los ajustes curriculares podría indicar que esta corresponde a la principal innovación que es declarada como realizada por las instituciones.

Tabla N°18: En la institución educativa donde se desempeña, ¿Cuál es la principal acción que evidencia el compromiso institucional respecto al enfoque de equidad de género?

Categoría	Frecuencia
Protocolos y reglamentos de género	22
Creación de unidad o dirección de género	16
No existe o no lo conoce	8
Valores y trato institucional	7
Inclusión y difusión de contenidos y charlas	5
Mujeres en cargos de liderazgo	4
(otras) Impunidad	1

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la evidencia de compromiso institucional podemos afirmar que las respuestas de los encuestados/as no se relacionan con la innovación curricular o pedagógica a las que se hacía referencia en las preguntas anteriores. Lo que supone que en la realidad la renovación curricular con enfoque de género no ha sido una práctica generalizada. Se han organizado las respuestas en categorías donde la primera que presenta más coincidencias es la de la existencia de protocolos y reglamentos de género, lo que puede corresponder al cumplimiento de la ley respecto del acoso sexual y no necesariamente acciones más comprometidas o de mayor impacto en la temática.

Del total de encuestados/as 22 personas consideraron la categoría de **existencia protocolos y reglamentos de género** como la acción principal que evidencia compromiso institucional, se pueden mencionar algunas respuestas entre las que destacan:

“Creo que la principal acción que evidencia el compromiso institucional respecto al enfoque de equidad de género es la puesta en marcha de protocolos formales al respecto”. (Encuestado/a N° 39)

“Visualización de los procedimientos para situaciones de discriminación y portales de denuncia antes situaciones de discriminación” (Encuestado/a N° 20).

“Protocolo normativo vigente” (Encuestado/a N° 46).

En cuanto a la segunda categoría, la **creación de unidad o dirección de género** encontramos que 16 de los encuestados/as consideran dicha acción como la principal evidencia del compromiso institucional y se expresa en respuestas como la siguiente:

“Dirección de género” (Encuestado/a N° 23).

“Crear entidades propias dentro de la institución para velar por la equidad de género”. (Encuestado/a N° 24).

“la implementación de una unidad dirección de género”. (Encuestado/a N° 44).

La tercera categoría corresponde a los encuestados/as que indican que **no existe una acción o no la conocen**. En este caso corresponde a 8 encuestados/as que expresan entre otras cosas lo siguiente:

“al parecer no existen porque jamás no han comentado” (Encuestado/a N° 21)

“No existe enfoque”. (Encuestado/a N° 48)

“No hay acciones socializadas” (Encuestado/a N° 51).

La cuarta categoría corresponde a **valores y trato institucional** donde los encuestados/as reconocen valores y una cultura institucional que respeta la diversidad de género y sería la principal acción que evidenciaría el compromiso institucional. Los encuestados/as demuestran su opinión sobre la categoría con las siguientes respuestas:

“Institución que promueve principios y valores del ser humano, con criterios de igualdad, existe criterio institucional para un trato con equidad en toda la comunidad universitaria”. (Encuestado/a N°25)

“El trato hacia los estudiantes” (Encuestado/a N° 19).

“Transparencia” (Encuestado/a N° 22).

En la quinta categoría se encuentra la **inclusión y difusión de contenidos y charlas**, en las que se manifiesta las actividades con sentido educativo y socializador de las temáticas de género que son abordados por los académicos y de manera potencial por las unidades de género de las instituciones. El número de encuestados/as que hacen referencia a estas acciones son 5, lo que lleva a concluir que las actividades realizadas no consiguen impactar lo suficiente a los académicos o en el peor de los escenarios, no serían suficientes. Dentro de las respuestas destacadas de los encuestados/as encontramos:

“Haber creado el curso que dicto todos los segundos semestres hace 4 años; Feminismo e Inclusión. Historia y Literatura, en el Instituto Abate Molina de la Universidad”. (Encuestado/a N°9).

“Conferencias constantes sobre temas relacionados” (Encuestado/a N°30)

“Se encuentra incorporada en la Metodología de Enseñanza” (Encuestado/a N°41)

La sexta categoría corresponde a **mujeres en cargos de liderazgo** considerada por 4 encuestados/as como la acción que evidencia el compromiso institucional con la equidad de género. En esta categoría se encuentran respuestas como las siguientes:

“Los niveles jerárquicos son en gran mayoría ocupado por mujeres” (Encuestado/a N°31)

*“El número de cargos directivos ocupados por mujeres” (Encuestado/a N°58)
“UCM. Existen importantes liderazgos femeninos. Existen proyectos de investigación con enfoque de Género”. (Encuestado/a N°26).*

Finalmente destaca en otras, una respuesta que podría ser categorizada como impunidad al indicar que las acciones no tienen mayor impacto si las sanciones que la institución aplica a la hora de comprobar denuncias de violencia de género o acoso son solo medidas pecuniarias y no una sanción definitiva que les impida seguir formando al estudiantado. Esto se manifiesta como una grave contradicción institucional.

“Cualquier acción se ve opacada cuando se tiene conocimiento de personas que han sido denunciadas y se ha corroborado su falta. La institución aplica una simple sanción o reduce sueldo y la persona puede seguir haciendo clases o "formando estudiantes" a pesar de ese potente antecedente”. (Encuestado/a N°13)

Al analizar el enfoque de derechos, entendido como marco reglamentario, proyecto educativo institucional, planes de mejora, compromiso del sostenedor con el enfoque de género se pueden evidenciar dos situaciones, por una parte, 83% de los encuestados/as considera que existe un fuerte compromiso institucional respecto a la incorporación del enfoque de equidad de género en la formación estudiantil y un 85% de los mismos se encuentra de acuerdo con que se realizan actividades de sensibilización sobre la temática. Sin embargo, en cuanto a la innovación educativa con enfoque de género los porcentajes disminuyen a un 68% y se presenta un 69% de encuestados/as que dan cuenta de ajustes curriculares que incorporen la igualdad y equidad de género lo que sería una evidencia poderosa del compromiso institucional.

En lo concerniente a la principal evidencia de compromiso institucional con respecto al enfoque de género se encuentra en primer lugar la creación de protocolos y reglamentos en la materia y en segundo lugar la creación de la unidad o dirección de género, lo que es un avance que se enmarca en el cumplimiento de la Ley 21.369 que Regula el Acoso Sexual, la Violencia y la Discriminación de Género en el Ámbito de la Educación Superior. En ella se establece la obligación de las instituciones de educación superior de contar con estos dos elementos que permitan

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. (MINEDUC, 2021, p.1)

De acuerdo a lo anterior, las acciones que son reconocidas como principal evidencia de que las instituciones de educación superior tienen un compromiso con el enfoque de género se enmarca solo en la implementación de la ley. Lo que implica un avance, sin embargo, por si solo es insuficiente ya que como tercera mayoría se encuentra un grupo de académicos/as que indica que desconoce o no existe evidencia de este compromiso institucional. Por su parte también destacan un número menor de encuestados/as que hacen referencia a los valores institucionales como evidencia del compromiso, lo que sería propio de la institución y no respuesta a la actual legislación. Finalmente destacan como últimas opciones la inclusión y difusión de contenidos y charlas en equidad de género como la incorporación de mujeres en cargos de liderazgo, que constituyen acciones concretas con efectos de largo plazo en la configuración de la comunidad institucional.

ENFOQUE N°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 LGBTQ+

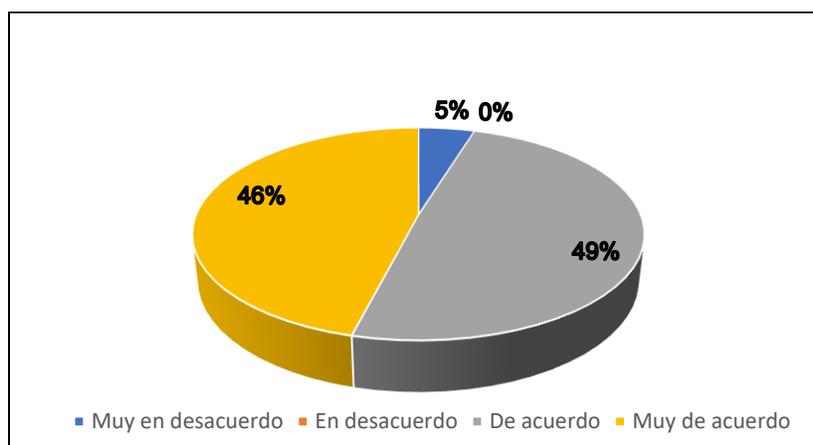


Tabla N°19: En mi interacción como docente con otras personas, conozco y considero los conceptos Comunidad LGBTQ+.

Escala	Frecuencia	F. A.	% F	% FA
Nunca	3	3	5%	5%
Rara vez	0	3	0%	5%
A menudo	31	34	49%	54%
Siempre	29	63	46%	100%
Total	63	63	100%	100%

Fuente: Elaboración propia.

Para la plena integración de las minorías sexuales se requiere un ambiente institucional libre de prejuicios e informado, que respete los derechos de los demás miembros de la comunidad. En este sentido, el informe final de Clima de Diversidad e Inclusión en Universidades Estatales. Barreras y facilitadores. (Red de Universidades Estatales de Chile, [UE], 2020) revela que una de las barreras para la inclusión es que los profesores no conozcan los nombres sociales de los estudiantes pertenecientes a la comunidad LGBTIQ+ y los llamen por sus registros legales. Es por esto, relevante conocer si los docentes consideran los conceptos Comunidad LGBTIQ+ en sus actividades pedagógicas. En ese sentido los resultados de los encuestados/as indican que en un 46% siempre los consideran, un 49% a menudo y 5% indica que nunca. De acuerdo a los números se pueden presentar situaciones donde los académicos no apliquen en sus clases y actividades los conceptos de la comunidad LGBTIQ+, generando situaciones donde queden expuestos los y las estudiantes.

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

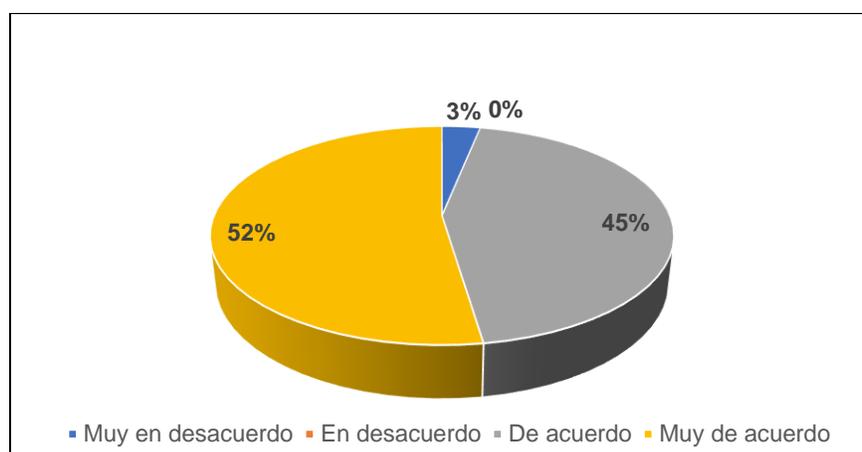


Tabla N°20: En mi interacción como docente con otras personas, conozco y considero los conceptos Bullying homofóbico.

Escala	Frecuencia	F. A.	% F	% FA
Nunca	2	2	3%	3%
Rara vez	0	2	0%	3%
A menudo	28	30	44%	47%
Siempre	33	63	52%	100%
Total	63	63	100%	100%

Fuente: Elaboración propia.

Se suma a lo presentado en el informe final previamente reseñado ejecutado por UE (2020), en el que se indica que los estudiantes de la comunidad LGBTIQ+ presentan temor de encontrarse con un docente homofóbico, lo que repercute en sus interacciones en el aula, puesto que tienen miedo a las reacciones, cuál sería la postura y como enfrentan las orientaciones sexuales diversas. El que los docentes conozcan y consideren las acciones que constituyen bullying homofóbico puede generar las condiciones para que los estudiantes se sienten incluidos en las aulas y dinámicas de clase. Es así como los resultados de los encuestados/as respecto a la interacción como docente con otras personas, conozco y consideración del concepto de Bullying homofóbico, del total de los encuestados/as un 52% indicó que está muy de acuerdo con que lo considera, un 45% de acuerdo, mientras que un 3% se presentó muy en desacuerdo.

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

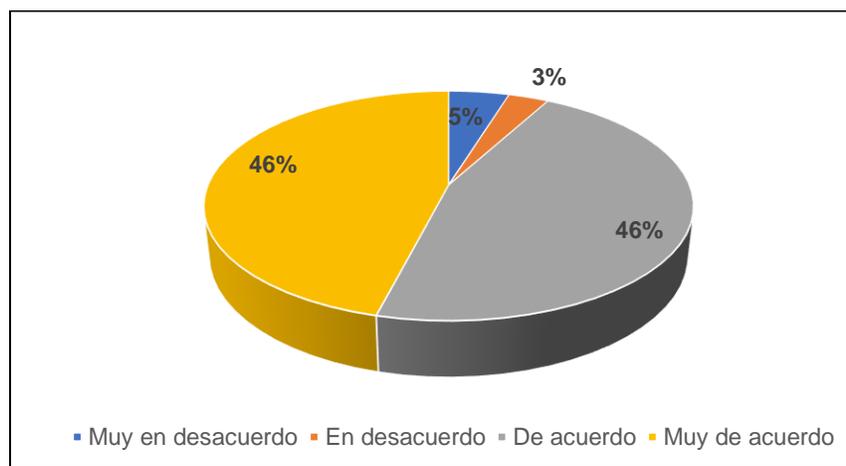


Tabla N°21: En mi interacción como docente con otras personas, conozco y considero los conceptos Bullying transfóbico.

Escala	Frecuencia	F. A.	% F	% FA
Nunca	3	3	5%	5%
Rara vez	2	5	3%	8%
A menudo	29	34	46%	54%
Siempre	29	63	46%	100%
Total	63	63	100%	100%

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo a lo presentado por UE en su informe final (2020), los facilitadores en la trayectoria universitaria del grupo prioritario con condición de género e identidad

diversa es que en lo administrativo exista la ayuda y apoyo de funcionarios en ciertos trámites y en lo académico “el rol fundamental de ciertos profesores en la generación de espacios de tolerancia y respeto entre compañeros” (p. 32). Para cumplir con este rol los docentes deben conocer y considerar conceptos claves de la comunidad LGBTIQ+. En cuanto a la consideración en el trato con otras personas por parte de los docentes encuestados/as respecto del concepto de Bullying transfóbico un 46 de los encuestados/as se encuentra muy de acuerdo con que lo considera, un 46% de acuerdo, mientras que un 3% indica estar en desacuerdo en que lo considera y finalmente un 5% de los encuestados/as indicó estar muy en desacuerdo con la incorporación de dichos conceptos.

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

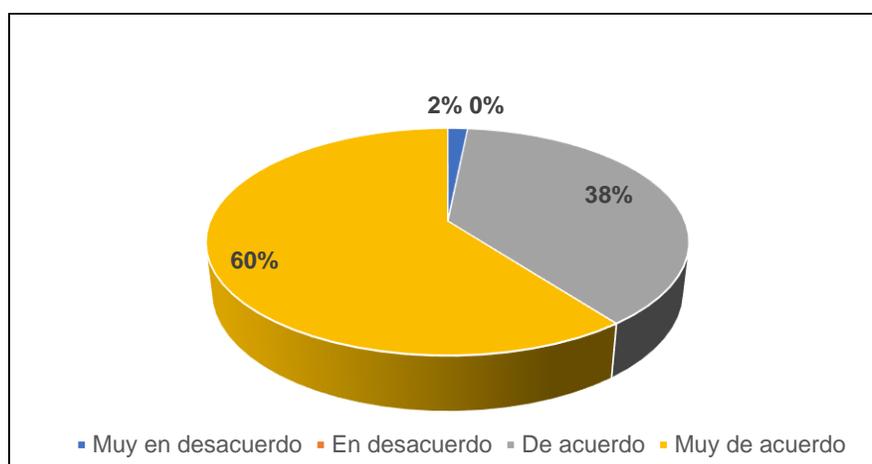


Tabla N°22: En mi interacción como docente con otras personas, conozco y considero los conceptos: Violencia de género.

Escala	Frecuencia	F. A.	% F	% FA
Nunca	1	1	2%	2%
Rara vez	0	1	0%	2%
A menudo	24	25	38%	40%
Siempre	38	63	60%	100%
Total	63	63	100%	100%

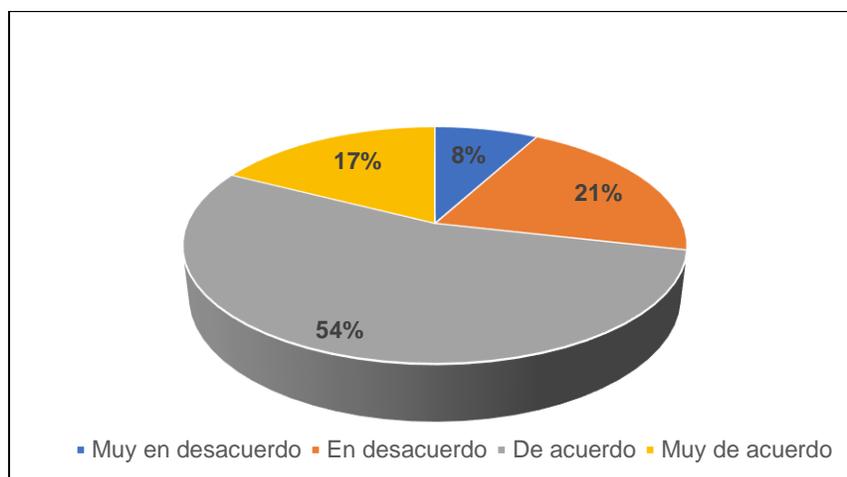
Fuente: Elaboración propia.

La violencia de género como se describe en el marco teórico se manifiesta de diversas formas y muchas prácticas se encuentran arraigadas en nuestro actuar cotidiano ya que hemos sido socializados con esas ideas, actitudes y acciones de supuesta normalidad. Manifestaciones de trato desigual en tiempo, estereotipos de

género, dedicación de enseñanza y expectativas de aprendizaje van determinando muchas futuras decisiones y posibilidades de las niñas y mujeres. En el caso de la educación superior se manifiesta en sexismo, acoso sexual y violencia epistémica que han encontrado su espacio de manifestación en la sala de clases entre pares, sin embargo, lo que es más peligroso dentro de los y las académicas.

Es por este motivo, que se debe conocer cuántos académicos y académicas indican conocer y considerar los conceptos violencia de género en el trato con los demás. Los resultados indican que del total de los encuestados/as un 60% se manifestó muy de acuerdo, seguido de un 38% que indicó estar de acuerdo con considerar los conceptos. Por su parte un 2% indicó estar muy en desacuerdo con considerar el concepto de violencia de género en su relación con las demás personas.

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.

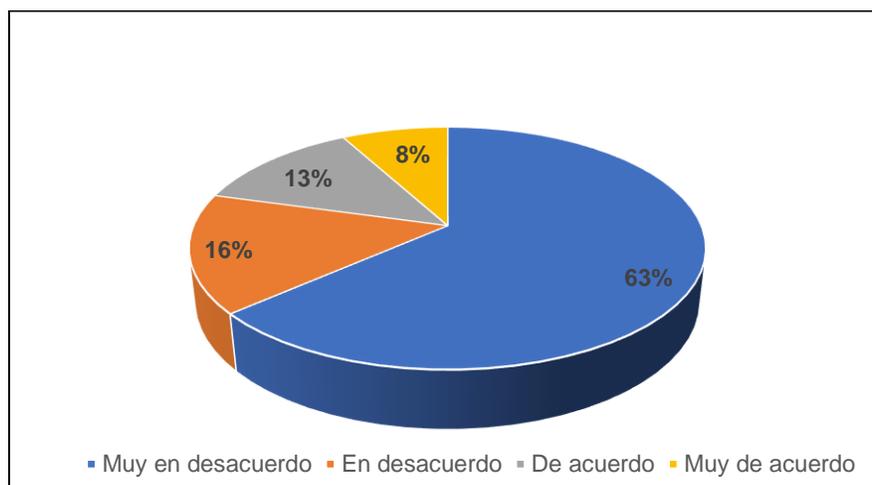
Tabla N°23: Al interior de la institución en donde se desempeña: Los últimos ajustes curriculares y de programas de estudio, consideran referentes femeninos relevantes.

Escala	Frecuencia	F. A.	% F	% FA
Nunca	5	5	8%	8%
Rara vez	13	18	21%	29%
A menudo	34	52	54%	83%
Siempre	11	63	17%	100%
Total	63	63	100%	100%

Fuente: Elaboración propia.

Tanto el marco teórico como las respuestas previas a las principales acciones que evidencian el compromiso institucional demuestran que aún es baja la actualización de los programas de estudio en temáticas de género, por lo que resulta interesante la respuesta de los académicos/as en relación con la incorporación de referentes femeninos relevantes, ya que no sería consecuente con el enfoque androcentristas que caracteriza a las universidades chilenas. En cuanto a los ajustes curriculares y de programas de las instituciones donde se desempeñan los encuestados/as, un 54% estuvo de acuerdo con que se consideraron referentes femeninos relevantes, un 21% de ellos está en desacuerdo, un 17% muy de acuerdo. Mientras que un 8% se consideró muy en desacuerdo con que los ajustes curriculares incorporaron dichos referentes.

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.

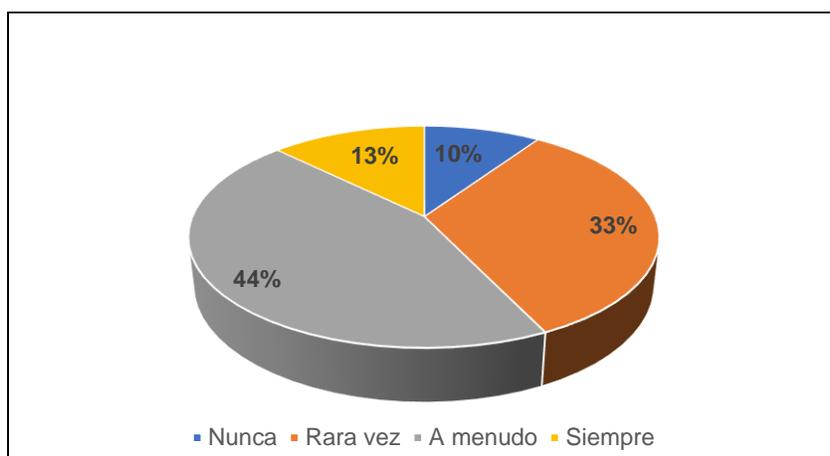
Tabla N°24: Al interior de la institución en donde se desempeña: La incorporación masiva de la mujer al mundo laboral, político y social, es una amenaza a la dinámica familiar.

Escala	Frecuencia	F. A.	% F	% FA
Nunca	40	40	63%	63%
Rara vez	10	50	16%	79%
A menudo	8	58	13%	92%
Siempre	5	63	8%	100%
Total	63	63	100%	100%

Fuente: Elaboración propia.

En lo relativo a si la incorporación masiva de la mujer al mundo laboral, político y social, es una amenaza a la dinámica familiar el 63% de los encuestados/as dijo estar muy en desacuerdo, un 16% en desacuerdo, un 13% se manifestó de acuerdo y un 8% muy de acuerdo. Lo que evidencia que 79% de los encuestados/as no considera que la dinámica familia dependa principalmente de las labores que las mujeres puedan realizar. Por su parte un 21% de los encuestados/as hace referencia a que sí sería una amenaza, lo que sumado al retorno a las labores clásicas del hogar y cuidado de terceros durante la pandemia ponen de manifiesto que si bien que son quienes tienen la primera opción de asumir estas responsabilidades.

Gráfico Nº21: 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 Nº25: 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.

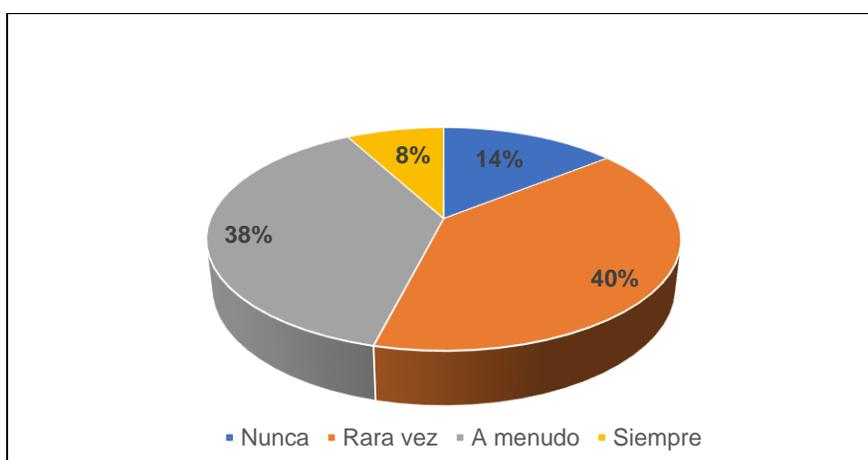
Escala	Frecuencia	F. A.	% F	% FA
Nunca	6	6	10%	10%
Rara vez	21	27	33%	43%
A menudo	28	55	44%	87%
Siempre	8	63	13%	100%
Total	63	63	100%	100%

Fuente: Elaboración propia.

Los estereotipos y formas de violencia de género que se forman y reproducen las mujeres pueden ser diferentes a las que puedan realizar los docentes de género

masculino. Por esto es interesante conocer hasta qué punto se cree que las prácticas de aula de las mujeres favorecen el enfoque de género. De los encuestados/as, un 44% consideró que a menudo las docentes de sexo femenino favorecen el enfoque de género en sus prácticas de aula, un 33% que rara vez incluyen el enfoque en sus prácticas, mientras que un 13% indicó que las docentes de sexo femenino siempre consideran el enfoque de género en sus prácticas. Finalmente, un 10% consideró que nunca las docentes de sexo femenino favorecen el enfoque de género en sus prácticas de aula.

Gráfico Nº22: 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 Nº26: 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.

Escala	Frecuencia	F. A.	% F	% FA
Nunca	9	9	14%	14%
Rara vez	25	34	40%	54%
A menudo	24	58	38%	92%
Siempre	5	63	8%	100%
Total	63	63	100%	100%

Fuente: Elaboración propia.

Por su parte de los docentes hombres se pueden esperar otros estereotipos y formas de violencia de género de las que forman y reproducen las mujeres docentes. Por esto es interesante conocer si los encuestados/as relacionan el género del docente con favorecer las prácticas de inclusión del enfoque de

género. Al respecto si los docentes de sexo masculino favorecen la inclusión del enfoque de género en sus prácticas de aula, el 40% consideró que rara vez, un 38% consideró que a menudo, un 14% consideró que nunca y un 8% siempre. En el caso de los docentes de género masculino los encuestados/as consideran menos probable que favorezca el enfoque de género en sus prácticas de aula, respecto de la mujer.

Tabla N°27: Para interiorizarse en temáticas que favorecen el enfoque de género en el aula, usted ha realizado alguna de las siguientes acciones:

Acciones	Cantidad
Investigación personal sobre la temática	41
Cursos sin certificación	19
Cursos de capacitación certificados ofrecidos por la institución donde trabaja	11
No me he interiorizado en la temática	11
Cursos de capacitación certificados ofrecidos por otras instituciones	7

Fuente: Elaboración propia.

Las instituciones de educación superior han conformado unidades o direcciones de género, que dentro de sus propósitos tienen el fortalecer la institucionalidad universitaria con el objetivo de lograr la ansiada equidad de género. Para esto se requiere de políticas antidiscriminatorias que garanticen la igualdad de género. Para el cumplimiento de esta tarea es de vital importancia el contar con una comunidad educativa que cuente con formación en el enfoque de equidad de género para poder lograr que este se practique dentro de las aulas. De esta forma un indicador del nivel de incorporación y difusión del enfoque de género se puede evidenciar en las acciones que los y las académicas han debido realizar para interiorizarse de su contenido. En este sentido 41 docentes han realizado investigaciones personales para conocer la temática, 19 han accedido a cursos sin certificación, 11 han accedido a cursos con certificación en la institución que trabaja, mientras 11 no se han interiorizado en la temática. Finalmente 7 de los encuestados/as han realizado cursos certificados ofrecidos por otras instituciones.

De esta forma podemos evidenciar que los docentes mayoritariamente han mostrado interés por conocer el enfoque de género, sin embargo, un número menor ha accedido por medio de cursos oficiales, ofrecidos por la institución en la que se desempeñan. Lo que podría implicar que no se han ofrecido cursos suficientes dentro de la institución o que estos no han llegado a motivar a los académicos/as para inscribirse en ellos. Esto lleva a sospechar que la incorporación de los conceptos de género antes indicados por los docentes como parte de su actuar en el aula podrían carecer del nivel de formación adecuada para que la incorporación adecuada del enfoque de género en las aulas o para detectar acciones de violencia de género en todos sus matices.

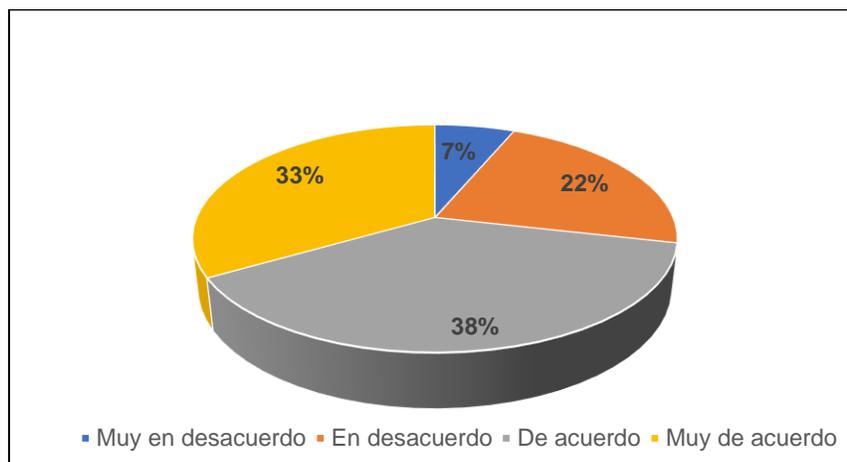
Al analizar las respuestas en el enfoque de género, en referencia a los ajustes curriculares, planes de mejora, innovación educativa, recursos educativos orientados a la equidad de género podemos encontrar una percepción favorable por parte de los encuestados/as. Los encuestados/as alcanzan los siguientes porcentajes en sus respuestas de siempre y a menudo al considera en su interacción como docente con otras personas, conoce y considera los conceptos Comunidad LGBTQIA+ en un 95%, consideran el Bullying homofóbico en un 96%, el Bullying transfóbico en un 92%, la violencia de género en un 98% lo que da cuenta de un profesorado mayoritariamente sensibilizado, informado que respeta la diversidad del aula.

Sin embargo, al consultar por los ajustes curriculares con referentes femeninos importantes en las diversas áreas del conocimiento el porcentaje de encuestados/as que indican que a menudo o siempre se han realizado estas acciones se reduce a un 71%. Igualmente, de los encuestados/as un 79% manifiesta que nunca o rara vez se ha presentado al interior de la institución en donde se desempeña la visión que la incorporación masiva de la mujer al mundo laboral, político y social, es una amenaza a la dinámica familiar. Lo que muestra a un 21% que ha tenido la oportunidad de percibirlo y/o opinar de esta manera. Lo que puede ser evidencia de los sesgos docentes en cuanto a los roles de género o de las señales que las instituciones están enviando a la comunidad. Se suman a esto los resultados de la encuesta respecto a si las docentes de sexo femenino o docentes de sexo masculino favorecen el enfoque de género, mostrando una tendencia hacia las mujeres con un 57% de acuerdo y en el caso de los hombres un 46% de lo que se puede concluir que para los encuestados/as son las mujeres las mayores responsables y más comprometidas con difundir e implementar el enfoque de género y que los hombres tienen un menor compromiso o están realizando menos acciones.

Finalmente, en referencia a las acciones realizadas por los encuestados/as para interiorizarse sobre el enfoque de género se presenta, de manera alarmante, que 41 docentes han realizado una investigación personal sobre el enfoque de género, lo que en su aspecto positivo es relevante ya que demuestra el interés sobre la temática, pero en oposición demuestra la falta de formalidad para abordar la materia ya que a estos se suman 19 encuestados/as que ha realizado cursos sin certificación, solo 11 de ellos realizaron cursos certificados por la institución donde trabajan, 11 indican no haberse interiorizado en la temática y 7 de ellos han realizado cursos certificados por otras instituciones. Estas cifras contrastan con la percepción de los encuestados/as respecto del compromiso institucional con la enseñanza con enfoque de género ya que no se evidencia una capacitación formal, obligatoria que permita a los docentes un conocimiento a nivel profundo para evidenciar las sutiles manifestaciones de la violencia de género, como tampoco conocer las formas adecuadas de poder incorporar el enfoque en sus prácticas de aula.

ENFOQUE N°4: Enfoque participativo (comunidades sociales, consejo escolar, articulación con actores claves, innovaciones educativas, planes de mejora).

Gráfico 23: 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°28: 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.

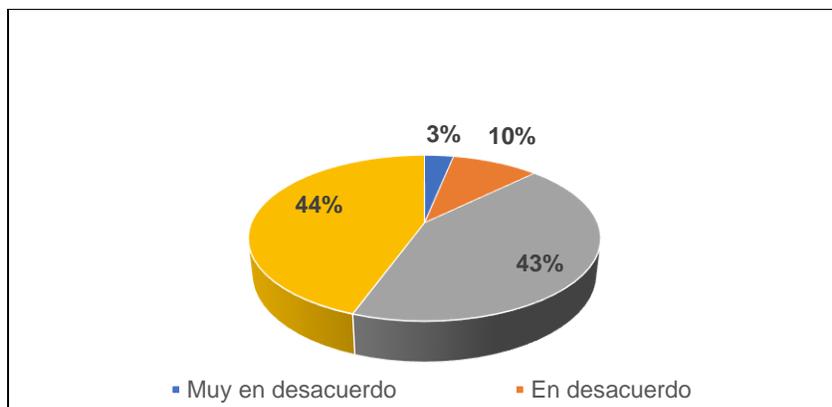
Escala	Frecuencia	F. A.	% F	% FA
Muy en desacuerdo	4	4	7%	7%
En desacuerdo	14	18	22%	29%
De acuerdo	24	42	38%	67%
Muy de acuerdo	21	63	33%	100%
Total	63	63	100%	100%

Fuente: Elaboración propia.

El material educativo tiene un gran impacto en la formación de los estudiantes ya que les ofrece posibilidades y experiencias que los acercan a figuras de las diferentes disciplinas que presentan los contenidos desde el aporte y desempeño equitativo de los géneros en las materias. Además de presentar las nuevas formas de pensamiento y diversidad de enfoques, los que se manifiestan como curriculum oficial, pero también como oculto. En este contexto es que es relevante para la formación académica el que los académicos/as tengan la posibilidad de escoger el material educativo con enfoque de género. Con relación a si se considera la opinión de las docentes al momento de escoger el material educativo con enfoque de género un 38% se consideró de acuerdo, un 33% muy de acuerdo, un 22% en desacuerdo y finalmente un 7% muy en desacuerdo. Estos números generan un

cierto grado de contradicción ya que los mismos reconocen que las propias instituciones en las que trabajan no los han formado en el enfoque de equidad de género, pero que si los considera en la elección del material educativo con enfoque de género.

Gráfico N°24: 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° 29: 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.

Escala	Frecuencia	F. A.	% F	% FA
Muy en desacuerdo	2	2	3%	3%
En desacuerdo	6	8	10%	13%
De acuerdo	27	35	43%	56%
Muy de acuerdo	28	63	44%	100%
Total	63	63	100%	100%

Fuente: Elaboración propia

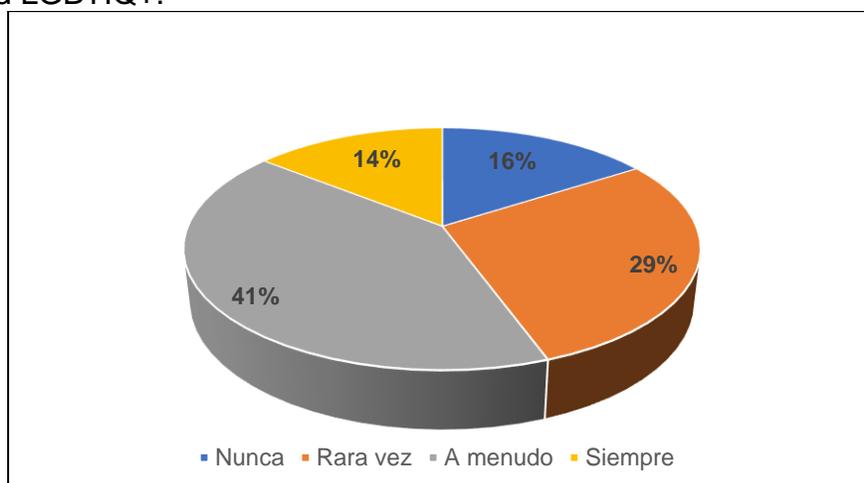
La enseñanza considerando la diversidad del aula es un principio pedagógico fundamental para el logro del aprendizaje de todas y todos, no se restringe solamente a los estilos de aprendizaje y conocimientos previos, sino que a la comprensión de los estudiantes en sus contextos con sus experiencias previas y su emocionalidad. En este aspecto es fundamental la preocupación que se debe presentar por parte del profesorado de realizar actividades curriculares inclusivas y que respeten la diversidad de género, sin espacios a la exclusión o la discriminación. En este contexto, los encuestados/as refieren que en cuanto a si las actividades curriculares son inclusivas y respetuosas respecto de la diversidad de género observada en el aula un 44% de los encuestados/as indicó estar muy

de acuerdo, un 43% de acuerdo, un 10% en desacuerdo y un 3% muy en desacuerdo.

En lo concerniente al enfoque participativo, se puede evidenciar que solo un 71% de los encuestados/as indica estar de acuerdo y muy de acuerdo con que se considera su opinión al momento de escoger el material educativo con enfoque de género. Consideran además en un 87% de ellos/as estando de acuerdo o muy de acuerdo que las actividades curriculares son inclusivas y respetuosas respecto de la diversidad de género observada en el aula. Cifras que deberían aumentar para generar un clima participativo que dé respuesta a las necesidades de la diversidad en el aula.

ENFOQUE N°5: Enfoque inclusivo (ajustes curriculares, áreas de intervención, demandas y apoyo, gestión de recursos, ambiente escolar, espacios educativos).

Gráfico N°25: 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+.



Fuente: Elaboración propia.

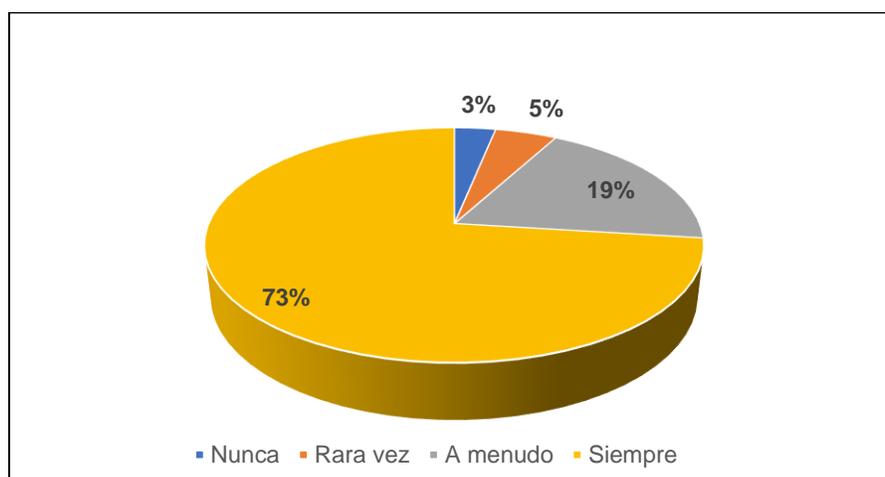
Tabla N° 30: Al interior de la institución en donde se desempeña: Reflexiona con sus pares respecto a las necesidades o demandas sociales de las mujeres y la comunidad LGBTIQ+.

Escala	Frecuencia	F. A.	% F	% FA
Nunca	10	10	16%	16%
Rara vez	18	28	29%	44%
A menudo	26	54	41%	86%
Siempre	9	63	14%	100%
Total	63	63	100%	100%

Fuente: Elaboración propia.

La reflexión docente es fundamental para la mejora de los procesos de enseñanza aprendizaje, más aún la reflexión de pares, que permite analizar colectivamente los factores que inciden en la formación de los estudiantes, detectar áreas de mejora y la elaboración de estrategias conjuntas que permitan a las carreras el cumplir con los perfiles de egreso declarados. En una enseñanza con enfoque de género se deben generar instancias de reflexión sobre las necesidades o demandas sociales de las mujeres y la comunidad LGBTIQ+ para evidenciar luego en las estrategias de enseñanza, en el material de aprendizaje, tanto como en el trato al interior del aula dar cuenta de esa reflexión. En cuanto a si se reflexiona con sus pares respecto a las necesidades o demandas sociales de las mujeres y la comunidad LGBTIQ+, del total de los encuestados/as un 41% indicó que a menudo, un 29% rara vez, un 16% indicó que nunca, mientras que un 14% indicó hacerlo siempre.

Gráfico N° 26: 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.

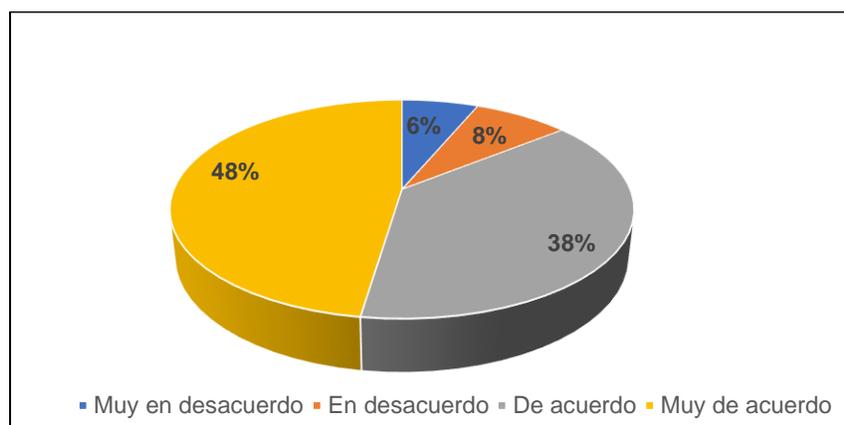
Tabla N° 31: Al interior de la institución en donde se desempeña: En sus clases modela con su actuar, el respeto y la integridad en la relación de sus estudiantes.

Escala	Frecuencia	F. A.	% F	% FA
Nunca	2	2	3%	3%
Rara vez	3	5	5%	8%
A menudo	12	17	19%	27%
Siempre	46	63	73%	100%
Total	63	63	100%	100%

Fuente: Elaboración propia.

El rol docente es de formación integral, cualquiera sea la especialidad en la que se encuentren formando profesionales deben desarrollar en los estudiantes el logro del aprendizaje conceptual, procedimental y actitudinal. Sobre todo, el actitudinal se logra en una importante medida con la imitación por parte de los estudiantes de las actitudes y valores que son propias de sus carreras las que se reflejan en sus docentes. Se le debe sumar a eso todas las actitudes y valores transversales a la formación profesional y que permiten el desarrollo de habilidades blandas. En este contexto es significativo conocer si los docentes reconocen ese rol y si lo realizan de manera consciente en su actuar en el aula. De acuerdo a los encuestados/as respecto a si modelan con su actuar, el respeto y la integridad en la relación de sus estudiantes, un 73% indicó que siempre, un 19% a menudo, un 5% rara vez y un 3% indicó que nunca.

Gráfico Nº 27: Al interior de la institución en donde se desempeña: El enfoque de género es evidente en el reglamento de Convivencia Universitaria.



Fuente: Elaboración propia.

Tabla Nº 32: Al interior de la institución en donde se desempeña: El enfoque de género es evidente en el reglamento de Convivencia Universitaria.

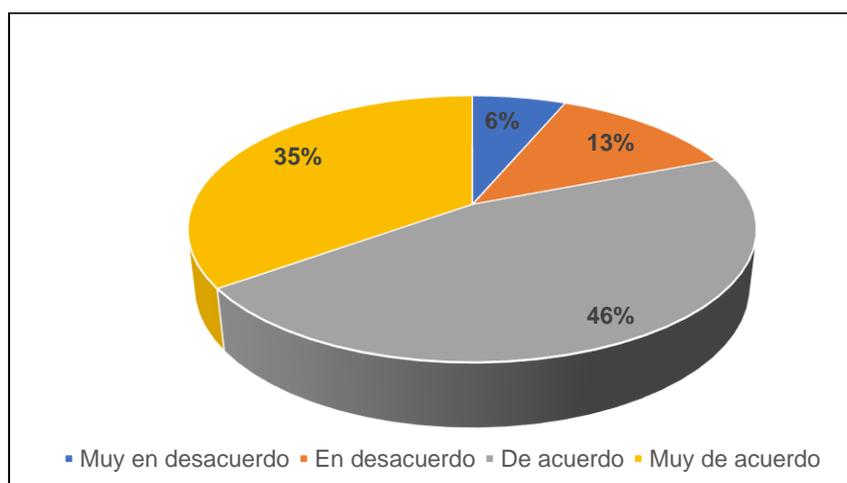
Escala	Frecuencia	F. A.	% F.	% FA
Muy en desacuerdo	4	4	6%	6%
En desacuerdo	5	9	8%	14%
De acuerdo	24	33	38%	52%
Muy de acuerdo	30	63	48%	100%
Total	63	63	100%	100%

Fuente: Elaboración propia.

La UNESCO (2017) en sus recomendaciones para la elaboración de políticas de equidad de género en el ámbito escolar, en su segunda dimensión, insta a las instituciones a 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, sin estas declaraciones es difícil que una institución o país logre realmente propiciar una cultura que logre la equidad y la inclusión como un derecho. Con relación a si dentro de la institución el enfoque de género se evidencia en el reglamento de convivencia universitaria, un 48% de los encuestados/as estuvo muy de acuerdo, un 38% indicó estar de acuerdo, un 8% sostuvo que se encontraba en desacuerdo y un 6% muy en desacuerdo.

Gráfico N°28: 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.

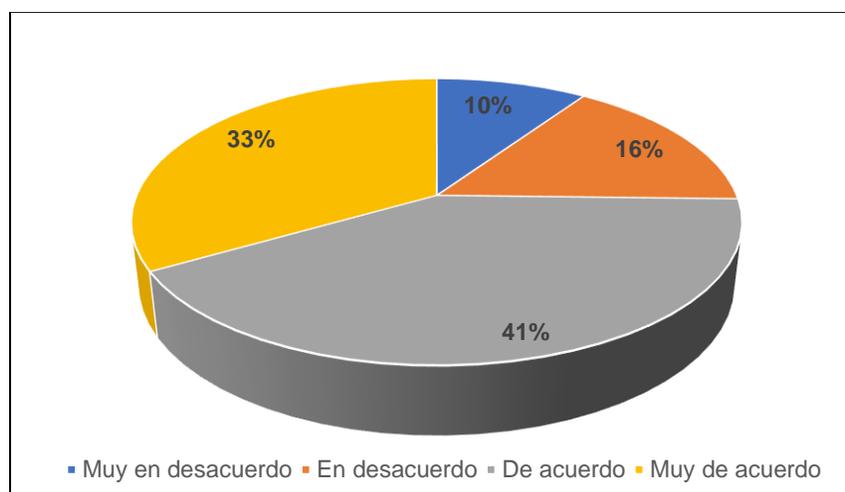
Tabla N° 33: Al interior de la institución en donde se desempeña: Se evidencia la promoción de un ambiente institucional inclusivo, tanto para mujeres, comunidad LGBTIQ+, como para las masculinidades.

Escala	Frecuencia	F. A.	% F	% FA
Muy en desacuerdo	4	4	6%	6%
En desacuerdo	8	12	13%	19%
De acuerdo	29	41	46%	65%
Muy de acuerdo	22	63	35%	100%
Total	63	63	100%	100%

Fuente: Elaboración propia.

En la misma línea que la pregunta anterior es relevante conocer si las políticas inclusivas declaradas en las instituciones se ven reflejadas en un ambiente institucional inclusivo. En cuanto a si se evidencia la promoción de un ambiente institucional inclusivo tanto para mujeres, comunidad LGBTIQ+, como para las masculinidades, del total de encuestados/as un 46% se consideró de acuerdo, un 35% muy de acuerdo, un 13% indicó estar en desacuerdo y un 6% muy en desacuerdo.

Gráfico N° 29: 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° 34: 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.

Escala	Frecuencia	F. A.	% F	% FA
Muy en desacuerdo	6	6	10%	10%
En desacuerdo	10	16	16%	26%
De acuerdo	26	42	41%	67%
Muy de acuerdo	21	63	33%	100%
Total	63	63	100%	100%

Fuente: Elaboración propia.

En dimensión estructuras y sistemas UNESCO (2017) se recomienda 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. En relación a si existen prácticas instaladas que permiten detectar oportunamente, situaciones de vulneración o sospecha de los derechos de las estudiantes, del total de docentes un 41% se consideró de acuerdo, un 33% muy de acuerdo, un 16% indicó estar en desacuerdo y finalmente un 10% muy de acuerdo.

Dentro del enfoque inclusivo se evidencia la necesidad de profundizar y sistematizar la política interna de equidad de género ya que no se logra evidenciar consistencia en relación a la instalación de acciones que institucionalicen el enfoque de género en la docencia y normas de convivencia institucional, además de las relaciones a nivel de académicos en cuanto a la reflexión docente como a la

carrera académica. Es así como solo un 55% de los encuestados/as indica que a menudo o siempre realizan reflexiones con sus pares sobre las demandas sociales de las mujeres y la comunidad LGBTIQ+. Un 92% de los encuestados/as modela con su actuar el respeto y la integridad en la relación con sus estudiantes. Por su parte solo para un 86% de los encuestados/as es evidente el enfoque de género en el reglamento de convivencia universitaria. Además, solo para un 81% de los encuestados/as se evidencia la promoción de un ambiente institucional inclusivo. Finalmente, un punto sumamente preocupante es que solo un 74% de los encuestados/as considera que existen practicas instaladas para detectar oportunamente, situaciones de vulneración o sospecha de los derechos de las estudiantes lo que puede significar que la ausencia de conflictos que hacen mención los encuestados/as en los enfoques anteriores se deban a que no se han implementado prácticas efectivas de detección, así como los docentes no se encuentran formalmente capacitados en enfoque de género.

OBJETIVO ESPECÍFICO N°2: 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.

ENFOQUE N°1: Preparación del proceso de enseñanza y aprendizaje (conocimientos disciplinares y pedagógicos, contextualización curricular, planificación de la enseñanza y el aprendizaje, procesos de evaluación).

Tabla N° 35: ¿Cómo la preparación del proceso de enseñanza y aprendizaje puede permitir avanzar hacia la equidad e igualdad de género?

Categoría	Frecuencia
Permite revisar las prácticas docentes	11
Permite crear un clima de aula favorable	10
Otras	12
No responde o no sabe	7
Permite considerar la diversidad en el aula	4
Genera espacios de trato igualitario o equitativo	4

Fuente: Elaboración propia.

Dentro de la valoración que realizan los encuestados/as sobre como la preparación del proceso de enseñanza y aprendizaje puede permitir avanzar hacia la equidad e igualdad de género se encuentra en primera categoría la denominada **permite revisar las prácticas docentes (11)** entendida como la oportunidad de revisar las prácticas docentes e institucionales en género, permitiendo aclarar las dudas conceptuales, es una oportunidad para considerar las opiniones y reflexión crítica real y intencionando conductas, aplicando metodologías que permitan la integración curricular. Se destacan respuestas como las siguientes:

“revisando las propias prácticas docentes e institucionales e integrando la perspectiva de género en las clases y la gestión institucional”. (Encuestados/as N° 5)

“Permite aclarar dudas conceptuales. Muchas veces las personas desconocen definiciones, por lo que caen en el prejuicio”. (Encuestados/as N° 9)

“Al visualizarlo, evidenciarlo e intencionalarlo en la práctica se puede tener un acercamiento hacia su aplicación en la vida diaria”. (Encuestados/as N°7)

“APLICANDO LAS METODOLOGÍAS PRECISAS Y TRANSMITIÉNDOLAS DE MANERA EFECTIVA”. (Encuestados/as N° 3)

La segunda categoría corresponde a **que permite crear un clima de aula favorable** (10), entendido como que permite crear un clima seguro para hablar de la temática, promoviendo el respeto, eliminar el sesgo de género y mejorando la comunicación para generar un aprendizaje significativo. Se destacan respuestas como las siguientes:

“Creando un lugar seguro, y permitiendo hablar de los temas”. (Encuestados/as N° 11)

“Mejoraría el clima de aula y por ende se generarían aprendizajes más significativos”. (Encuestados/as N° 31)

“Por medio del respeto mutuo sin importar el género...enseñar a escuchar y respetar la opinión de otro sin tener sesgo del género”. (Encuestados/as N° 32)

La tercera categoría **otras (9)** entendida, por una parte, como quienes piensan que el enfoque de género es externo a las instituciones de educación superior, sino que, a la vida privada. En una segunda línea se encuentran se destacan quienes opinan que se debe trabajar con cuotas de género y posicionando el tema. Además destaca la oportunidad de incorporar referentes femeninos en cargos de liderazgo.

“Esta pregunta, la veo innecesaria. Si géneros diferentes no les llama la atención mi disciplina de trabajo, no veo como forzarla. Veo extraño un cambio de estrategia ante procedimientos experimentales. Distinto es, discriminar responsabilidades asignadas. Creo que es algo externo a una institución de educación, son valores personales”. (Encuestados/as N° 26)

“Con cuotas de género que demuestren igualdad”. (Encuestados/as N° 23)

“Muchísimo, pero creo que es necesario trabajar con las industrias y eso se hecha de menos como Universidad”. (Encuestados/as N° 19)

Incorporando mas docentes mujeres, aplicando casos reales donde los equipos de trabajo no presenten diferencias de género, aportando ejemplos sin discriminar entre hombres y mujeres. (Encuestados/as N° 20)

La cuarta categoría corresponde a **no responde o no sabe (7)** donde los encuestados/as dan cuenta que desconocen la utilidad de la preparación de la enseñanza para el logro de la equidad de género.

“La desconozco”. (Encuestados/as N° 30)

“Desconozco si es atendible esto” (Encuestados/as N° 51)

“no se mucho del tema” (Encuestados/as N° 49)

La quinta categoría corresponde a **permite considerar la diversidad en el aula (4)** entendida como que permite considerar la diversidad de estudiantes en el aula, propicia el dialogo y el resto de las diferencias. Se presentan respuestas como las siguientes:

“Promoviendo el reconocimiento de la diversidad y el respeto de los derechos humanos”. (Encuestados/as N° 10)

“considerando la diversidad en el aula”. (Encuestados/as N° 27)

“Con la apertura abierta al diálogo y la expresión de los temas sin tabús”. (Encuestados/as N° 7)

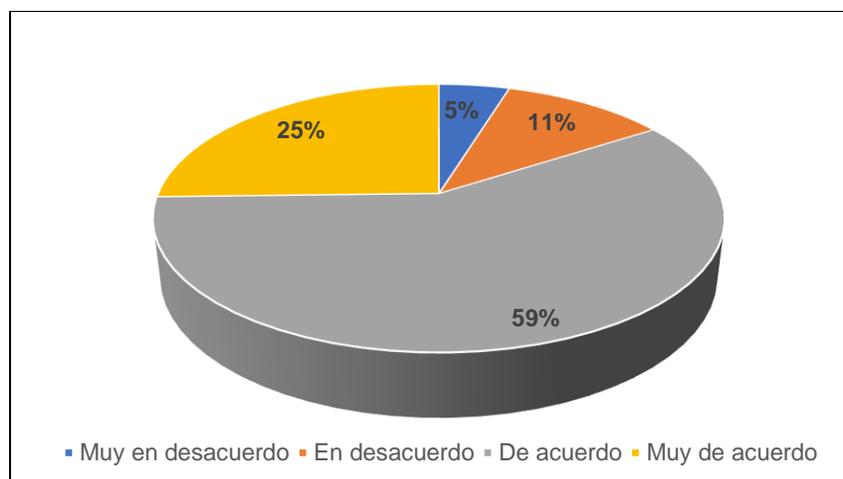
La sexta categoría corresponde a **genera espacios de trato igualitario o equitativo (4)** entendida como el propiciar la igualdad de oportunidades, cuidando el lenguaje y expresiones discriminatorias, permite evaluar de igual forma a los estudiantes independiente de su género, con reconocimiento de las diferencias y que propicien el termino de los privilegios. Se destacan respuestas como las siguientes:

“Dando iguales oportunidades. Empoderando al alumnado en estos temas”. (Encuestados/as N° 36)

“Considerando no incluir frases o afirmaciones que pudieran ser característica del rechazo a la equidad e igualdad de género”. (Encuestados/as N° 62)

“a través de la naturalización de la diversidad, pero también a través del reconocimiento de las diferencias que como sociedad existen actualmente. Aquellas diferencias no pueden desconocerse, ni los privilegios que las personas hetero cis tienen”. (Encuestados/as N° 53)

Gráfico N°30: 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° 36: 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.

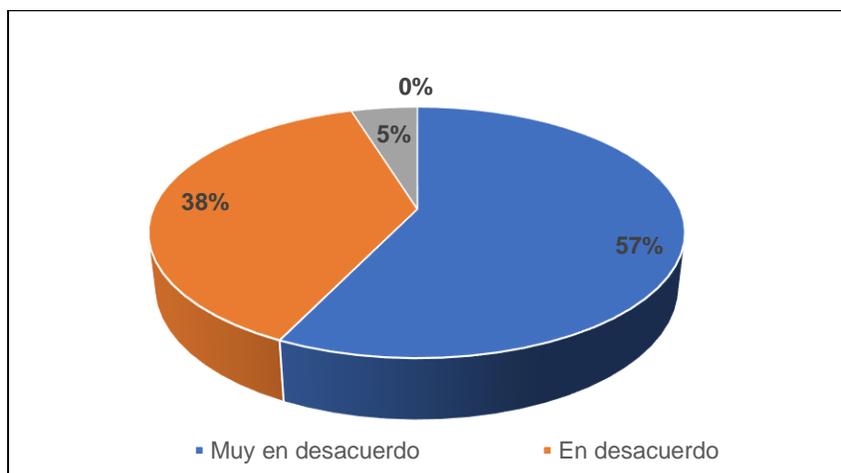
Escala	Frecuencia	F. A.	% F	% FA
Muy en desacuerdo	3	3	5%	5%
En desacuerdo	7	10	11%	16%
De acuerdo	37	47	59%	75%
Muy de acuerdo	16	63	25%	100%
Total	63	63	100%	100%

Fuente: Elaboración Propia.

En esta pregunta se evidencia la valoración que los académicos tienen sobre su conocimiento para la incorporación del enfoque de género en su quehacer pedagógico. Destacando un 25% de los encuestados/as muy de acuerdo, mientras que un 59% se muestra de acuerdo con que sus conocimientos son suficientes para una incorporación efectiva del enfoque de género. Solamente un 11% se considera en desacuerdo y un 5% muy en desacuerdo respecto de su nivel de conocimiento.

En este nivel de seguridad en su conocimiento no es concordante con el tipo de formación que han recibido en la temática, ya que como se mencionó anteriormente solo un 11% accedió a cursos certificados por la misma institución donde trabajan y un 7% accedió a cursos con certificación en otras instituciones, destacando al auto instrucción o investigación personal.

Gráfico N°31: Usted, considera que: Los estudiantes de sexo masculino obtienen mejores resultados en las evaluaciones que usted realiza.



Fuente: Elaboración Propia.

Tabla N°37: Usted, considera que: Los estudiantes de sexo masculino obtienen mejores resultados en las evaluaciones que usted realiza.

Escala	Frecuencia	F. A.	% F	% FA
Muy en desacuerdo	36	36	57%	57%
En desacuerdo	24	60	38%	38%
De acuerdo	3	63	5%	100%
Muy de acuerdo	0	63	0%	100%
Total	63	63	100%	100%

Fuente: Elaboración Propia.

Las expectativas de rendimiento superiores de hombres sobre mujeres, más aún en las áreas de la ciencia son una expresión de estereotipos de género propios de la cultura sexista en ambiente educativo. Lo que lleva a una concentración de los esfuerzos de enseñanza en los varones del grupo. Frente a esta situación es relevante conocer cuál sería la impresión o experiencia en las evaluaciones de los docentes para el género masculino. De acuerdo a los resultados, un 0% de los docentes está muy de acuerdo con que los estudiantes de sexo masculino presentan mejores resultados en las evaluaciones que realiza, un 5% se manifiesta de acuerdo, mientras que un 38% indica estar en desacuerdo y un 57% muy en desacuerdo.

Al analizar el enfoque de preparación del proceso de enseñanza y aprendizaje que considera los conocimientos disciplinares y pedagógicos, contextualización curricular, planificación de la enseñanza y el aprendizaje, procesos de evaluación. Se destacan en las respuestas de los encuestados/as los siguientes resultados,

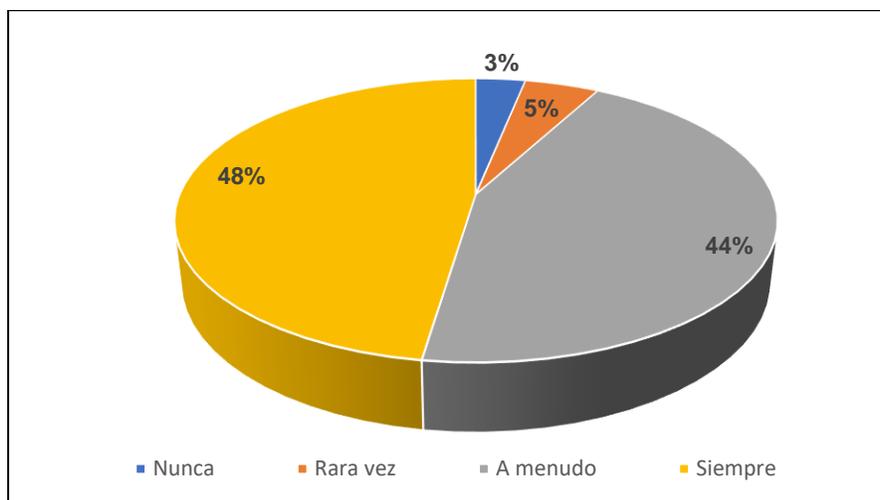
respecto de cómo la preparación del proceso de enseñanza y aprendizaje puede permitir avanzar hacia la equidad e igualdad de género los resultados evidencian multiplicidad de visiones sobre la preparación de clases y sus materiales, mientras un número importante de encuestados/as ven la preparación de la enseñanza como una oportunidad para revisar las prácticas de aula y generar un clima favorable de aula con acciones pedagógicas intencionadas con el objetivo de trabajar la equidad, un grupo importante de encuestados/as no relaciona o desconoce la preparación de la enseñanza con la posibilidad de avanzar en el enfoque de equidad de género. Lo que demuestra que no se consideran parte de la problemática, ni de la solución ya que da a entender que no problematizan en cómo pueden desde su asignatura propiciar la equidad. Esto también deja en evidencia que a nivel institucional no se han generado los espacios de reflexión y capacitación para la incorporación del enfoque de género en las prácticas docentes.

En la misma línea se genera una contradicción entre la pregunta sobre la preparación de la enseñanza y la que indaga en que si los encuestados/as cuenta con los conocimientos disciplinares y técnicos que le permitan incorporar de forma efectiva el enfoque de género en su quehacer pedagógico, ya que estos consideran estar de acuerdo y muy de acuerdo en un 84% que cuentan con estos conocimientos y su incorporación a sus prácticas de aula, sin embargo no consideran el valor de la preparación de la enseñanza en un número importante de encuestados/as.

En cuanto al diseño de instrumentos de evaluación, en lo relativo de si estos benefician las habilidades y competencias de los estudiantes de sexo masculino, los encuestados/as en un 95% indican que se generan sesgos que los privilegien y obtengan mejores resultados. Lo que implicaría que la mayor parte de los encuestados/as aplica instrumentos equitativos en género.

ENFOQUE N°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°32: 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°38: 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.

Escala	Frecuencia	F. A.	% F	% FA
Muy en desacuerdo	2	2	3%	3%
En desacuerdo	3	5	5%	8%
De acuerdo	28	33	44%	52%
Muy de acuerdo	30	63	48%	100%
Total	63	63	100%	100%

Fuente: Elaboración Propia.

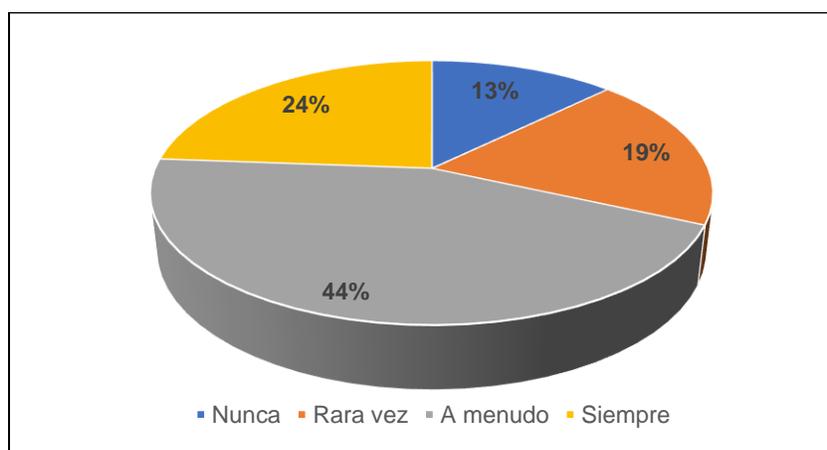
Los espacios dentro de las instituciones educativas son escenarios en los cuales se pueden generar situaciones de acoso sexual, según Flores- Bernal, (2019) las estudiantes suelen “ser molestadas por exhibicionista que muestra sus órganos sexuales en baños, vestidores, patios o en cualquier lugar de la universidad; ser espiada en baños, camerinos de gimnasios o lugares similares sin consentimiento (p. 352). Es de interés conocer cuál es la percepción de seguridad de los encuestados/as en cuanto a las instalaciones de las instituciones donde se desempeñan. El 48% de los académicos/as considera que los espacios como salas de clases y baños son seguros para las y los estudiantes. Un 44% se

muestra de acuerdo con esa afirmación, mientras que un 5% se manifiesta en desacuerdo y un 3% muy en desacuerdo.

En lo relativo al enfoque creación de un ambiente propicio para el aprendizaje el 92% de los encuestados/as se encuentra de acuerdo con que la institución ofrece condiciones seguras y favorables para los estudiantes. Aspecto fundamental para el desarrollo de las políticas de espacios libres de violencia y equitativos en género.

ENFOQUE N°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°33: Usted considera que: Incluye en el proceso de diseño de instrumentos de evaluación, la diversidad del estudiantado, sus representaciones e intereses.



Fuente: Elaboración Propia.

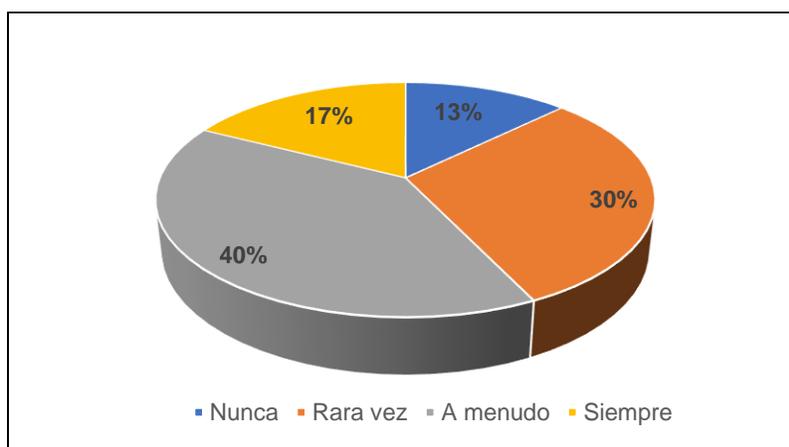
Tabla N°39: Usted considera que: Incluye en el proceso de diseño de instrumentos de evaluación, la diversidad del estudiantado, sus representaciones e intereses.

Escala	Frecuencia	F. A.	% F	% FA
Nunca	8	8	13%	13%
Rara vez	12	20	19%	32%
A menudo	28	48	44%	76%
Siempre	15	63	24%	100%
Total	63	63	100%	100%

Fuente: Elaboración Propia.

Dentro de las evidencias de formación de los y las encuestadas podemos evidenciar escasa formación certificada sobre diversidad de género en educación superior e equidad formativa por lo cual podemos relacionar que se vinculan los instrumentos con la diversidad general del estudiantado y no en género en específico. Los resultados de los encuestados/as/as indican que un 24% considera que siempre Incluye en el proceso de diseño de instrumentos de evaluación, la diversidad del estudiantado, sus representaciones e intereses. Por su parte un 44% considera que a menudo lo considera, mientras que un 19% indica que rara vez y un 13% indica que nunca.

Gráfico N°34: 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° 40: 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.

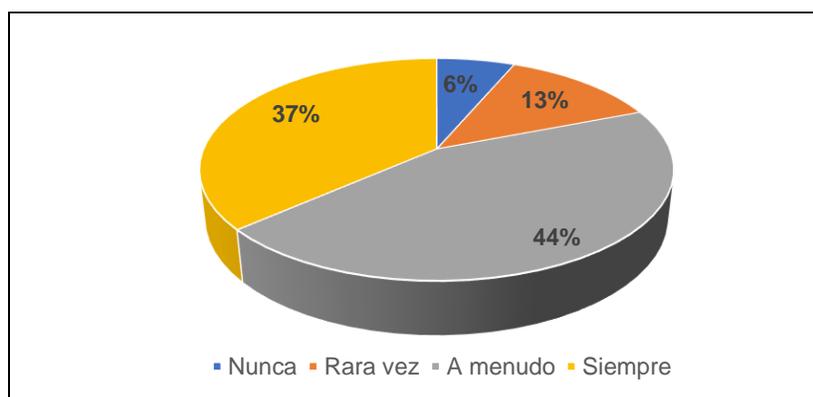
Escala	Frecuencia	F. A.	% F	% FA
Nunca	8	8	13%	13%
Rara vez	19	27	30%	43%
A menudo	25	52	40%	83%
Siempre	11	63	17%	100%
Total	63	63	100%	100%

Fuente: Elaboración Propia.

Dentro de las recomendaciones para evitar la discriminación violencia de género esta propiciar ambientes de reflexivos, donde integrar el aprendizaje disciplinar en

los diversos contextos en los laborales en los que se aplicarán las competencias requiere de un espacio de confianza, en donde los/as estudiantes sientan un espacio seguro, un cuestionamiento tanto de las autoridades como de la comunidad educativa ante cualquier práctica no inclusiva, discriminatoria e inequitativa. Debido a esto es relevante conocer si los encuestados/as 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, lo que se traduce en los siguientes resultados un 17% siempre incorpora estas prácticas de aula, un 40% indicó que a menudo las incorpora, mientras que un 30% indicó que rara vez y un 13% nunca.

Gráfico N°35: 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° 41: 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.

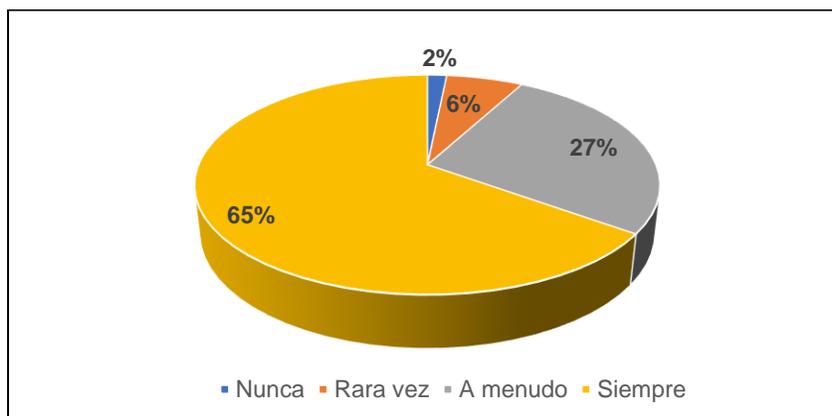
Escala	Frecuencia	F. A.	% F	% FA
Nunca	4	4	6%	6%
Rara vez	8	12	13%	19%
A menudo	28	40	44%	63%
Siempre	23	63	37%	100%
Total	63	63	100%	100%

Fuente: Elaboración Propia.

El material didáctico despliega en múltiples dimensiones curriculum oficial fundamental en la formación de profesional, pero también aporta el curriculum oculto que puede acrecentar una mirada sexista, androcentristas, que refuerzan estereotipos de género, que en el largo tiempo limitan las opciones de las mujeres

a nivel académico y profesional. De ahí el interés por conocer si los y las académicas consideran que pueden asegurar que el material didáctico sea apropiado para el desarrollo de habilidades de resolución de conflictos, fomentando relaciones respetuosas y libres de violencia de género. Los resultados de la encuesta indican lo siguiente, un 37% indica que siempre el material es apropiado, un 44% indica que a menudo, un 13% rara vez y un 6% indica que nunca.

Gráfico N°36: 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° 42: Usted considera que: Incluye en sus prácticas de aula actividades que enfatizan la importancia del respeto, consentimiento y la comunicación.

Escala	Frecuencia	F. A.	% F	% FA
Nunca	1	1	2%	2%
Rara vez	4	5	6%	8%
A menudo	17	22	27%	35%
Siempre	41	63	65%	100%
Total	63	63	100%	100%

Fuente: Elaboración Propia.

Tal como se abordó en el marco teórico, el acoso sexual en contexto educativo puede ser cualquier práctica de connotación sexual implícita o explícita ejercida por una o más personas hacia otra, en un contexto educacional. Estas acciones son unidireccionales, y por tanto no consentidas por quien las sufre. Por lo cual es relevante conocer si los y las académicas encuestadas consideran en sus prácticas de aula actividades que enfatizan la importancia del respeto, consentimiento y la comunicación. De acuerdo a la pregunta incluye en sus prácticas de aula actividades que enfatizan la importancia del respeto,

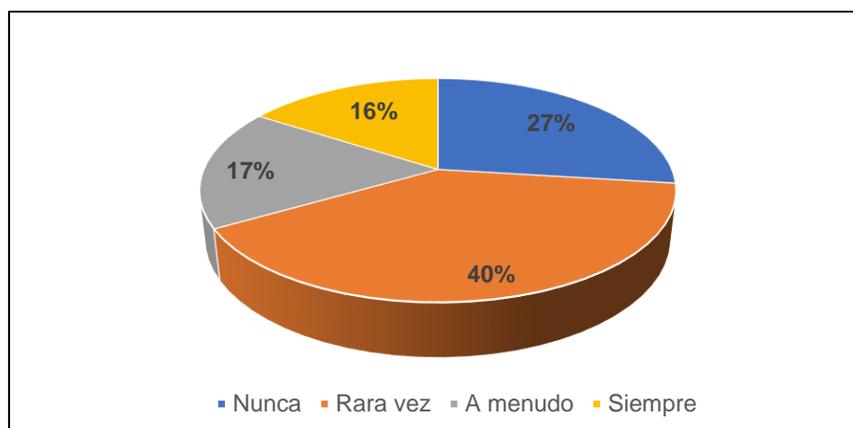
consentimiento y la comunicación un 65% del total indicó siempre, un 27% a menudo, mientras que un 6% rara vez y un 2% nunca.

En lo que respecta a los resultados del enfoque de enseñanza para el aprendizaje de todos los niños y las niñas se puede mencionar que los encuestados/as indican en un 68% estar de acuerdo y muy de acuerdo con que incluyen en el proceso de diseño de instrumentos de evaluación, la diversidad del estudiantado, sus representaciones e intereses, lo que genera cierto cuestionamiento a como han conseguido incorporar el enfoque si no cuentan con formación certificada en la materia de manera generalizada. En cuanto a la pregunta sobre la incorporación 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 el porcentaje de encuestados/as de acuerdo y muy de acuerdo solo alcanza un 57% lo que es coherente con la escasa reflexión entre pares, un aspecto posible de mejorar.

En lo concerniente al porcentaje del 81% que asegura que el material didáctico es apropiado para el desarrollo de habilidades de resolución de conflictos, fomentando las relaciones respetuosas y libres de violencia de género podría estar relacionado con el porcentaje de 71% que indica que se considera su opinión al momento de escoger el material educativo. Se genera nuevamente una interrogante en como lo encuestados/as incluyen en sus prácticas de aula actividades adecuadas que enfatizan la importancia del respeto, consentimiento y la comunicación puesto que la formación certificada en equidad de género propiciada por sus instituciones de educación ha sido escasa.

ENFOQUE N°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°37: 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.

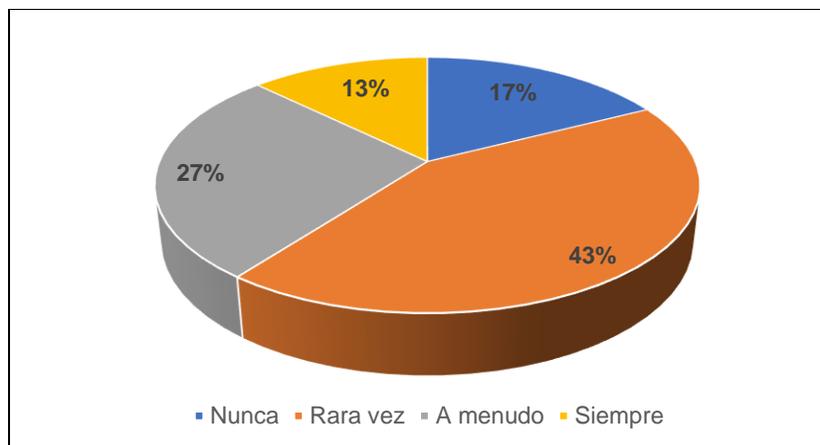
Tabla Nº 43: Al interior de la institución en donde se desempeña: Participa de redes de colaboración que le permitan identificar mecanismos y medidas que promuevan la prevención de la violencia de género en el desarrollo de sus prácticas de aula.

Escala	Frecuencia	F. A.	% F	% FA
Nunca	17	17	27%	27%
Rara vez	25	42	40%	67%
A menudo	11	53	17%	84%
Siempre	10	63	16%	100%
Total	63	63	100%	100%

Fuente: Elaboración Propia.

La UNESCO (2017) en la Guía para asegurar la Inclusión y la Equidad en la Educación, recomienda para la implementación de una política efectiva de equidad de género trabajar en conjunto y coordinadamente con otras instituciones que promuevan la prevención de violencia de género y que puedan generar espacios seguros para los y las estudiantes vulnerados, así como para la prevención y la detección temprana de situaciones de riesgo. Estos vínculos se deben entablar a nivel institucional para ofrecer a los académicos espacios de formación continua de los académicos para propiciar la incorporación de prácticas que se puedan implementar en el aula. En este contexto es relevante conocer cuántos de los académicos/as indican que participan 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. Del total de encuestados/as un 16% indica que siempre participa, un 17% a menudo, por su parte un 40% indica que rara vez y un 27% indica que nunca.

Gráfico N°38: Al interior de la institución en donde se desempeña: En los consejos de carrera/facultad se reflexiona sobre las prácticas pedagógicas con enfoque de género.



Fuente: Elaboración Propia.

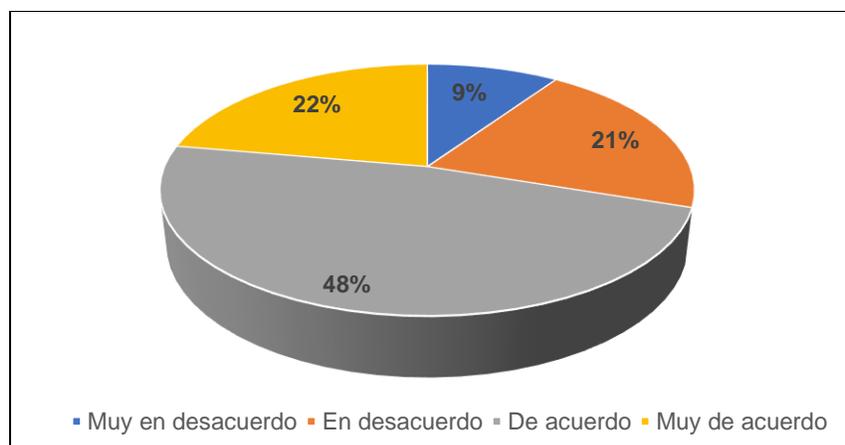
Tabla N°44: Al interior de la institución en donde se desempeña: En los consejos de carrera/facultad se reflexiona sobre las prácticas pedagógicas con enfoque de género.

Escala	Frecuencia	F. A.	% F	% FA
Nunca	11	11	17%	17%
Rara vez	27	38	43%	60%
A menudo	17	55	27%	87%
Siempre	8	63	13%	100%
Total	63	63	100%	100%

Fuente: Elaboración Propia.

Los consejos de carrera y/o facultad son órganos colegiados consultivos que permiten velar por el correcto funcionamiento de las facultades o carreras. Dentro de sus funciones está el cautelar los procesos académicos de calidad y proporcionar la enseñanza bajo el modelo educativo institucional, así como las temáticas que surjan en el quehacer académico. En este sentido es de suma relevancia el conocer si las temáticas de equidad de género son presentadas, analizadas en el contexto de facultad y carrera, así como si las decisiones institucionales en equidad de género han tenido espacios de socialización en estos niveles. En respuesta a la pregunta en los consejos de carrera/facultad se reflexiona sobre las prácticas pedagógicas con enfoque de género un 13% indicó que siempre se realizan estas reflexiones, un 27% indicó que a menudo, mientras que un 43% indicó que rara vez y un 17% nunca.

Gráfico N°39: 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°45: Usted, considera que: Utiliza para su desarrollo profesional las orientaciones ministeriales vigentes sobre la prevención de violencia y equidad de género.

Escala	Frecuencia	F. A.	% F	% FA
Muy en desacuerdo	6	6	9%	9%
En desacuerdo	13	19	21%	31%
De acuerdo	30	59	48%	79%
Muy de acuerdo	14	63	22%	100%
Total	63	63	100%	100%

Fuente: Elaboración Propia.

Una forma de conocer que tan efectiva ha sido la implementación de las políticas de equidad de género en las instituciones de educación superior es conociendo si sus académicos/as conocen las orientaciones ministeriales al respecto. En este sentido los encuestados/as indican frente a la pregunta utiliza para su desarrollo profesional las orientaciones ministeriales vigentes sobre la prevención de violencia y equidad de género, un 22% indicó que está muy de acuerdo, por su parte un 48% indicó estar de acuerdo, un 21% del total indicó estar en desacuerdo y un 10% indicó estar muy en desacuerdo.

En lo que concierne al enfoque compromiso con el desarrollo profesional se puede mencionar que evidencia un bajo nivel de desarrollo puesto que los encuestados/as refieren que solo en un 33% participa de redes de colaboración que le permitan identificar mecanismos y medidas que promuevan la prevención

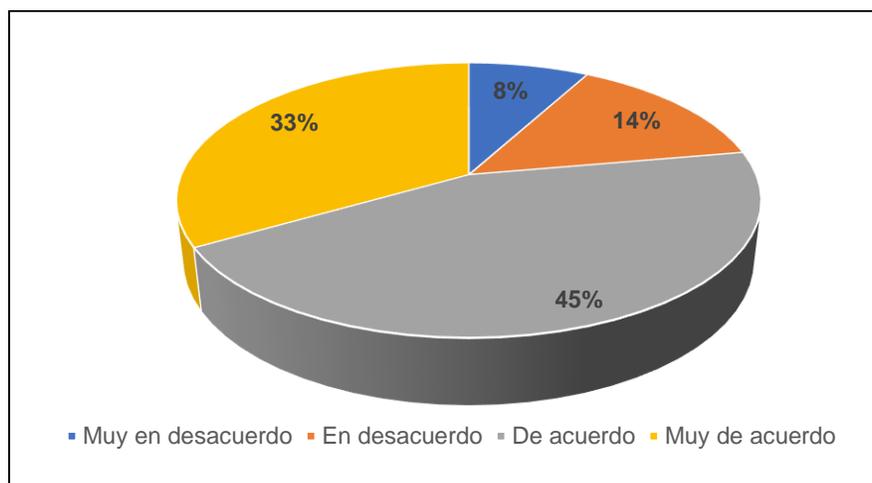
de la violencia de género en el desarrollo de sus prácticas de aula lo que es coherente con la participación de los académicos/as en cursos y espacios formales sobre la materia de equidad de género en su propia institución y puesto que los convenios en general son de carácter institucional pueden ser evidencia de una política institucional escasa en vinculación con redes de conocimiento en equidad de género. También muestra coherencia con el 57% de los encuestados/as que indican que en los consejos de carrera/facultad se reflexiona sobre las prácticas pedagógicas con enfoque de género, lo que es un porcentaje menor y no evidencia prácticas instaladas a nivel institucional.

En este mismo sentido parece elevado el porcentaje de 70% de encuestados/as que indica utilizar para su desarrollo profesional las orientaciones ministeriales vigentes sobre la prevención de violencia y equidad de género ya que la formación que indican tener proviene de su investigación personal en su mayor número.

OBJETIVO ESPECÍFICO N°3: Establecer la incidencia de sus propuestas curriculares en indicadores de igualdad y equidad de género en la prevención de la violencia entre estudiantes.

ENFOQUE N°1: Dimensión pedagógica (diseño y uso de espacios escolares, material de enseñanza, material de juegos).

Gráfico N°40: 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.

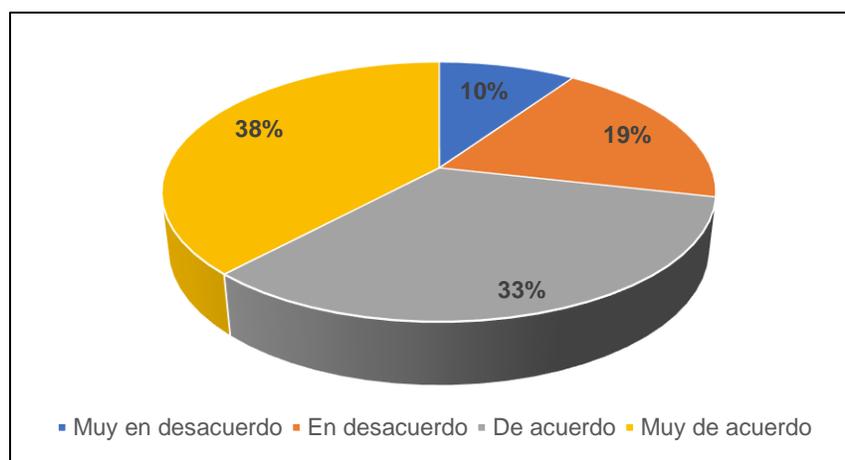
Tabla N°46: Al interior de la institución en donde se desempeña: Considera en el proceso de enseñanza, material didáctico que apunte a incorporar y socializar la igualdad y equidad de género.

Escala	Frecuencia	F. A.	% F	% FA
Muy en desacuerdo	5	5	8%	8%
En desacuerdo	9	14	14%	22%
De acuerdo	28	42	44%	67%
Muy de acuerdo	21	63	33%	100%
Total	63	63	100%	100%

Fuente: Elaboración Propia.

Respecto a la opinión de los docentes sobre las prácticas de aula en las instituciones en las que se desempeñan respecto si el proceso de enseñanza y el material didáctico apunta a socializar en igualdad y equidad de género encontramos los siguientes resultados. El 33% de los y las encuestadas está muy de acuerdo con que apuntan a socializar la igualdad y equidad de género, un 44% está de acuerdo con esta aseveración, mientras que un 14% indica que está en desacuerdo con que apuntan a la equidad y un 8% está muy en desacuerdo.

Gráfico N°41: 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

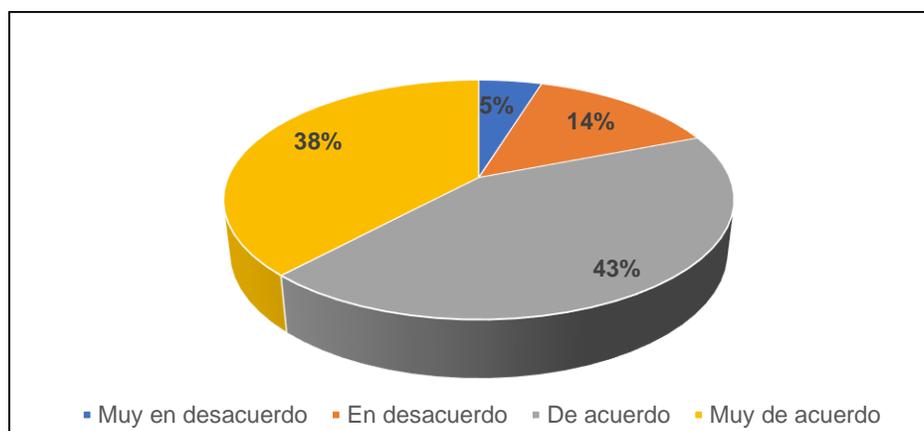
Tabla N°47: Al interior de la institución en donde se desempeña: El material oficial de enseñanza utilizado, proporciona a los NNJ ejemplos de referentes femeninas y libres de sesgo.

Escala	Frecuencia	F. A.	% F	% FA
Muy en desacuerdo	6	6	10%	10%
En desacuerdo	12	18	19%	29%
De acuerdo	21	39	33%	62%
Muy de acuerdo	24	63	38%	100%
Total	63	63	100%	100%

Fuente: Elaboración Propia.

El material oficial de enseñanza representa el conocimiento y referentes aprobados, lo que da un valor real para los estudiantes que deben consultar y aprender el conocimiento en base a la mirada de estos referentes, que dentro de la cultura sexista se ha caracterizado por ser centrada en los hombres. De acuerdo a Dinamarca-Noack y Trujillo-Cristoffanin (2021) esto ha implica no solo la invisibilización de las mujeres, sino que jerarquiza actividades solo para hombre y solo para mujeres. Esto se manifiesta en la ausencia de referentes femeninos en el conocimiento disciplinar de las diferentes carreras. Es así como es relevante conocer si los y las académicas consideran que el material oficial de enseñanza utilizado, proporciona a los NNJ ejemplos de referentes femeninas y libres de sesgo. Del total de encuestados/as un 38% está muy de acuerdo con que el material proporciona ejemplos de referentes femeninas y libres de sesgo, un 33% está de acuerdo, mientras que un 19% está en desacuerdo y un 10% muy en desacuerdo.

Gráfico N°42: 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.

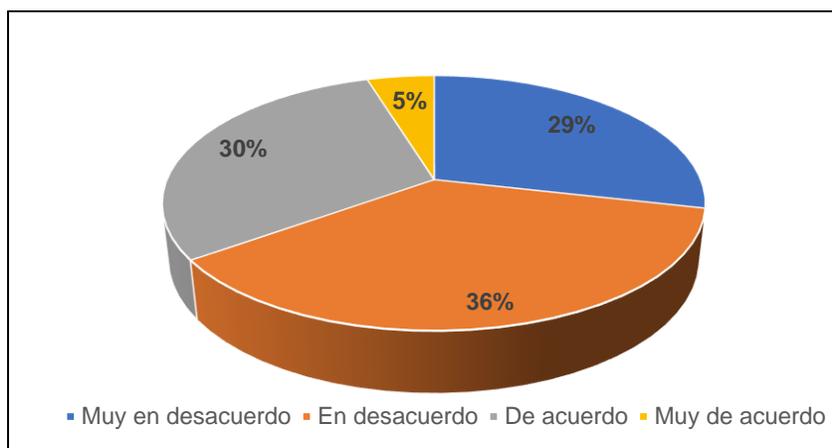
Tabla N°48: Al interior de la institución en donde se desempeña: El material no oficial y/o de elaboración propia, proporciona a los estudiantes ejemplos de referentes femeninas y libres de sesgo.

Escala	Frecuencia	F. A.	% F	% FA
Muy en desacuerdo	3	3	5%	5%
En desacuerdo	9	12	14%	19%
De acuerdo	27	39	43%	62%
Muy de acuerdo	24	63	38%	100%
Total	63	63	100%	100%

Fuente: Elaboración Propia.

Dentro del material no oficial se pueden considerar las lecturas, materiales de clase que son propuestas por las y los académicos no oficializados en los programas de estudio de las diferentes asignaturas del plan de estudio. En este caso las y los encuestados/as consideran que el material no oficial y/o de elaboración propia, proporciona a los estudiantes ejemplos de referentes femeninas y libres de sesgo en un 38% se manifiesta muy de acuerdo, 43% de las y los encuestados/as se muestran de acuerdo, mientras que un 14% se muestra en desacuerdo y un 5% muy en desacuerdo.

Gráfico N°43: 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°49: 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.

Escala	Frecuencia	F. A.	% F	% FA
Muy en desacuerdo	18	18	29%	29%
En desacuerdo	23	41	37%	65%
De acuerdo	19	60	30%	95%
Muy de acuerdo	3	63	5%	100%
Total	63	63	100%	100%

Fuente: Elaboración Propia.

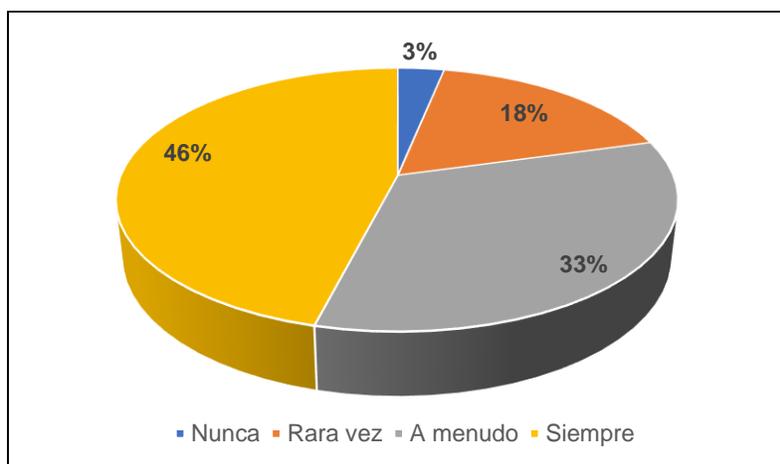
La socialización de género se aprecia en las actividades más cotidianas desde la niñez como es el juego en los niños y niñas, luego en la vida adolescente y adulta en los deportes que se practican, además de las ya mencionadas carreras de las ciencias y la computación que se han masculinizado. Por lo cual es importante conocer si los académicos y académicas perciben el uso de los espacios deportivos, laboratorios de ciencias y computacionales de forma mayoritaria por los estudiantes de sexo masculino. Según los resultados, un 5% de los y las encuestadas indican estar muy de acuerdo con el uso mayoritario, un 30% indica estar de acuerdo, mientras que un 37% indica estar en desacuerdo con el uso mayoritario masculino y un 27% muy en desacuerdo.

Respecto del enfoque dimensión pedagógica los encuestados/as indican en un 77% que consideran en el proceso de enseñanza, material didáctico que apunte a incorporar y socializar la igualdad y equidad de género. Lo que mejora al considerar el material oficial de enseñanza utilizado, proporciona a los NNJ ejemplos de referentes femeninas y libres de sesgo con un 71% de encuestados/as de acuerdo y muy de acuerdo con que se ajusta con el enfoque de equidad de género. Alcanzando su mayor porcentaje con un 82% el material no oficial y/o de elaboración propia, proporciona a los estudiantes ejemplos de referentes femeninas y libres de sesgo lo que se contrapone con los conocimientos oficiales de los y las académicas, además de los bajos porcentajes que reconocen la reflexión entre pares sobre la materia y la mínima participación en redes de colaboración, lo que genera interés sobre la pertinencia del material no oficial.

Finalmente, se aprecia por parte de los encuestados/as que solo en un 33% los espacios deportivos, laboratorios de ciencias y computacionales son mayormente usados por estudiantes de sexo masculino.

ENFOQUE N°2: La dimensión interpersonal (competencias individuales, sociales, cognitivas, metodológicas, tecnológicas y lingüísticas).

Gráfico N°44: 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.

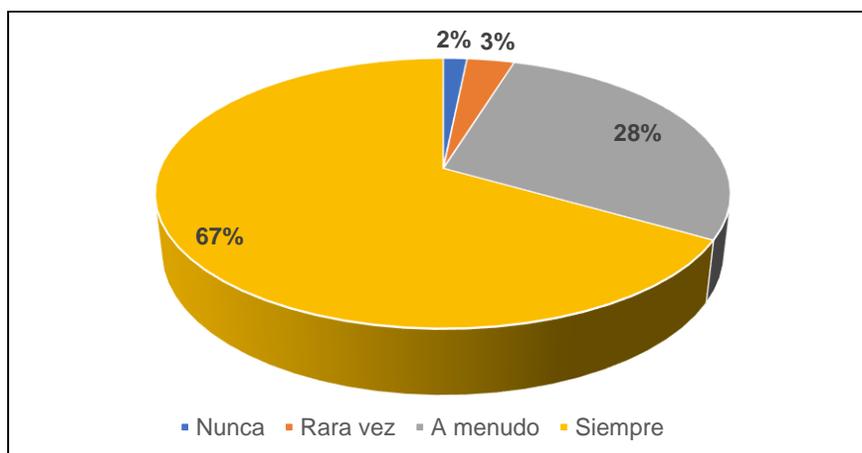
Tabla Nº 50: Usted considera que: Crea oportunidades de liderazgo dentro del aula para que las y los jóvenes crezcan y se desarrollen en ambientes libres de violencia de género.

Escala	Frecuencia	F. A.	% F	% FA
Nunca	2	2	3%	3%
Rara vez	11	13	17%	20%
A menudo	21	34	33%	53%
Siempre	29	63	46%	100%
Total	63	63	100%	100%

Fuente: Elaboración Propia.

De acuerdo a las respuestas de los y las encuestadas, se evidencia que un 46% siempre crean oportunidades de liderazgo dentro del aula para que las y los jóvenes crezcan y se desarrollen en ambientes libres de violencia de género. Por su parte un 33% de estos indica que a menudo logra crear estas oportunidades. Por su parte el 17% indica estar rara vez logra crear las oportunidades que permitan liderazgos y ambientes libres de la violencia de género, mientras que un 3% indica que nunca logra crear las condiciones antes descritas.

Gráfico Nº45: 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°51: 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.

Escala	Frecuencia	F. A.	% F	% FA
Nunca	1	1	2%	2%
Rara vez	2	3	3%	5%
A menudo	18	21	29%	34%
Siempre	42	63	67%	100%
Total	63	63	100%	100%

Fuente: Elaboración Propia.

Generar espacios de confianza, requiere de características personales, pero además de la aplicación de ciertas competencias profesionales que permitan un ambiente de aula favorable para que se desarrollen de manera natural. De acuerdo a la pregunta 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, un 67% de los encuestados/as indicó que siempre, mientras que un 29% indicó que a menudo. Por su parte el 3% indicó que rara vez y un 2% nunca.

Tabla N°52: ¿Qué característica personal y/o interpersonal considera más importante para proporcionar una docencia libre de violencia y que contribuya a la equidad de género?

Categoría	Frecuencia
Respeto	15
Asertividad	13
Empatía	12
Tolerancia	8
Deconstrucción del género	6
Desconoce o no responde	4
Otras	6

Fuente: Elaboración Propia.

Se destacan como primera categoría el **respeto** (15) con respuestas como las siguientes:

“Respeto y la equidad son fundamentales para realizar docencia sin sesgos”.

(Encuestado/a N° 20)

“Respeto” (Encuestado/a N° 49)

“Soy una persona respetuosa de las diferencias entre las personas”.

(Encuestado/a N° 27)

Se destacan como segunda categoría el **asertividad** (13) con respuestas como las siguientes:

“La asertividad es la que resume todo, porque considera la escucha activa y la empatía”. (Encuestado/a N° 13)

“apertura y comunicación”. (Encuestado/a N° 28)

“Tener muy buena oratoria para que mis alumnos comprendan lo que quiero decir y así desarrollar una clase sin inconvenientes relacionadas a ello”. (Encuestado/a N° 31)

Se destacan como tercera categoría la **empatía** (12) con respuestas como las siguientes:

“Empatía y sinceridad”. (Encuestado/a N° 32)

“Empatía, responsabilidad social”. (Encuestado/a N° 46)

“Capacidad de empatía y diálogo para mostrar en las que se ejerce la violencia”. (Encuestado/a N° 10)

Se destacan como cuarta categoría la **tolerancia** (8) con respuestas como las siguientes:

“Tolerancia” (Encuestado/a N° 1)

“Tolerancia”. (Encuestado/a N° 33)

“Tolerancia y paciencia”. (Encuestado/a N° 13)

Se destacan como quinta categoría la **deconstrucción del género (6)** con respuestas como las siguientes:

“La constante deconstrucción: estar insertos en una sociedad altamente discriminatoria implica que, querámoslo o no, hemos internalizado prácticas discriminatorias de las cuales a veces no somos conscientes. Aprender de ellas e intentar modificarlas es un proceso constante y eterno”. (Encuestado/a N° 1)

“La apertura de mente del docente y la forma de expresarse frente a los alumnos”. (Encuestado/a N° 33)

“la objetividad, tolerancia, respeto, "open mind" y libre pensamiento” (Encuestado/a N° 13)

Se destacan como quinta categoría la **desconoce o no responde (4)**.

Finalmente, **otras (6)** con respuestas como las siguientes:

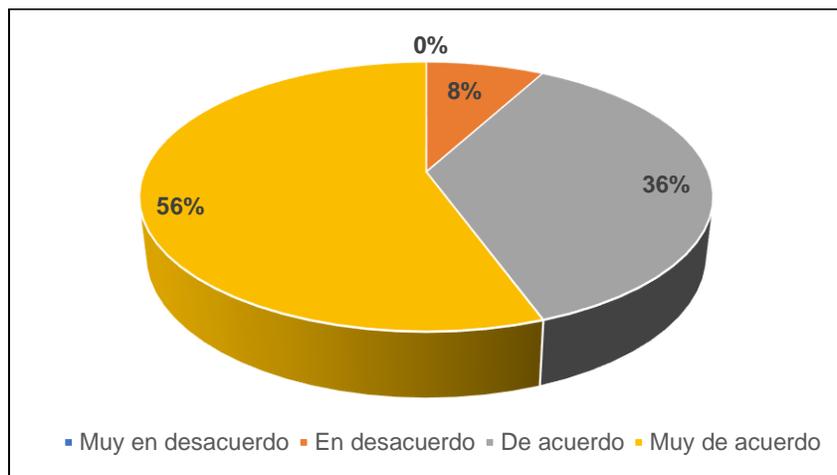
“Se educa al Ser y por ende recibe un sujeto social eso es hacer comunidad” (Encuestado/a N° 16)

“con el ejemplo” (Encuestado/a N° 59)

En lo relativo a la dimensión interpersonal se presentan los siguientes resultados. Los encuestados/as indican que en un 79% crea oportunidades de liderazgo dentro del aula para que las y los jóvenes crezcan y se desarrollen en ambientes libres de violencia de género. Además de considerar en un 96% 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. Finalmente destacan como la característica personal y/o interpersonal considera más importante para proporcionar una docencia libre de violencia y que contribuya a la equidad de género el respeto, la asertividad, la empatía y la tolerancia.

ENFOQUE N°3: La dimensión valórica (marco ético y valórico)

Gráfico N°46: 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°53: 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.

Escala	Frecuencia	F. A.	% F	% FA
Muy en desacuerdo	0	0	0%	0%
En desacuerdo	5	5	8%	8%
De acuerdo	23	28	37%	44%
Muy de acuerdo	35	63	56%	100%
Total	63	63	100%	100%

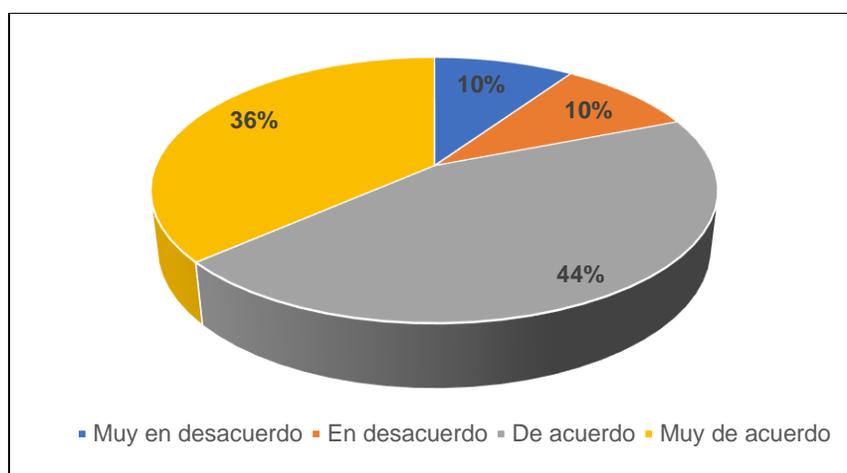
Fuente: Elaboración Propia.

Al igual que las competencias individuales, el generar un ambiente que los estudiantes sientan que les brinda protección del daño, la discriminación, intimidación, el acoso y/o la humillación especialmente cuando se sustenta en violencia de género es un atributo y acción personal del docente, que dentro de las recomendaciones debe ser coordinada y estructurada por toda la comunidad educativa. De acuerdo a la pregunta de si 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. Un 56% se manifiesta muy de acuerdo, un 37% de acuerdo, mientras que un 8% está en desacuerdo y un 0% muy en desacuerdo.

En cuanto a la dimensión valórica un 92% de los encuestados/as se encuentra de acuerdo con 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, sin embargo, según lo indicado anteriormente esto no se da con mucha frecuencia en las salas de clases de los encuestados/as por lo que esta pregunta puede haber sido contestada desde la deseabilidad social.

ENFOQUE N°4: La dimensión institucional (marco reglamentario, planes de mejoramiento, alcances del proyecto educativo institucional).

Gráfico N°47: Al interior de la institución en donde se desempeña: Se generan políticas institucionales, que refuerzan la equidad e igualdad de género.



Fuente: Elaboración Propia.

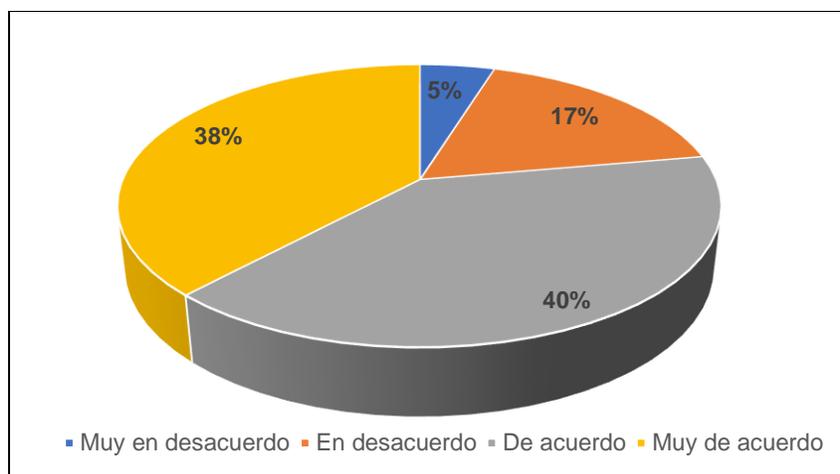
Tabla N°54: Al interior de la institución en donde se desempeña: Se generan políticas institucionales, que refuerzan la equidad e igualdad de género.

Escala	Frecuencia	F. A.	% F	% FA
Muy en desacuerdo	6	6	10%	10%
En desacuerdo	6	12	10%	20%
De acuerdo	28	40	44%	64%
Muy de acuerdo	23	63	36%	100%
Total	63	63	100%	100%

Fuente: Elaboración Propia.

De acuerdo a los resultados de las encuestas aplicadas el 37% de los encuestados/as están muy de acuerdo con que la institución genera políticas que refuerzan la equidad de género. Por su parte un 44% se manifiesta de acuerdo con la generación de políticas. Por su parte, se manifiestan en desacuerdo un 10%, mientras que el 10% de los encuestados se manifiesta muy en desacuerdo.

Gráfico N°48: 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°55: Al interior de la institución en donde se desempeña: Existe participación de referentes femeninos en todos los niveles jerárquicos y de decisión.

Escala	Frecuencia	F. A.	% F	% FA
Muy en desacuerdo	3	3	5%	5%
En desacuerdo	11	14	17%	22%
De acuerdo	25	39	40%	62%
Muy de acuerdo	24	63	38%	100%
Total	63	63	100%	100%

Fuente: Elaboración Propia.

Dentro de las problemáticas de equidad de género para las académicas de educación superior esta

“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).

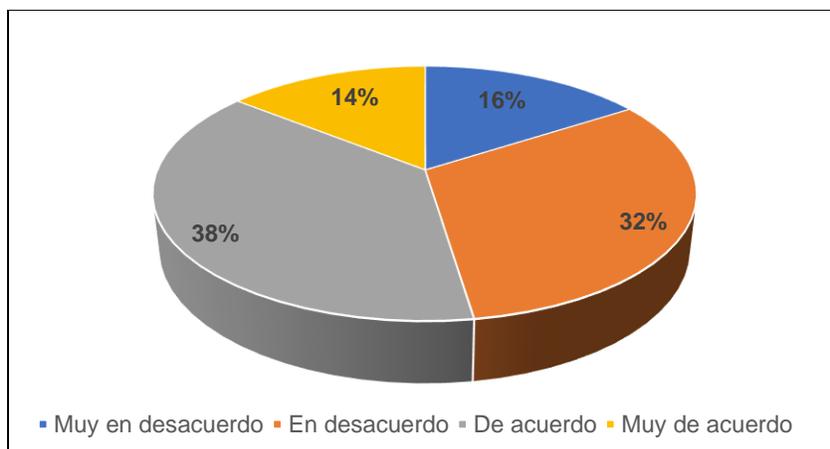
De acuerdo a los resultados de la pregunta existe participación de referentes femeninos en todos los niveles jerárquicos y de decisión los y las encuestadas consideran en un 38% que están muy de acuerdo con existencia de participación

femenina, un 40% está de acuerdo, mientras que un 17% indica estar en desacuerdo y un 5% muy en desacuerdo.

En cuanto a la dimensión institucional se presenta una valoración positiva respecto a que se generarían políticas institucionales, que refuerzan la equidad e igualdad de género, un 81% de los encuestados/as está de acuerdo. Por otra parte, en un 78% consideran que existe participación de referentes femeninos en todos los niveles jerárquicos y de decisión lo que es fundamental para la equidad de género e incorporación de las mujeres a funciones tradicionalmente desempeñados por el género masculino.

ENFOQUE N°5: La dimensión social (diagnóstico de necesidades, articulación con actores, protocolos de intervención y apoyo, monitoreo de intervención).

Gráfico N°49: 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°56: 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.

Escala	Frecuencia	F. A.	% F	% FA
Muy en desacuerdo	10	10	16%	16%
En desacuerdo	20	30	32%	48%
De acuerdo	24	54	38%	86%
Muy de acuerdo	9	63	14%	100%
Total	63	63	100%	100%

Fuente: Elaboración Propia.

En cuanto al trabajo pedagógico cada docente en su planificación de la enseñanza debe considerar el diagnóstico de las necesidades de su grupo curso, durante todos los momentos evaluativos, siendo especialmente relevante para esta conocer el nivel de incorporación del enfoque de equidad de género, el saber si se considera en este diagnóstico las necesidades que tienen sus estudiantes respecto a las temáticas de apoyo a la prevención de violencia de género y si se adapta su metodología de trabajo en aula para evitar favorecer o sesgar la enseñanza en beneficio de un determinado género y además del diseño de instrumentos de evaluación pertinentes. En este sentido los y las encuestadas manifiestan en 14% estar muy de acuerdo con que diagnostican, un 38% está de acuerdo con que lo realiza, mientras que un 32% declara que no está de acuerdo, mientras que un 16% está muy en desacuerdo con que realiza el diagnóstico.

Tabla N°57: ¿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?

Categorías	N° de respuestas
Existen protocolos adecuados	21
Educación y difusión a la comunidad	16
Aumento de atribuciones, sanciones y seguimiento	11
Capacitación académica	7
Desconoce el tema	6
Evaluación de protocolos	4
Incorporación al PEI y Actualización curricular	2
Otras	3

Fuente: Elaboración Propia.

A partir de las respuestas de los y las encuestadas podemos establecer las siguientes categorías de análisis:

En una primera categoría encontramos 21 respuestas que indican que la institución a la que pertenecen **existen protocolos adecuados**, agregando a eso en un número importante que además son adecuados. Podemos destacar respuestas como las siguientes:

“LA INSTITUCIÓN MANEJA PROTOCOLOS EFECTIVOS PARA ESOS CASOS.”
(Encuestado/a N° 3)

“En mi institución hay una serie de protocolos ya establecidos respecto a estos puntos. En este sentido, no sabría si hay otros que debiesen definirse.”
(Encuestado/a N° 39)

En una segunda categoría denominada **educación y difusión a la comunidad**, con 16 respuestas, los encuestados/as sugieren difundir, educar y promocionar la equidad de género en toda la comunidad educativa por medio de capacitaciones,

charlas, seminarios, espacios de conversación y talleres. Se destacan sugerencias para los tres estamentos y mientras que también se considera que los docentes los conocen la temática, pero que los estudiantes deben ser educados en el enfoque de género para la prevención de la violencia. Se destacan respuestas como las siguientes:

“Intervención en todos los niveles. Charlas educativas dando a conocer estas temáticas”. (Encuestado/a N° 3)

“Creo que es esencial transmitir la ejecución de los estudiantes, nosotros lo tenemos claro, pero ellos no evidencian día a día esta intervención si es que uno no la intenciona” (Encuestado/a N° 19)

En la tercera categoría se encuentra la **sugerencia de aumento de atribuciones**, sanciones y seguimiento, con 11 respuestas de los encuestados/as. En esta categoría se considera que los protocolos ya existen, sin embargo, consideran que se deben fortalecer las sanciones para acciones como acoso y violencia. Consideran que los culpables no deben ser readmitidos o suspendidos de las actividades de aula con pago de sueldos, ya que esas medidas no parecen castigos ejemplificadores para la comunidad educativa. También las sugerencias se centran en la transparencia de los procesos de investigación, del seguimiento y de la comunicación de los resultados. Las respuestas de esta categoría dan a entender que los encuestados/as han vivenciado procesos en los cuales el proceso de denuncia no ha sido transparente, no se percataron de apoyo a las víctimas, las sanciones no han sido comunicadas o solo han sido una suspensión que no sería equivalente a la falta e incompatible con la formación de profesionales. Se destacan respuestas como las siguientes:

“Sanciones ejemplares y que las personas denunciadas y cuyo delito se comprueba no tengan opción de tener un puesto en la institución. Sin embargo se hace lo contrario, parece un premio más que una sanción.” (Encuestado N° 13)

“Mayor conocimiento de procesos legales en casos de violencia , acosos, abusos, etc.! Donde se conozca el resultado del proceso” (Encuestado/a N° 37)

En la cuarta categoría se posiciona la **capacitación académica**, con 4 respuestas. Donde el énfasis está en incorporar tanto al proyecto educativo institucional como a los planes y programas el enfoque de género. Además de entregar herramientas a los docentes para la incorporación efectiva a las prácticas docentes. Se destacan respuestas como las siguientes:

“Instancias de educación en violencia de género y sus múltiples expresiones, y la integración del enfoque de género en educación como una práctica pedagógica de tendencia mundial occidental.” (Encuestado/a N° 52)

“Apoyo en la preparación de material educativo sin sesgo de genero”
(Encuestado/a N° 32)

En la quinta categoría se encuentran los **encuestado/as que indican que desconocen** el tema con 6 respuestas. Se presentan respuestas como las siguientes:

“no se mucho del tema” Encuestado/a N° 49:

En la sexta categoría se sugiere **la evaluación de protocolos** como una medida de mejora. Se propone el evaluar si los protocolos son efectivos, ya que consideran que el soporte organizacional es insuficiente. Sugieren un comité evaluativo interno. Se presentan respuestas como las siguientes:

“Existe la política y el protocolo, habría que determinar si es efectivo”
(Encuestado/a N° 7)

“COMITÉ EVALUATIVO INTERNO” (Encuestado/a N° 4)

Se destaca en una séptima categoría la **sugerencia de incorporación al PEI y Actualización curricular**, con 2 respuestas al respecto. Se presentan respuestas como las siguientes:

“Incluir más aspectos en el proyecto educativo que haga alusión a los temas mencionados” (Encuestado/a N° 30)

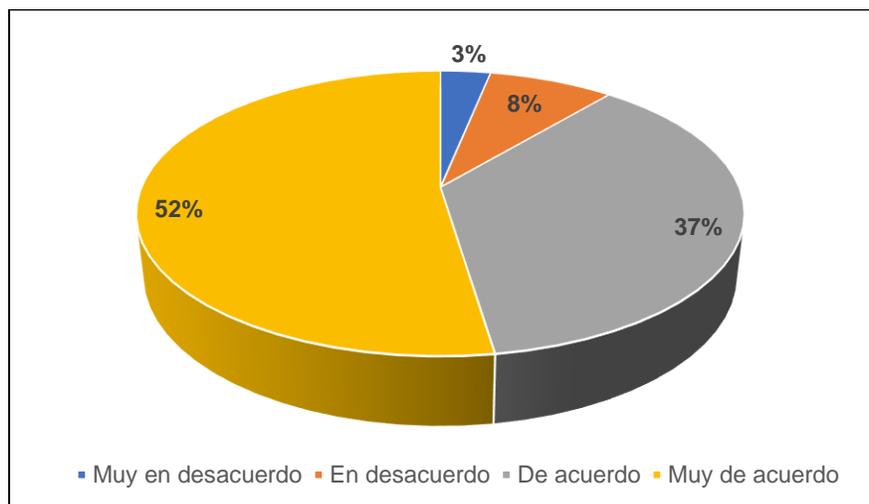
“Cambios curriculares que incorpore perspectiva de genero , cambios estructurales”. (Encuestado/a N° 63)

En la categoría **otras** se destaca la respuesta de un encuestado que hace referencia a la necesidad de políticas flexibilidad laboral que amplíe el concepto de cuidados no solo a menores de edad, la posibilidad de compatibilizar la jornada completa con teletrabajo. Es una interesante reflexión poco recurrente pero que sumada a la corresponsabilidad familiar son una tarea pendiente en la sociedad chilena, que, en tiempos de pandemia se vio incrementada especialmente en las mujeres y niñas.

“Implementar políticas de flexibilidad laboral. Se tiene una visión tan reducida de las necesidades que tiene una persona y se asume que el único ""problema"" que uno pudiera tener es cuidar a sus hijos pequeños. Me interrogo si no se preguntan acerca de la profunda necesidad que tienen los adolescentes u otro familiar con problemas de salud de que uno los acompañe en algunos momentos del día. Nos imponen unas jornadas extenuantes de 44 horas y nos dicen ""44 horas o nada"". ¿Por que alguien no podría tener jornada de 22 horas o parcialmente tele

trabajada si ha demostrado con creces que es responsable y comprometido?"
(Encuestado/a N° 13)

Gráfico N°50: 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°58: 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.

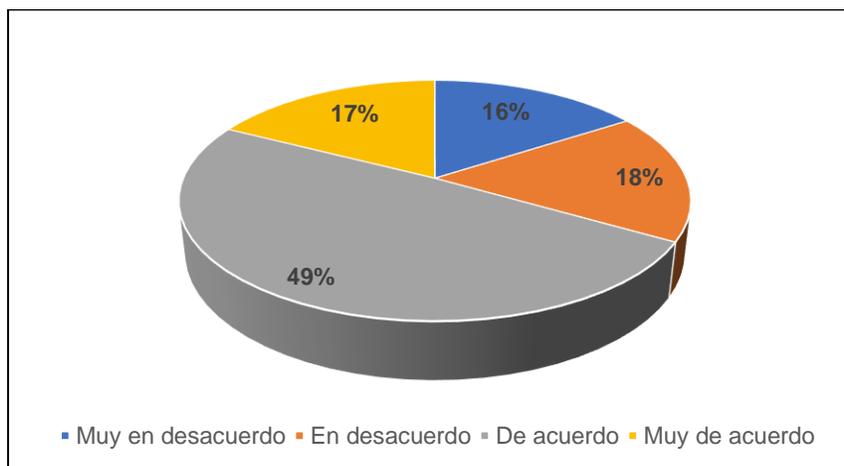
Escala	Frecuencia	F. A.	% F	% FA
Muy en desacuerdo	2	2	3%	3%
En desacuerdo	5	7	8%	11%
De acuerdo	23	30	37%	48%
Muy de acuerdo	33	63	52%	100%
Total	63	63	100%	100%

Fuente: Elaboración Propia.

Las recomendaciones internacionales apuntan a propiciar el desarrollo de prácticas educativas coherentes y un cuestionamiento tanto de las autoridades como de la comunidad educativa a cualquier práctica no inclusiva, discriminatoria e inequitativa. Para el logro de estas prácticas es necesario comprender a los y las estudiantes como sujetos de derechos y promover su apropiación es responsabilidad de las instituciones educativas. En este contexto es relevante conocer la percepción de los y las académicas respecto de si existe mayor conciencia sobre los derechos de los estudiantes, por parte de la comunidad educativa en general. Del total de encuestados/as un 52% está muy de acuerdo

con que existe una mayor conciencia, un 37% indica estar de acuerdo, mientras que un 8% indica estar en desacuerdo y un 3% muy en desacuerdo.

Gráfico N°51: 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°59: 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.

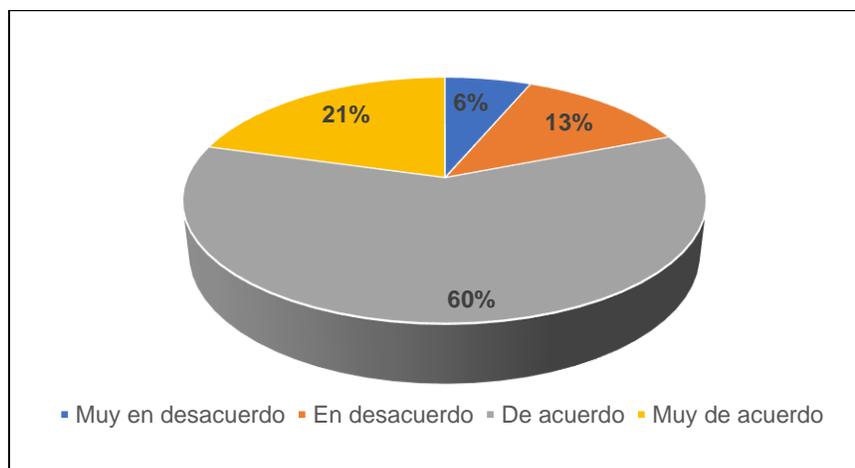
Escala	Frecuencia	F. A.	% F	% FA
Muy en desacuerdo	10	10	16%	16%
En desacuerdo	11	21	17%	33%
De acuerdo	31	52	49%	83%
Muy de acuerdo	11	63	17%	100%
Total	63	63	100%	100%

Fuente: Elaboración Propia.

Los establecimientos educativos son espacios donde se presentan diversas formas de sexismo, que se expresan en la cultura institucional en los comportamientos aceptados, costumbres arraigadas y valores propios que nutren la construcción de género de los y las estudiantes incluidos los valores de las familias de origen, las normas sociales y valores institucionales, además de las propias costumbres, creencias y prejuicios de los docentes que incluyendo toda la comunidad educativa en sus interacciones refuerza o elimina la equidad de género. En cuanto a la pregunta, considera que en general, quienes integran la comunidad educativa, tienen poco conocimiento respecto a la conceptualización básica sobre cuestiones de género, los encuestados/as refieren en un 16% estar muy de acuerdo con que la comunidad educativa tiene poco conocimiento sobre la

conceptuación básica. Un 49% está de acuerdo con que la comunidad tiene poco conocimiento. Mientras que un 17% se manifiesta en desacuerdo y un 16% muy en desacuerdo.

Gráfico N°52: 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°60: 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.

Escala	Frecuencia	F. A.	% F	% FA
Muy en desacuerdo	4	4	6%	6%
En desacuerdo	8	12	13%	19%
De acuerdo	38	50	60%	79%
Muy de acuerdo	13	63	21%	100%
Total	63	63	100%	100%

Fuente: Elaboración Propia.

Para la mejora en los políticas, protocolos y procesos es fundamental que se realice un monitoreo de los casos denunciados, procedimientos e intervenciones realizadas. El monitoreo se puede presentar en los casos de denuncia respecto de las sanciones impuestas, del acompañamiento de las víctimas como del impacto de las medidas de difusión implementadas en las casas de estudio. Un paso importante para favorecer el fin de la violencia de género es implementar medidas que permitan evaluar y pesquisar potenciales personas víctimas de violencia, discriminación o sesgo y disminuir el riesgo. De este proceso los encuestados/as refieren frente a la pregunta el monitoreo y evaluación de las intervenciones relacionadas a discriminación, sesgo y/o violencia de género, han permitido

mejorar los procedimientos, un 21% indica estar muy de acuerdo, por su parte un 60% de los encuestados/as refirió estar de acuerdo, mientras que un 13% indicó estar en desacuerdo y finalmente un 6% muy en desacuerdo.

En el análisis de los resultados de la dimensión social se destacan respuestas como las siguientes, en un 52% indica 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. Este porcentaje equivalente a la mitad de los encuestados/as da cuenta que es posible que las planificaciones y evaluaciones no den respuesta de forma concreta a la diversidad del estudiantado que se presenta en el aula. Los encuestados/as perciben en 89%, estando de acuerdo o muy de acuerdo, con que existe mayor conciencia sobre los derechos de los estudiantes por parte de la comunidad educativa en general. Sin embargo, un 66% está de acuerdo o muy de acuerdo con que quienes integran la comunidad educativa, tienen poco conocimiento respecto a la conceptualización básica sobre cuestiones de género. También dan cuenta en que los encuestados/as están de acuerdo o muy de acuerdo en un 81% respecto de que el monitoreo y evaluación de las intervenciones relacionadas a discriminación, sesgo y/o violencia de género, han permitido mejorar los procedimientos.

Respecto a qué protocolos o procedimientos de intervención se deberían establecer en la institución, para prevenir el acoso, la intimidación, la exclusión o la violencia de género los encuestados/as indican que ya existen protocolos adecuados en primer lugar representado por 21 de los encuestados/as; la segunda necesidad corresponde acciones de educación y difusión a la comunidad correspondiendo a la sugerencia de 16 encuestados/as; por su parte 11 de los encuestados/as un mencionan la necesidad de aumentar las atribuciones, sanciones y seguimiento. Estas sugerencias están seguidas de la necesidad de capacitación académica, un grupo que indica desconocer el tema, un grupo que sugiere la evaluación de protocolos y finalmente quienes sugieren su incorporación en el PEI y ajustes curriculares.

Estas respuestas son interesantes ya que destacan que la comunidad universitaria ya cuenta con los protocolos y reglamentos, sin embargo, previamente se indicó que quienes integran la comunidad tienen poco conocimiento de estos, lo que se confirma con la segunda sugerencia que indica una necesidad de difusión. Por otra parte, todas las sugerencias que se proponen con mayores coincidencias corresponden a acciones que los centros de educación superior debieron implementar desde el año 2018 para responder a las demandas del movimiento feminista universitario. Por lo cual que al año 2021 aún se perciban como necesidades es una señal de alarma respecto del nivel de compromiso institucional y académico para socializar estos protocolos actualmente obligatorios. Es relevante destacar que cada institución de educación superior debe elaborar sus propios protocolos, lo que hace muy relevante la sugerencia de los

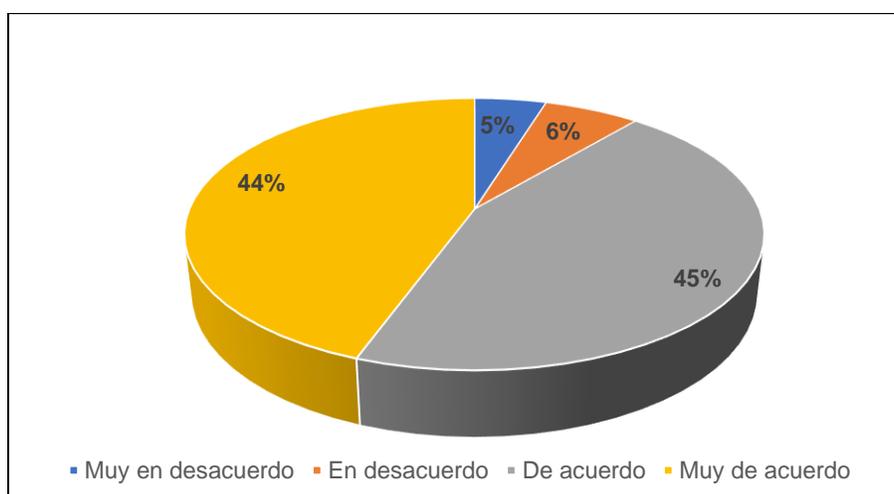
encuestados/as/as respecto a las sanciones ejemplares para quienes cometan actos de acoso sexual o violencia de género en el ámbito educativo, puesto que muchas veces las acciones de sanción implican una suspensión con sueldos garantizados y no una medida proporcional al daño.

Es relevante destacar también la mención no tan reiterada, pero no por eso menos relevante, respecto a la necesidad de flexibilidad laboral para ajustar los horarios de trabajo de acuerdo a las necesidades producto del cuidado de terceros en sus familias como también respecto al teletrabajo para permitir compatibilizar familia y trabajo. Esto se contextualiza en la falta de corresponsabilidad entre hombres y mujeres en la crianza y cuidados de personas con grados de dependencia.

OBJETIVO ESPECÍFICO N°4: 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.

ENFOQUE N°1: Las decisiones (técnico – pedagógico, organización aula, liderazgo pedagógico, trabajo con las familias, bienestar y convivencia).

Gráfico N°53: 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°61: 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.

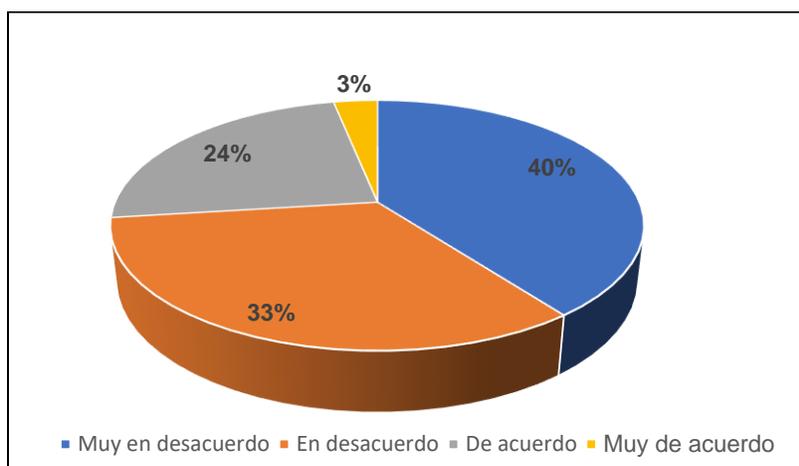
Escala	Frecuencia	F. A.	% F	% FA
Muy en desacuerdo	3	3	5%	5%
En desacuerdo	4	7	6%	11%
De acuerdo	28	35	44%	56%
Muy de acuerdo	28	63	44%	100%
Total	63	63	100%	100%

Fuente: Elaboración Propia.

De acuerdo a Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile et al., (2017) los estudios de género en la educación inicial docente no ocupan un espacio significativo que permita que los profesionales noveles tengan las herramientas académicas óptimas para propiciar una convivencia en el aula que

respete las distintas identidades de género. Por su parte la educación superior, de acuerdo a las mismos encuestados/as a pesar de haber implementado protocolos de acoso y género, de crear unidades de género y minorías sexuales, no ha logrado capacitar de forma generalizada a sus académicos en la temática. Por lo cual la pregunta el bienestar y la sana convivencia al interior de aula es determinada fuertemente por el respeto hacia las distintas identidades de género nos presenta la importancia que los académicos atribuyen al respeto hacia las distintas identidades de género para un buen clima de aula. De acuerdo a los resultados corresponde a un 44% está muy de acuerdo con que es determinante, un 44% está de acuerdo, mientras que 6% está en desacuerdo y un 5% está muy en desacuerdo con que sea determinante.

Gráfico N°54: 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.

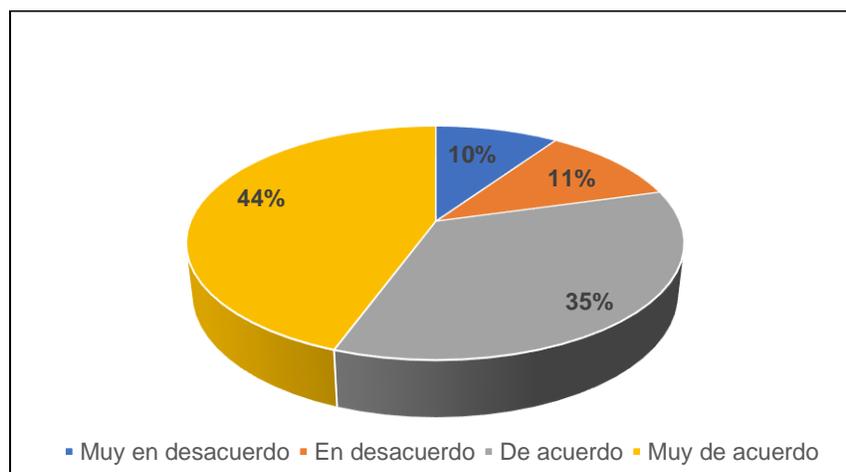
Tabla N°62: Al interior de la institución en donde se desempeña: A diferencia de las demostraciones afectivas heteronormativas, las demostraciones afectivas no heteronormativas tienen una connotación negativa.

Escala	Frecuencia	F. A.	% F	% FA
Muy en desacuerdo	25	25	40%	40%
En desacuerdo	21	46	33%	73%
De acuerdo	15	61	24%	97%
Muy de acuerdo	2	63	3%	100%
Total	63	63	100%	100%

Fuente: Elaboración Propia.

Las formas de expresión de la sexualidad fuera de las prácticas aceptadas por una sociedad heteronormada, de lo esperado para hombres y mujeres, violenta a quienes no encajan en esas definiciones y expresiones. Es así como el conocer que percepción tienen los académicos respecto de la connotación que una expresión afectiva fuera de la heteronormalidad representa en sus casas de estudio. De acuerdo a los encuestados/as un 3% está muy de acuerdo que tienen una connotación negativa, mientras que un 24% indica que está de acuerdo con que tiene una connotación negativa. Por su parte un 33% se manifiesta en desacuerdo y un 40% muy en desacuerdo, lo que lleva a concluir que más del 70% considera que en su institución las manifestaciones afectivas de las minorías sexuales no generan actitudes y acciones de violencia o discriminación.

Gráfico N°55: 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° 63: 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.

Escala	Frecuencia	F. A.	% F	% FA
Muy en desacuerdo	6	6	10%	10%
En desacuerdo	7	13	11%	21%
De acuerdo	22	35	35%	56%
Muy de acuerdo	28	63	44%	100%
Total	63	63	100%	100%

Fuente: Elaboración Propia.

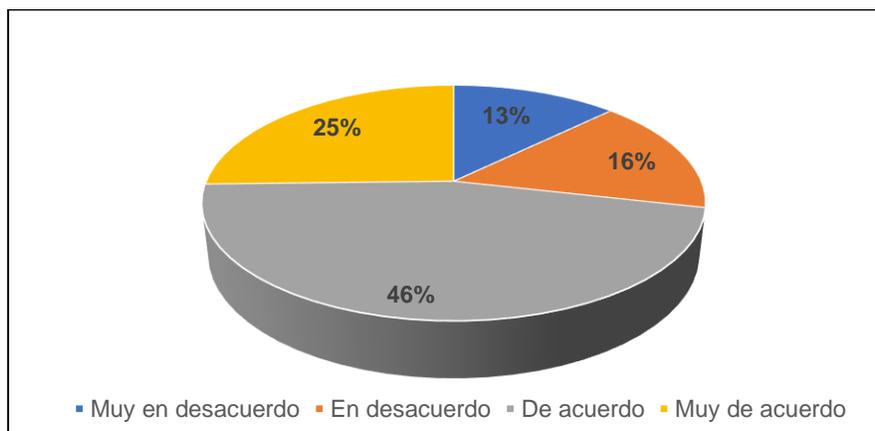
Dentro de las consecuencias del mayo feminista se encuentra la obligación de elaborar protocolos contra el acoso sexual en educación superior. El ministerio en

su documento guía presenta una serie de sugerencias para la promoción de relaciones de respeto a la dignidad de todas las personas y prevenir las que conllevan riesgo de favorecer el acoso, especificando las situaciones que constituyen acoso sexual. En este contexto es relevante conocer la percepción de los y las académicas respecto de si están reglamentadas las formas en que pueden relacionarse: los estudiantes y docentes, los estudiantes y personal no docente. Los encuestados/as que están muy de acuerdo en un 44%, por su parte un 35% de los encuestados/as se manifiesta de acuerdo, mientras que un 11% de los encuestados/as indican que se encuentran en desacuerdo y un 10% muy en desacuerdo.

Dentro del enfoque de decisiones referentes a la organización aula, liderazgo pedagógico, bienestar y convivencia las respuestas de los encuestados/as permiten concluir que un alto porcentaje está de acuerdo y muy de acuerdo con que el bienestar y la sana convivencia al interior de aula es determinada fuertemente por el respeto hacia las distintas identidades de género con un 88% de respuestas, lo que permitiría generar un clima de aula favorable para la inclusión de la diversidad. Por su parte un 73% de los encuestados/as indicó estar en desacuerdo o muy en desacuerdo respecto de que las demostraciones afectivas no heteronormativas tienen una connotación negativa, lo que puede evidenciar que tanto los y las docentes conviven en un espacio de respeto y aceptación de la diversidad sexual y a su vez esto se transmite a los estudiantes. De igual forma un 79% de los encuestados/as está de acuerdo o muy de acuerdo con que están reglamentadas las formas en que pueden relacionarse los estudiantes y docentes, los estudiantes y personal no docente, lo que demuestra que un porcentaje importante no conoce la existencia de estas normativas que regulan su comportamiento, lo que puede a su vez ser similar entre los/las estudiantes y persona no académico.

ENFOQUE N°2: Las dificultades (apoyos recibidos, gestión pedagógica, recursos didácticos y digitales, resolución de conflictos, participación de la familia).

Gráfico N°56: 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°64: 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.

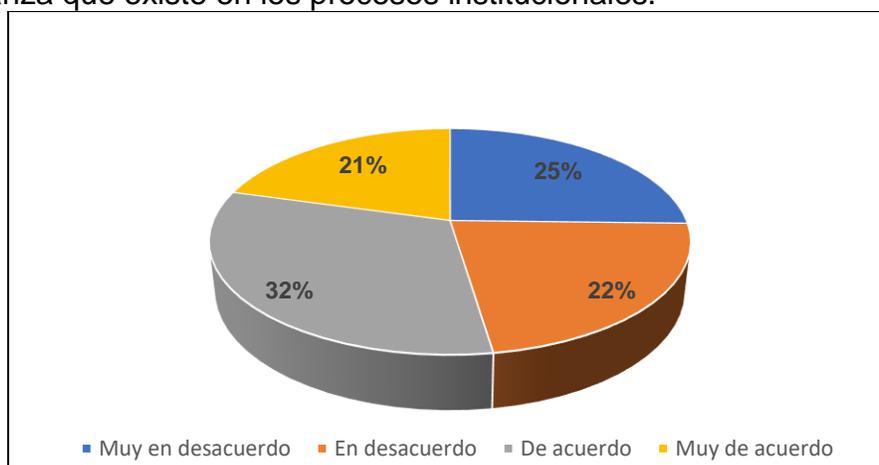
Escala	Frecuencia	F. A.	% F	% FA
Muy en desacuerdo	8	8	13%	13%
En desacuerdo	10	18	16%	29%
De acuerdo	29	47	46%	75%
Muy de acuerdo	16	63	25%	100%
Total	63	63	100%	100%

Fuente: Elaboración Propia.

El Ministerio de Educación en su documento protocolos contra el acoso sexual en educación superior pretende dar solución a la situación previa al movimiento estudiantil feministas, en donde “el denominador común es la inexistencia de instancias formales que prevengan, atiendan, sancionen y reparen oportunamente” (MINEDUC, 2018c, p. 7). Para lograr esto las sanciones deben ser reales y oportunas, no solo nominativas y que impliquen consecuencias importantes para los agresores, también deben ser “eficaces, es decir, que cumplan su función de sanción y que además operen como disuasivo; acordes al nivel de daño provocado, y finalmente, que no distingan según el estamento o la jerarquía de la persona que acosa” (MINEDUC, 2018c, p. 38). De acuerdo a la percepción respecto de la pregunta las sanciones para quienes ejercen discriminación, violencia sexual y/o de género, son oportunas y adecuadas, los y

las encuestadas indican estar muy de acuerdo en un 25%, se manifiestan de acuerdo un 46%, mientras que un 16% en desacuerdo y finalmente un 13% muy en desacuerdo.

Gráfico N°57: 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°65: 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.

Escala	Frecuencia	F. A.	% F	% FA
Muy en desacuerdo	16	16	25%	25%
En desacuerdo	14	30	22%	47%
De acuerdo	20	50	32%	79%
Muy de acuerdo	13	63	21%	100%
Total	63	63	100%	100%

Fuente: Elaboración Propia.

De acuerdo a la respuesta a la pregunta sobre lo oportuno de las sanciones en cuanto a la discriminación, violencia sexual y/o de género se alcanza un 71% de encuestados que manifestó estar de acuerdo o muy de acuerdo. Sin embargo, se presenta un porcentaje elevado de respuestas que indican que 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. Un 21% de los encuestados/as se manifiesta muy de acuerdo, un 32% se manifiesta de acuerdo, mientras que un 22% de encuestados/as refirió estar en desacuerdo y un 25% muy en desacuerdo.

Gráfico N°58: 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.

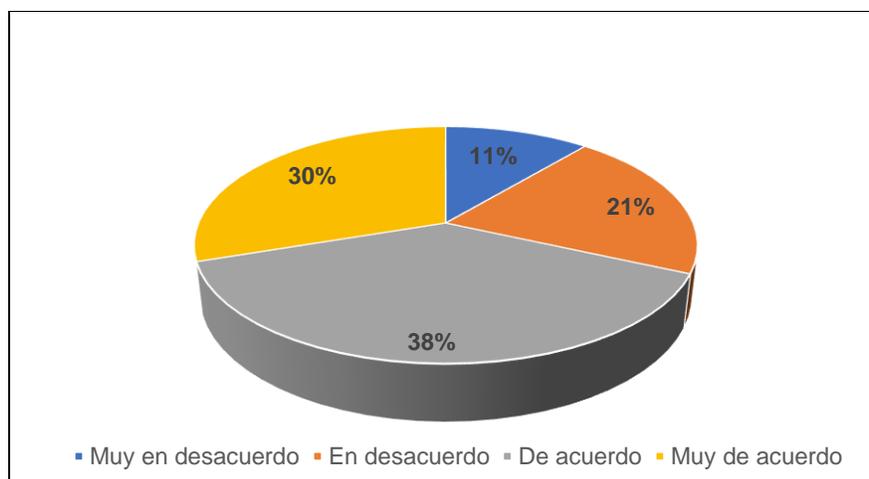


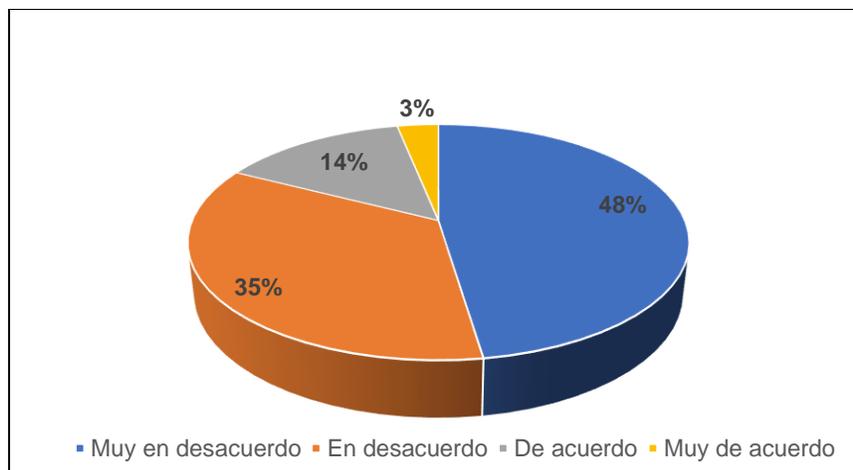
Tabla N° 66: Al interior de la institución en donde se desempeña: Los protocolos y procedimientos internos creados para resolver conflictos relacionados con discriminación, sesgo o violencia de género son efectivos y expeditos.

Escala	Frecuencia	F. A.	% F	% FA
Muy en desacuerdo	7	7	11%	11%
En desacuerdo	13	20	21%	32%
De acuerdo	24	44	38%	70%
Muy de acuerdo	19	63	30%	100%
Total	63	63	100%	100%

Fuente: Elaboración Propia.

Los protocolos y procedimientos efectivos desarrollados de forma expedita para proporcionar soluciones apropiadas, proporcionales al daño y en los tiempos adecuados para evitar posibles recurrencias. De acuerdo a la pregunta los protocolos y procedimientos internos creados para resolver conflictos relacionados con discriminación, sesgo o violencia de género son efectivos y expeditos, los y las encuestadas se manifiestan en un 30% muy de acuerdo con que los protocolos y procedimientos son expeditos, un 38% se manifiesta de acuerdo, mientras que un 21% indica que está en desacuerdo y un 11% muy en desacuerdo.

Gráfico N°59: 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

Escala	Frecuencia	F. A.	% F	% FA
Muy en desacuerdo	30	30	48%	48%
En desacuerdo	22	52	35%	83%
De acuerdo	9	61	14%	97%
Muy de acuerdo	2	63	3%	100%
Total	63	63	100%	100%

Fuente: Elaboración Propia.

Conocer cuál es la percepción de los y las académicas de cómo en su institución se realizó la incorporación de perspectiva de género en las actividades pedagógicas implementadas presencialmente en el aula o de manera sincrónica y cuáles son los obstáculos más predominantes aporta información valiosa de las dinámicas logradas a nivel institucional como a nivel de aula. En el caso de la opinión respecto de los estudiantes como principal obstáculo los y las académicas se encuentran en un 3% muy de acuerdo, en un 14% de acuerdo, mientras que un 35% está en desacuerdo y un 48% muy en desacuerdo por lo que se puede concluir que no son considerados como obstáculo.

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: Colegas

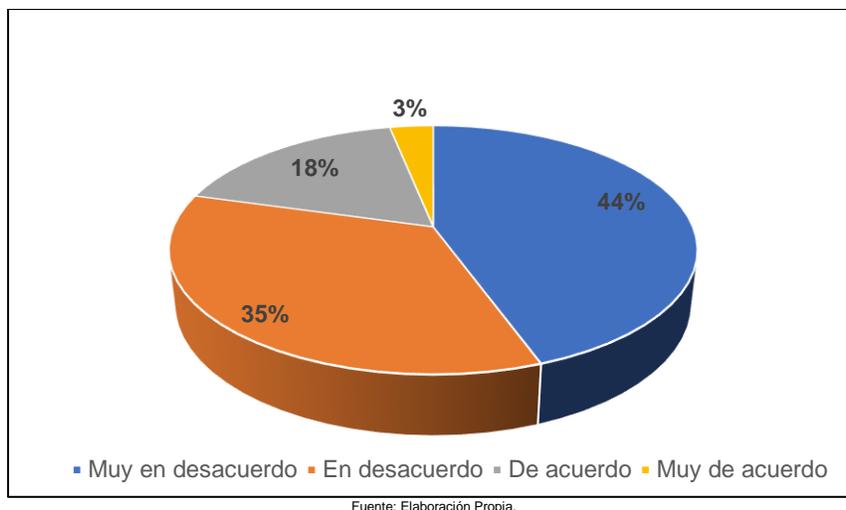


Tabla N°68: La incorporación de perspectiva de género en las actividades pedagógicas implementadas presencialmente en el aula o de manera sincrónica, generalmente se ven obstaculizadas por: Colegas.

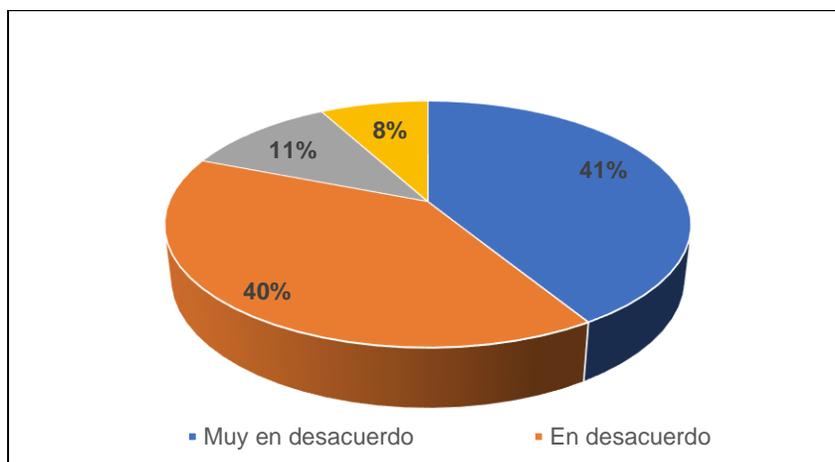
Escala	Frecuencia	F. A.	% F	% FA
Muy en desacuerdo	28	28	44%	44%
En desacuerdo	22	50	35%	79%
De acuerdo	11	61	17%	97%
Muy de acuerdo	2	63	3%	100%
Total	63	63	100%	100%

Fuente: Elaboración Propia.

El rol docente es fundamental en la incorporación de la perspectiva de género en las actividades pedagógicas, puesto que requiere de disposición para cambiar y ampliar la mirada respecto a la socialización de género, desafiando los tradicionales roles de género y permitiéndose el cuestionar las manifestaciones sutiles del patriarcado. La disposición de los docentes para capacitarse para implementar las políticas ministeriales es esencial para que los estudiantes encuentren espacios seguros en sus instituciones educativas que les permita expresar su identidad de género en espacios de equidad. Los y las académicas respecto de la pregunta la incorporación de perspectiva de género en las actividades pedagógicas implementadas presencialmente en el aula o de manera sincrónica, generalmente se ven obstaculizadas por los colegas refieren en un 3% muy de acuerdo, 17% de acuerdo, mientras que un 35% de los encuestados/as manifiesta estar en desacuerdo y un 44% muy en desacuerdo. Por lo cual se

concluye que los y las académicas no se atribuyen un rol obstaculizador para la implementación de la incorporación de la perspectiva de género en sus instituciones de educación superior.

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: Equipo de gestión.



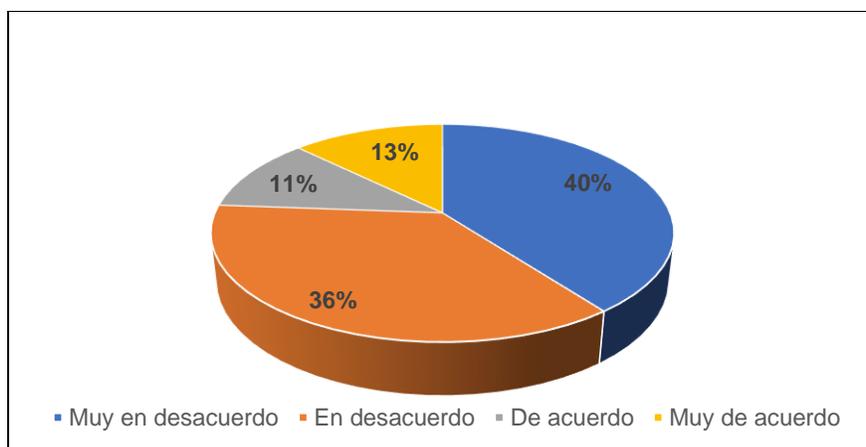
Fuente: Elaboración Propia.

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.

Escala	Frecuencia	F. A.	% F	% FA
Muy en desacuerdo	26	26	41%	41%
En desacuerdo	25	51	40%	81%
De acuerdo	7	58	11%	92%
Muy de acuerdo	5	63	8%	100%
Total	63	63	100%	100%

Fuente: Elaboración Propia.

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: 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.

Escala	Frecuencia	F. A.	% F	% FA
Muy en desacuerdo	25	25	40%	40%
En desacuerdo	23	48	37%	76%
De acuerdo	7	55	11%	87%
Muy de acuerdo	8	63	13%	100%
Total	63	63	100%	100%

Fuente: Elaboración Propia.

Duarte y Rodríguez (2019) recomiendan la creación de una institucionalidad específica que vele por el cumplimiento de las políticas de equidad de género en las instituciones de educación superior, detectando las desigualdades de género y derivando en políticas, protocolos, oficinas de igualdad y de formación del personal. Todo lo descrito requiere de compromiso institucional, de la decisión del sostenedor de darle prioridad más allá de los compromisos que la legalidad exige. En este sentido es relevante conocer si los y las académicas consideran 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 sostenedor. De acuerdo a los resultados en la encuesta un 13% está muy de acuerdo en considerar a la figura del sostenedor como un obstáculo para la incorporación de la perspectiva de género y un 11% de acuerdo. Mientras que un 37% se manifiesta en desacuerdo con la visión de obstáculo y un 40% muy en desacuerdo. Se puede concluir que la figura del sostenedor no es un obstáculo para incorporación de perspectiva de género en las

actividades pedagógicas implementadas presencialmente en el aula o de manera sincrónica.

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: Proyecto Educativo Institucional.

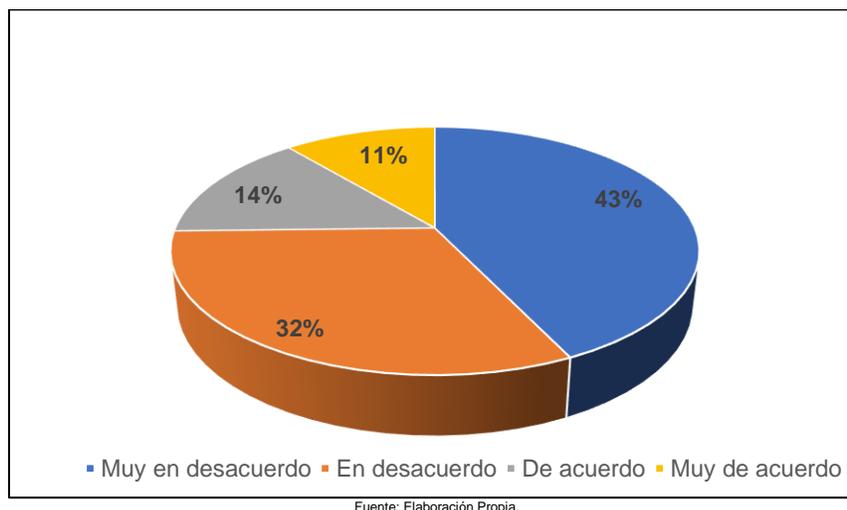


Tabla N° 71: La incorporación de perspectiva de género en las actividades pedagógicas implementadas presencialmente en el aula o de manera sincrónica, generalmente se ven obstaculizadas por: Proyecto Educativo Institucional.

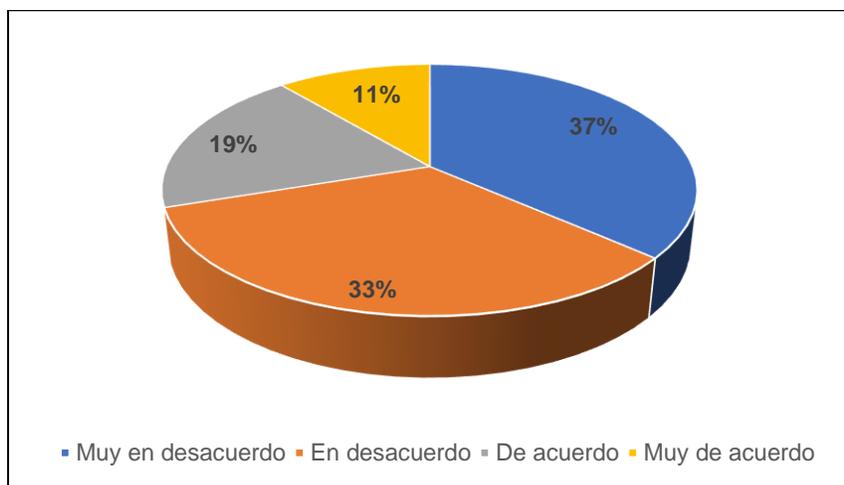
Escala	Frecuencia	F. A.	% F	% FA
Muy en desacuerdo	27	27	43%	43%
En desacuerdo	20	47	32%	75%
De acuerdo	9	56	14%	89%
Muy de acuerdo	7	63	11%	100%
Total	63	63	100%	100%

Fuente: Elaboración Propia.

El proyecto educativo institucional establece los valores institucionales, propósitos, misión y visión institucional de las cuales emanan las directrices para el quehacer académico, investigativo, de gestión y de responsabilidad universitaria, pudiendo estar o no estar alineados con una perspectiva de género. Justamente una evidencia de compromiso con el enfoque de género es que este sea coherente y en caso de no serlo se propicien las actualizaciones correspondientes. De acuerdo a la pregunta 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 los y las académicas están muy de acuerdo en un 11%, mientras que un 14% se

encuentra de acuerdo. Por su parte un 32% refiere estar en desacuerdo, mientras que un 43% muy en desacuerdo. Se puede concluir que el proyecto educativo institucional no es considerando un obstáculo de forma mayoritaria.

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: 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.

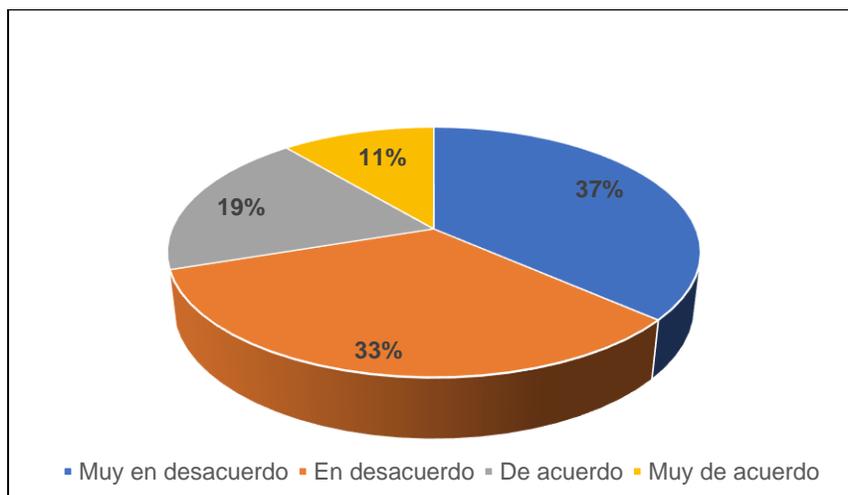
Escala	Frecuencia	F. A.	% F	% FA
Muy en desacuerdo	21	21	33%	33%
En desacuerdo	17	38	27%	60%
De acuerdo	15	53	24%	84%
Muy de acuerdo	10	63	16%	100%
Total	63	63	100%	100%

Fuente: Elaboración Propia.

Otro elemento a considerar para la incorporación plena de la perspectiva de género en las instituciones de educación y que puede cuantificar el compromiso que la institución pone en la problemática son los recursos destinados a esta área. De acuerdo a los encuestados/as frente a la pregunta la incorporación de perspectiva de género en las actividades pedagógicas implementadas presencialmente en el aula o de manera sincrónica, generalmente se ven obstaculizadas por los recursos disponibles, un 16% de los encuestados/as se considera muy de acuerdo con que los recursos obstaculizan la incorporación de la perspectiva de género, un 24% se manifiesta de acuerdo. Mientras que un 27%

de los y las académicas indica estar en desacuerdo, sumándose a ellos el 33% que se manifiesta muy en desacuerdo.

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: Competencias personales.



Fuente: Elaboración Propia.

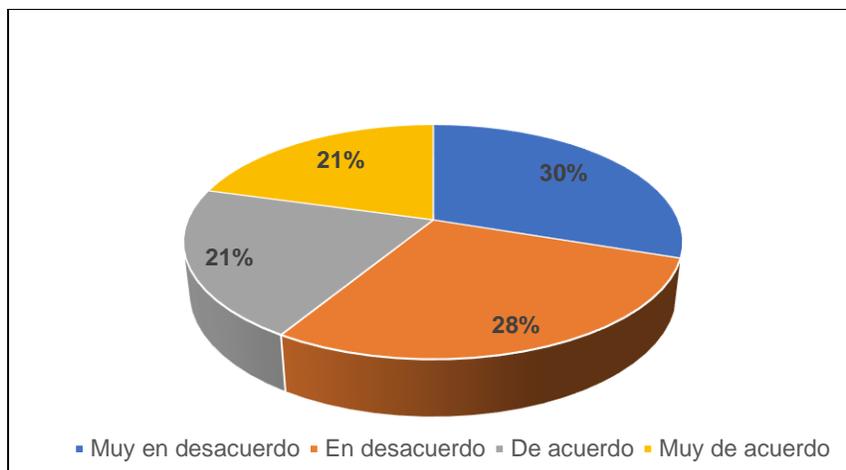
Tabla N° 73: La incorporación de perspectiva de género en las actividades pedagógicas implementadas presencialmente en el aula o de manera sincrónica, generalmente se ven obstaculizadas por: Competencias personales.

Escala	Frecuencia	F. A.	% F	% FA
Muy en desacuerdo	23	23	37%	37%
En desacuerdo	21	44	33%	69%
De acuerdo	12	57	19%	89%
Muy de acuerdo	7	63	11%	100%
Total	63	63	100%	100%

Fuente: Elaboración Propia.

En lo relativo a las competencias personales como obstáculo para la incorporación de la perspectiva de género en las actividades pedagógicas implementadas presencialmente en el aula o de manera sincrónica un 11% de los encuestados/as indica estar de acuerdo con que constituye un obstáculo, un 19% se considera de acuerdo. Mientras que un 33% está en desacuerdo con que las competencias personales son un obstáculo y un 37% refiere estar muy en desacuerdo. Lo anterior lleva a concluir que las competencias personales no son consideradas por la mayoría de los encuestados/as un obstáculo para la incorporación de la perspectiva de género.

Gráfico N°66: 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.

Escala	Frecuencia	F. A.	% F	% FA
Muy en desacuerdo	19	19	30%	30%
En desacuerdo	18	37	29%	59%
De acuerdo	13	50	21%	79%
Muy de acuerdo	13	63	21%	100%
Total	63	63	100%	100%

Fuente: Elaboración Propia.

La multiplicidad de criterios y consecuencias frente a hechos de características similares ponen de manifiesto una débil aplicación de protocolos, procedimientos o la ausencia de estos. Más aun, considerando que la ley 21.369, MINEDUC (2021) Regula el acoso sexual, la violencia y la discriminación de género en el ámbito de la educación superior establece dentro de sus artículos que los “Procedimientos especiales de denuncia, investigación y determinación del acoso sexual, violencia y discriminación de género basados en las normas del debido proceso, y en los principios de proporcionalidad, igualdad, protección de las víctimas y prohibición de re victimización” (p.3). De acuerdo a la opinión de los y las encuestadas sobre la pregunta cuándo 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, un 21 % está muy de acuerdo con que se han aplicado diversos criterios que han denotado falta de claridad, un 21% se manifiesta de

acuerdo con la misma opinión, mientras que un 29% indica que se encuentra en desacuerdo y un 30% muy en desacuerdo.

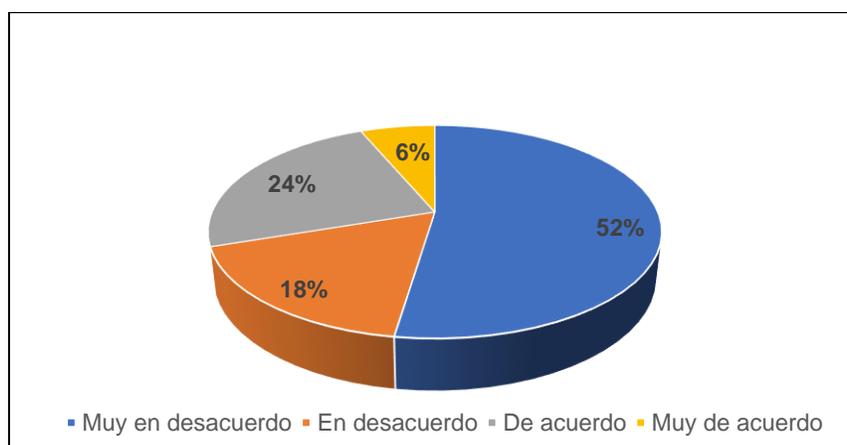
En lo concerniente a los resultados de la dimensión dificultades entendida como los apoyos recibidos, gestión pedagógica, recursos didácticos y digitales, resolución de conflictos. Un 71% de los encuestados/as/as están de acuerdo o muy de acuerdo con que las sanciones para quienes ejercen discriminación, violencia sexual y/o de género, son oportunas y adecuadas, lo que implica casi un tercio que no las considera adecuadas y que se realicen de forma oportuna lo que puede generar sensación de impunidad. Por su parte un 53% de los encuestados/as/as considera que las “funas”, han surgido como consecuencia de la desconfianza que existe en los procesos institucionales. En un 68% los encuestados/as están de acuerdo con que los protocolos y procedimientos internos creados para resolver conflictos relacionados con discriminación, sesgo o violencia de género son efectivos y expeditos.

Por su parte respecto a los obstáculos que la incorporación de perspectiva de género en las actividades pedagógicas implementadas presencialmente en el aula o de manera sincrónica se identifican con mayor incidencia los recursos con un 40% de acuerdo, en segundo lugar, inciden las competencias personales con un 30%, en una tercera ubicación se presenta como un obstáculo el proyecto educativo institucional con un 25%, seguido de la figura del sostenedor con un 24%. Por su parte los colegas son vistos como obstáculos en un 20%, el equipo de gestión en un 19% para finalmente encontrar a los estudiantes en un 17%.

Para finalizar la dimensión en referencia a la pregunta, cuándo 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 un 42% de los encuestados/as está de acuerdo y muy de acuerdo.

ENFOQUE N°3: Demandas de formación (usos de recursos digitales, evaluación de aprendizajes, liderazgo pedagógico, mediación del aprendizaje, estrategias de inclusión, uso del juego).

Gráfico N°67: 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.

Escala	Frecuencia	F. A.	% F	% FA
Muy en desacuerdo	33	33	52%	52%
En desacuerdo	11	44	17%	70%
De acuerdo	15	59	24%	94%
Muy de acuerdo	4	63	6%	100%
Total	63	63	100%	100%

Fuente: Elaboración Propia.

En lo que concierne a la pregunta ser homosexual, lesbiana o tener una identidad de género no binaria, es una barrera para asumir posiciones de liderazgo. Los encuestados/as refieren que en un 6% están muy de acuerdo con que es una barrera, un 24% de acuerdo, mientras que un 17% se manifiesta en desacuerdo y un 52% de los encuestados/as muy en desacuerdo. Lo que lleva a concluir que la percepción general de los encuestados/as respecto de su institución es que no establece barreras para acceder a cargos de liderazgo a las personas homosexuales, lesbianas o de una identidad de género no binaria. Se debe mencionar que de los encuestados/as.

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

Categorías	Frecuencia
Enfoque de género, equidad	25
Conocimientos prácticos inclusivos (didáctica)	18
Ninguno o sin información	12
Otras	7

Fuente: Elaboración Propia.

En la primera categoría se encuentra el principal interés formativo **enfoque de género, equidad (25)** entendido como las herramientas que formar en los valores de equidad de género, detectar la violencia de género, mayor inclusión, equidad, igualdad de derechos y prevención de la violencia. Se presentan respuestas como las siguientes:

“Sumar más herramientas para permitan formar en los valores de equidad e igualdad de género”. (Encuestado/a N° 5)

“Talleres de discusión sobre problemáticas de genero” (Encuestado/a N° 11)

“Reflexionar críticamente sobre todo lo que nos rodea, desde textos hasta los medios de comunicación, e invitar a les estudiantes a lo mismo” (Encuestado/a N° 53)

En la segunda categoría se encuentra **Conocimientos prácticos inclusivos (didáctica) (18)** entendido como las estrategias de inclusión en el aula, conocimientos prácticos, ejemplos y ejercicios prácticos, manejo de situaciones conflictivas en el aula y adecuarse a las realidades del aula. Se destacan respuestas como las siguientes:

“Adecuarse a las nuevas realidades del aula”. (Encuestado/a N° 58)

“Conocer más del tema y cómo aplicarlo en la práctica para lograr que esto sea una realidad”. (Encuestado/a N° 36)

“Conocer más sobre las estrategias de inclusión en el aula de clases” (Encuestado/a N° 35)

La tercera categoría corresponde a **ninguno o sin información (12)** entendido como que no manifiestan interés o indican no necesitarlo. Se destacan respuestas como las siguientes:

“Sin observación” (Encuestado/a N° 12)

“No es atendible para mi este punto ya que el respeto no debe necesitar más acciones”. (Encuestado/a N° 51)

“Por ahora no tengo un interés formativo al respecto”. (Encuestado/a N° 39)

La última categoría corresponde a **otros (4)** donde las respuestas se orientan al capacitarse e feminismo y en diversidad sexual y de género. Se presentan respuestas como las siguientes:

“Desmontar el machismo propio de nuestra cultura patriarcal tanto en mi historia familiar, mi persona y mis relaciones personales”. (Encuestado/a N° 9)

“transmitir el respeto a la diversidad a los estudiantes, y no solo en tema de género” (Encuestado/a N° 27)

“Constantes actualizaciones sobre los debates teóricos, políticos e ideológicos que circundan a las diversas identidades sexuales y de género”. (Encuestado/a N° 52)

En la dimensión de demandas de formación se puede mencionar un 69% de los encuestados/as están en desacuerdo con que ser homosexual, lesbiana o tener una identidad de género no binaria, es una barrera para asumir posiciones de liderazgo. Por su parte al consultar por el principal interés formativo para mejorar sus prácticas de aula con enfoque de género los encuestados/as presentan profundizar en el enfoque de género como primer interés, en un segundo lugar se encuentra la didáctica o conocimientos prácticos inclusivos, en tercer lugar, un grupo de académicos/as que indican que no tienen interés en la materia o no menciona ninguno. En cuarta posición se encuentra el interés por profundizar en diversidad y finalmente en otros el interés por profundizar en feminismo y diversidad sexual.

Síntesis de resultados

Dentro de los hallazgos del primer objetivo del enfoque de convivencia institucional se encontró que los académicos/as consideran que propician con sus prácticas de aula un clima seguro, libre de violencia de género, mencionando como principal evidencia el ambiente de respeto y las metodologías de trabajo intencionadas. Además, consideran la ausencia de conflictos como evidencia de clima seguro, sin embargo, un número importante de docentes indica no saber cómo expresar una evidencia al respecto. El principal hallazgo de este enfoque corresponde a que, de forma generalizada, los académicos/as no reconocen o indican que no han enfrentados las diversas formas de violencia de género como son la discriminación de género, sesgos, maltrato, violencia e invisibilización de las necesidades de las mujeres. De manera que esta problemática se presenta como una situación poco frecuente o que sucede rara vez.

En el enfoque de derechos, los principales hallazgos son la valoración positiva del compromiso institucional con la formación estudiantil con enfoque de género, los encuestado/as mencionan que se propician a menudo o siempre innovaciones y ajustes curriculares en enfoque de género, sin embargo, en el momento de

ejemplificar la principal evidencia institucional del compromiso no surgen como respuestas los procesos de renovación curricular o capacitaciones pedagógica en perspectiva de género. En cuanto al enfoque de género, se pueden mencionar como principales hallazgos el que los académicos/as indican conocer conceptualmente las expresiones de la violencia de género y violencia hacia la comunidad LGBTIQ+ declarando que propician en sus clases espacios seguros que protegen a los y las estudiantes de la discriminación y violencia. Sin embargo, su formación en la temática se concentra principalmente en la autoformación sin certificación y dan cuenta que no se ha propiciado por parte de la institución el requerimiento de capacitación en la materia con un enfoque pedagógico.

En cuanto al enfoque participativo el principal hallazgo aborda el que los académicos/as consideran que participan en la elección de material pedagógico con enfoque de género, además de realizar actividades curriculares inclusivas y respetuosas respecto de la diversidad de género observada en el aula. En lo que se refiere al enfoque inclusivo los principales hallazgos corresponden a la valoración positiva que tienen los encuestados/as en cuanto a las prácticas instaladas para la detección oportuna de situaciones de vulneración de los derechos. Se puede destacar como contradicción, que no se reflexiona de forma generalizada con los pares respecto a las necesidades o demandas sociales de las mujeres y la comunidad LGBTIQ+.

De acuerdo al enfoque preparación del proceso de enseñanza y aprendizaje correspondiente al segundo objetivo, se puede mencionar la declaración mayoritaria de contar con los conocimientos disciplinares técnicos que les permitan incorporar de forma efectiva el enfoque de género en su quehacer pedagógico. En el enfoque creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, como principal descubrimiento surgen las actividades de aprendizaje que permiten a los estudiantes reflexionar sobre las normas, representaciones y estereotipos sociales. En el enfoque de compromiso con el desarrollo profesional, uno de los principales hallazgos es que los académicos/as no participan de forma generalizada en redes de colaboración que le permitan identificar mecanismos y medidas que promuevan la prevención de la violencia de género y que tampoco se reflexiona sobre las prácticas pedagógicas con enfoque de género en los consejos de carrera y/o facultad.

El tercer objetivo en su enfoque sobre la dimensión pedagógica, enfatiza como principal observación que tanto el material didáctico oficial y no oficial incorporaría la perspectiva de género en su elección. En la dimensión interpersonal, se enfatiza el que los académicos/as consideran que cuenta con las competencias individuales para generar los espacios que permiten a los jóvenes que se expresen libremente respecto de situaciones de violencia de género. Considerando el respeto, la asertividad y empatía como las características personales que más contribuyen a la equidad de género. En la dimensión valórica, consideran que brindan 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. En la dimensión institucional, la valoración principal es que se generan políticas institucionales, que refuerzan la equidad e igualdad de género, planteando que existe participación de referentes femeninos en todos los niveles jerárquicos y de decisión.

La dimensión social considera como principal hallazgo que los protocolos y procedimientos de intervención institucionales para la prevención de la violencia de género están bien valorados, sin embargo, se menciona que falta educación y difusión hacia la comunidad, enfatizando el que se deben fortalecer las atribuciones de investigación, seguimiento y sanción. Si bien se menciona, hay poca conciencia de la necesidad de capacitación en la temática.

Finalmente, con relación al objetivo establecer las principales prácticas educativas implementadas en las instituciones de educación superior 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 el enfoque decisiones se puede mencionar como descubrimiento principal que las formas de relacionarse entre todos los estamentos están reglamentadas y que el respeto hacia las distintas identidades de género es considerado un aspecto del bienestar y sana convivencia. En cuanto a las dificultades se puede mencionar con una mayor coincidencia en las respuestas que se han aplicado criterios diferentes que denotan falta de claridad en la temática, y dentro de los obstáculos para la incorporación del enfoque de género tanto en modalidad virtual como presencial, han sido los recursos el elemento con más menciones. En cuanto al enfoque de demandas de formación, el mayor interés está en capacitación en el enfoque de género.

CAPITULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En el presente capítulo se expondrán las conclusiones para cada uno de los objetivos propuestos en la investigación. En primer lugar, se abordarán los objetivos específicos para continuar con el objetivo general, las preguntas de investigación y una síntesis de cierre. Para efectos de análisis se consideran los elementos centrales de los referentes abordados en el marco teórico como de los análisis más relevantes a partir de los resultados obtenidos.

Respecto del objetivo, identificar las políticas educativas nacionales e internacionales, sobre la igualdad y equidad de género y su apoyo para la prevención de la violencia de género, estereotipos y sesgos.

A este respecto los académicos/as expresan conocer y utilizar en su desarrollo profesional las orientaciones ministeriales vigentes sobre la prevención de la violencia y equidad de género, lo que se puede vincular con el conocimiento expresado respecto de las políticas internas que las instituciones de educación superior han implementado principalmente con respecto evitar la discriminación en cualquiera de sus formas y especialmente en lo relativo a la prevención del acoso sexual en contexto educativo con la creación de las unidades de género para la prevención, denuncia, seguimiento y sanción de los mismos. En este sentido los académicos/as evidencian conocer protocolos, reglamentos internos y las unidades creadas para dar respuesta a estas políticas nacionales.

Si bien no se pueden precisar las políticas específicas que los académicos/as conocen de acuerdo a los resultados del instrumento aplicado. Los y las docentes consideran que las políticas de prevención de la violencia de género se encuentran ya instaladas, evidenciando como hallazgo la necesidad de que estas sean difundidas a toda la comunidad universitaria. Por otra parte, existe una manifestación explícita parcial, aunque mayoritaria por parte de los académicos/as, de la necesidad de capacitación en el enfoque de género, ya que si bien consideran que poseen el conocimiento y las habilidades personales necesarias para dar respuesta a las necesidades de sus alumnos y a la política vigente en la materia, se ha descubierto que esta formación pedagógica con enfoque de género principalmente se ha desarrollado por auto formación, hasta el momento no se ha ofrecido o exigido por parte de las instituciones donde se desempeñan. Se presenta como necesidad fundamental el contar planes integrales institucionales exigibles para la realización de la docencia que orienten que pueden apoyar a los docentes en la detección de las prácticas propias y de sus estudiantes respecto de la violencia de género, estereotipos y sesgos ampliando la visión a las formas más sutiles de socialización de género.

Respecto del objetivo propuesto de determinar 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.

Los académicos/as en sus respuestas manifiestan que a nivel institucional existe conocimiento y conciencia sobre el compromiso de la figura sostenedora con la incorporación enfoque de género en los diferentes estamentos institucionales, con énfasis en la formación estudiantil. Los académicos/as indican también la realización de actividades de sensibilización sobre la problemática, la innovación educativa con perspectiva de género, dan cuenta de procesos de ajuste curricular en el contexto de la igualdad y equidad de género. Además de indicar que el enfoque de género es evidente en el Reglamento de Convivencia Universitaria, con la promoción de un ambiente institucional inclusivo, tanto para mujeres y comunidad LGBTIQ+, como para las expresiones más amplias de las masculinidades. Finalmente, a nivel institucional se expresa que cuentan con prácticas instaladas que permiten detectar oportunamente situaciones de vulneración o sospecha de los derechos de las y los estudiantes.

En cuanto a sus prácticas los encuestados/as indican de forma generalizada que ejecutan prácticas que favorecen la integración y la convivencia en un contexto de igualdad y equidad de género, aplicando estrategias metodológicas que permiten fortalecer las relaciones interpersonales entre estudiantes, indican conocer e integrar los conceptos representativos de la diversidad sexual y enfoque de género entendiendo términos como Comunidad LGBTIQ+, Bullying homofóbico, Bullying transfóbico y violencia de género. Revelan además, que los últimos ajustes curriculares y de programas de estudios, consideran referentes femeninos relevantes. En su mayoría no consideran una amenaza a la dinámica familiar la incorporación masiva de la mujer al mundo laboral. Exponen que tienen participación en el proceso de selección de material educativo con enfoque de género, considerando las actividades curriculares inclusivas y respetuosas respecto de la diversidad de género observada en el aula. Indican además que modelan con su actuar el respeto y la integridad en la relación con sus estudiantes.

Sin embargo, los resultados revelan que un grupo importante de académicos no sabe cómo evidenciar la forma en que propicia en sus prácticas de aula un clima seguro, libre de violencia de género, por lo que se puede concluir que no han realizado una reflexión necesaria para intencionar prácticas con dicho objetivo. Esta situación se podría explicar con la escasa formación formal y certificada que los académicos/as indican poseer en temáticas de enfoque de género en la generalidad de la temática, menos aún se puede evidenciar una formación pedagógica, metodológica o evaluativa que profundice en la perspectiva de género. Los encuestados/as refieren que mayoritariamente han realizado investigaciones personales para interiorizarse sobre el enfoque de género, otros

han realizado cursos que no cuentan con certificación, un número importante no se ha interiorizado en la temática y un número menor ha realizado cursos certificados en la institución que trabaja o en otra, lo que pone en evidencia dos problemas o contradicciones respecto de las respuestas generales de los encuestados/as que sería el compromiso institucional y los conocimientos o sesgos presentes en los académicos/as que no les permiten reconocer prácticas de violencia e inequidad de género.

La primera contradicción evidenciada respecto del compromiso institucional con el enfoque de género revela que los y las docentes refieren que en las instituciones en las que se desempeñan no les han proporcionado o exigido en su formación pedagógica la realización de cursos o capacitaciones en enfoque de género. Lo que puede evidenciar que no se realizan o que la difusión e importancia con la que se han presentado a nivel institucional ha sido insuficiente. Por otra parte, en el detalle de lo que los encuestados/as consideran como evidencia del compromiso institucional con el enfoque de género indican que las principales acciones han sido la elaboración de protocolos y reglamentos, como también la creación de unidades o direcciones de género mientras que en una menor medida se mencionan las charlas y la difusión de contenido, quedando fuera de ellas la capacitación académica y del resto de los estamentos en la temática o elementos centrales para el cambio en el enfoque androcentrista como son los ajustes curriculares con enfoque de género. Finalmente, se puede mencionar que las dos principales acciones que los académicos/as consideran en sus respuestas corresponden a las exigencias que el Ministerio de Educación realizó a las instituciones como respuesta a las demandas estudiantiles y que actualmente corresponden a obligaciones legales.

En una segunda contradicción detectada se puede indicar que esta misma falta de capacitación formal en los académicos/as representa una limitación a la hora de evidenciar prácticas de violencia de género que por sus propios sesgos no son detectables. Esta situación puede ser uno de los motivos por los cuales la mayoría de los encuestados/as indican no haber presenciado en sus prácticas de aula situaciones de discriminación de género, sesgos de género en desmedro de niñas o mujeres, maltrato hacia niñas y mujeres, maltrato hacia disidencias sexuales, violencia de género, invisibilización de las mujeres y sus necesidades, mansplaining y gaslighting. Si bien un grupo de encuestados indican que estos problemas se presentan en el aula, un porcentaje mayoritario indica que no son situaciones que hayan presenciado, lo que podría depender de su conocimiento y la capacidad de detectar formas sutiles de violencia de género que por la socialización patriarcal no son reconocidas de forma clara, muchas veces, ni por las propias mujeres que las sufren.

Finalmente, se debe mencionar que para los encuestados/as las personas docentes de sexo femenino favorecerían el enfoque de género en sus prácticas de aula más que las de sexo masculino, lo que puede interpretarse como que es una

problemática que debe ser enfrentada por las mujeres, o que estás por su condición, siempre tendrán una posición feminista o conciencia de la equidad de género, lo que nuevamente representa un sesgo sobre el rol pedagógico formativo de los académicos/as y deja en evidencia la falta de formación formal en el área.

En cuanto al objetivo, 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.

Los encuestados/as en relación de la preparación del proceso de enseñanza y aprendizaje que pueda permitir avanzar hacia la equidad e igualdad de género, en su mayoría, consideran que es una oportunidad para revisión de prácticas docentes, que permiten la reflexión y considerar la diversidad de aula, proporcionando la oportunidad de otorgar un trato igualitario. De acuerdo a lo anterior, se puede concluir que es considerada una instancia valiosa en el caso que sea realizada por los académicos/as que incorporen el enfoque en su planificación, puesto como ya se mencionó no cuentan con capacitación formal de forma mayoritaria en enfoque de género. A pesar de lo mencionado anteriormente, los encuestados consideran mayoritariamente que cuentan con los conocimientos disciplinares y técnicos para incorporar de forma efectiva el enfoque de género. Consideran además en su mayoría que los instrumentos de evaluación responden a los intereses y diversidad del estudiantado, así como también que el diseño de los instrumentos no favorece un mejor resultado de los estudiantes de sexo masculino.

En las respuestas de los y las docentes se puede evidenciar que consideran que mayoritariamente incorporan 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 lo que presenta una discrepancia con su formación en el área reconocida previamente. Indican además, que se asegura que el material didáctico sea el apropiado para el desarrollo de habilidades de resolución de conflictos, fomentando relaciones respetuosas y libres de violencia de género. Sin embargo, anteriormente se mencionó que la actualización curricular no ha sido una de las principales acciones que han realizado las instituciones en la incorporación del enfoque, por lo que este material didáctico que responde a los requerimientos de género es elaborado a partir de su conocimiento individual. En cierta medida, este conocimiento declarado se contrapone con la escasa participación de los docentes en redes de colaboración que les permitan identificar mecanismos y medidas que promuevan la prevención de la violencia de género en el desarrollo de sus prácticas de aula. Sumando a esto, que en los consejos de carrera y/o facultad no se reflexiona de manera recurrente sobre las prácticas pedagógicas con enfoque de género. Llama la atención como los encuestados/as logran conocer e incorporar para su desarrollo profesional las orientaciones ministeriales vigentes

sobre la prevención de violencia y equidad de género sin capacitaciones formales y sin que sean temáticas centrales en las instancias de reflexión académica.

Respecto del objetivo, establecer la incidencia de sus propuestas curriculares en indicadores de igualdad y equidad de género en la prevención de la violencia entre estudiantes.

Respecto de este objetivo consideran de forma mayoritaria que, en el proceso de enseñanza, el material didáctico oficial apunta a incorporar y socializar la igualdad y equidad de género. En cuanto a los sesgos reconocen la mitad de los encuestados que el material oficial de enseñanza utilizado, proporciona a los niños, niñas y jóvenes ejemplos de referentes femeninas y libres de sesgo, lo que es mayormente abordado con el material no oficial y/o de elaboración propia, que proporcionaría a los estudiantes ejemplos de referentes femeninas y libres de sesgo, en este caso más que el material oficial, lo que indicaría que los académicos/as presentan material más actualizado al enfoque de género. Además, adicionado a esto plantean que mayoritariamente crean o planifican actividades académicas que generan oportunidades de liderazgo dentro del aula para que las y los jóvenes crezcan y se desarrollen en ambientes libres de violencia de género, enfatizando 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. Consideran que la característica personal y/o interpersonal más importante para proporcionar una docencia libre de violencia y que contribuya a la equidad de género sería el respeto, asertividad, empatía y tolerancia.

En cuanto a la ocupación por género de los espacios deportivos, laboratorios de ciencias y computacionales los encuestados indican que no serían mayormente usados por estudiantes de sexo masculino. Además de esto los encuestados/as indican en su mayoría que brindan protección a las y los estudiantes del daño, la discriminación, intimidación, el acoso y/o la humillación. Por otra parte, los y las docentes indican que en la institución en la que se desempeñan se generan políticas institucionales, que refuerzan la equidad e igualdad de género. Ponen de manifiesto la existencia de participación de referentes femeninos en todos los niveles jerárquicos y de decisión.

Sin embargo, se presenta una discrepancia con las respuestas anteriores al responder sobre 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 ya que si bien reconocen la existencia de estos en su mayoría lo catalogan como adecuados, un número importante indica que es una necesidad la educación y difusión de los mismos, sumando a esto sugieren un aumento en las atribuciones y las sanciones de quienes se investigan. En relación a lo anterior, sugieren la evaluación de esos protocolos, es decir desconocen los resultados o la efectividad de los procesos iniciados. Finalmente, un grupo indica desconocer el tema y otro sugiere incorporar las actualizaciones curriculares. De

esto se puede interpretar que los docentes evalúan de manera favorable tanto sus características personales, participación, preparación y evaluación de su desempeño en la prevención de la violencia, siendo un espacio de mejora los procedimientos institucionales, que si bien son valorados en instancias anteriores, en este apartado, se sugieren aspectos que denotan que no son percibidos de forma tan transparente, informada y monitoreada como se requiere.

En la misma línea se valora la mayor conciencia sobre los derechos de los estudiantes, sin embargo, quienes integran la comunidad educativa, tendrían poco conocimiento respecto a la conceptualización básica sobre cuestiones de género lo que sería consecuente con la falta de capacitación formal a todos los estamentos respecto del enfoque de género. Reconocen que el monitoreo y evaluación de los procedimientos ha permitido la mejora de los procesos, sin embargo, es una de las principales sugerencias.

En cuanto al objetivo de distinguir 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.

Cabe considerar que según los resultados obtenidos los académicos/as están mayoritariamente de acuerdo con que el bienestar y la sana convivencia al interior de aula es determinada fuertemente por el respeto hacia las distintas identidades de género, no consideran que las demostraciones afectivas no heteronormativas tengan una connotación negativa. Dan cuenta de que las formas en que pueden relacionarse tanto los estudiantes con los docentes, como los estudiantes con el personal no docente se encuentran reglamentadas. Consideran que las sanciones para quienes ejercen discriminación, violencia sexual y/o de género, son oportunas y adecuadas, aunque la mitad de los encuestados piensa que las “funas” han surgido como consecuencia de la desconfianza que existe en los procesos institucionales. Lo que representa una discrepancia respecto de lo que en general manifestaron a lo largo de la encuesta, respecto de los procesos instalados y resolutivos.

Respecto de los obstáculos percibidos por los académicos/as en la incorporación de la perspectiva de género tanto presencial como virtual durante la pandemia los encuestados/as en su mayoría no señalan algún actor como dificultad, tanto los alumnos como los colegas, presentan una baja apreciación de obstáculo, sin embargo de los dos, son los y las docentes presentan un número mayor de opiniones. De igual forma la mayoría no identifica como un obstáculo a los equipos de gestión, a la figura del sostenedor, al proyecto educativo institucional, recursos económicos y competencias personales. Lo que lleva a concluir que las condiciones tanto en pandemia como en normalidad son propicias para el trabajo y

desarrollo de las políticas de prevención de la violencia de género desde las perspectivas de los encuestados.

De acuerdo a los resultados de las encuestas se puede indicar que los encuestados/as perciben sus instituciones educativas como espacios de integración e interacción para una praxis efectiva en la prevención de la violencia, en línea con ello, revelan que ser homosexual, lesbiana o tener una identidad de género no binaria, no es una barrera para asumir posiciones de liderazgo. Además, indican que sus principales intereses formativos serían el enfoque de género que como se mencionó no ha sido recibido con una capacitación formal, también destaca el interés por traducir este conocimiento en estrategias didácticas o prácticas de aula como los principales intereses.

No obstante lo mencionado anteriormente, se destaca dentro de las sugerencias de posibles mejoras o protocolos que deberían establecerse a nivel institucional el considerar la flexibilidad laboral y tele trabajo parcial para los y las docentes que requieran por motivos de ser cuidadores principales de menores de edad, personas adultas mayores o dependientes. De esta manera se podría facilitar la participación femenina en la academia como en el área de gestión y administración. La pandemia demostró que las mujeres se encuentran en una situación de vulnerabilidad frente a situaciones en las que debe escoger entre el trabajo o el cuidado de su familia, por lo que medidas como esta pueden representar políticas que otorguen equidad entre géneros.

4.1. Preguntas de investigación

En relación a las preguntas de investigación planteadas al inicio del proceso se puede responder lo siguiente en base a los resultados encontrados:

Respecto de la primera pregunta que corresponde a ¿Qué rol les cabe a los docentes en el ejercicio de la implementación de las políticas de equidad e igualdad de Género?

El rol de los docentes es clave en la implementación de las políticas de equidad e igualdad de género debido a que son los académicos/as quienes comparten día a día en las aulas con los estudiantes pudiendo percibir, provocar, intencionar o evitar las formas sutiles y no tan sutiles de violencia de género. Formar a los estudiantes a partir de sus conocimientos previos y valores que determinan su comprensión del mundo y confrontarlos e invitarlos a experimentar las formas más equitativas e integradoras de formación profesional en cualquier área del saber.

En este sentido, si bien el impulso y decisión principal lo tienen las instituciones de educación superior, la transposición didáctica de los académicos/as en perspectiva de género es un actuar profesional individual y ético. Es fundamental que los académicos/as cuenten con las herramientas y la formación que les

permita identificar sus propios sesgos y prácticas que reproducen la inequidad e implementar planes y programas de estudio ajustados al enfoque de género. De la misma forma los docentes tienen un rol clave en los procesos de actualización de programas tanto como de la selección de los materiales de enseñanza y evaluación de los contenidos.

Por otra parte, el rol fundamental de los académicos/as de respetar y difundir políticas de prevención del abuso, discriminación y violencia, está el de propiciar que las carreras o áreas donde se encuentren insertos consideren criterios de equidad de género en la carrera académica, donde las mujeres se han visto especialmente postergadas y sus carreras truncadas en beneficio de las tradicionalmente potenciadas carreras masculinas.

En cuanto a la pregunta ¿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?

En el caso de la educación superior las respuestas a las problemáticas de violencia y sesgo de género han experimentado un proceso de fortalecimiento desde el año 2018, con la serie de exigencias para la elaboración de protocolos de prevención y denuncia los que se vieron formalizados en la nueva Ley 21.369 que regula el acoso sexual, la violencia y la discriminación de género en el ámbito de la educación superior sentando las bases para exigir un proceso estandarizado a las instituciones enmarcado en parámetros establecidos para la prevención, la denuncia y sanción de dichos delitos.

En este contexto de autonomía, las instituciones de educación superior se encuentran cada una trabajando de manera independiente y de acuerdo a sus particularidades en el cumplimiento de esta nueva ley, que previo a su promulgación ha formulado ciertas exigencias (desde hace unos años) como respuesta a los movimientos feministas. Es en ese tiempo en el que las instituciones han elaborado sus protocolos, conformado sus unidades especializadas en género las que han realizado acciones de difusión, marcando presencia también a nivel de asociaciones inter universidades con la conformación en el caso del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas de una Comisión de Género que justamente intenta que los esfuerzos individuales se traduzcan en estándares y prácticas reales de equidad institucional. De esta manera las leyes y políticas no solo se enfocarían en prevenir, investigar, sancionar y reparar situaciones de violencia de género y discriminación, sino que cuestionar y cambiar las bases sociales que permiten esas prácticas, solo de esa forma se darán los cambios necesarios en los contenidos curriculares, en la proporción de académicas, en la formación de profesionales docentes y de cualquier profesión con enfoque de género.

Como se pudo evidenciar en los resultados de las encuestas, los entrevistados dicen conocer las políticas ministeriales en materia de género, sin embargo, también reconocen que las instancias formales por las que se han preparado han sido escasas por lo cual no es suficientemente claro que ese conocimiento de la política ministerial sea efectivo.

En cuanto a la pregunta ¿Cómo se está trabajando en los centros educativos la construcción de la Identidad de Género?

De acuerdo a las respuestas de los encuestados se puede concluir que las instituciones de educación superior han conformado las unidades de género, han realizado acciones de difusión de protocolos y prevención de la violencia y acoso sexual en el ámbito educativo. Sin embargo, a pesar que los encuestados/as manifiestan que cuentan con el conocimiento, con las habilidades y con el compromiso institucional no evidencian acciones concretas que permitan concluir que se están diseñando o aplicando medidas que visibilicen los problemas del curriculum oficial y oculto, como también de las prácticas docentes que determinadas por sus sesgos proporcionarían oportunidades desiguales a sus estudiantes hombres y mujeres. Al analizar las respuestas de los encuestados/as, no se puede concluir que sean conscientes de que esas problemáticas se presentan en el aula y que sus acciones, como las de los estudiantes, así como los contenidos de los programas de las carreras lo estén propiciando. Desde la mirada general de los encuestados/as, el enfoque de género se está incorporando en las aulas y no se generarían hasta el momento mayores inconvenientes, no obstante, como se ha manifestado en la evidencia y coherencia en sus respuestas, esto no se condice con las acciones realizadas ni de forma individual ni institucional.

En suma, el estudio refleja que las prácticas de trabajo con enfoque de género que desarrollan los equipos educativos se encuentran en proceso de instalación en las instituciones de educación superior ya que se están institucionalizando los protocolos y procedimientos para la prevención de la violencia de género, reproducción de estereotipos y sesgos que dan respuesta a la normativa legal. Los encuestados reconocen que a nivel organizacional el enfoque de género cuenta con el compromiso de las autoridades, sensibilización en la materia, regulación y protocolos para favorecer la igualdad y equidad de género. Indican además conocer los conceptos representativos de la diversidad sexual y enfoque de género, lo que les permitiría de manera generalizada realizar sus actividades de aula libre de sesgos de género y de discriminación considerando tanto el curriculum como las prácticas de aula. Sin embargo, reconocen también que se debe mejorar la difusión de los protocolos, mejorar seguimiento de los casos, así como fortalecer las sanciones a quienes vulneren los derechos de cualquier integrante de la comunidad universitaria. De acuerdo a lo anterior, se recomienda que los equipos directivos instalen planes de acción que consideren la evaluación de los sesgos tanto de los académicos/as, como además del personal

administrativo, directivo y de servicio para lograr concientizar a nivel institucional las prácticas que deben ser eliminadas o adaptadas para la inclusión plena de todas y todos. En lo académico, se requiere de formación didáctica con enfoque de género para que los y las docentes cuenten con las herramientas pertinentes tanto para diseñar su enseñanza de acuerdo al enfoque, además de poder detectar estas prácticas que se puedan presentar de forma espontánea.

Los resultados de las encuestas ponen en evidencia ciertas ambivalencias ya que por una parte los académicos/as refieren de forma mayoritaria no haber presenciado formas de violencia en el aula y en el caso que éstas situaciones se presenten, indican contar con las herramientas para dar cumplimiento a estas necesidades, sin embargo, no han realizado de forma generalizada e institucionalizada la capacitación didáctica en enfoque de género, ni su implementación y seguimiento en el aula. En este proceso los académicos/as tampoco han contado con la participación, asesoría y vinculación con actores claves en la materia que permitan una profundización y apoyo en las prácticas más efectivas y recomendadas para la implementación y evaluación del currículum libre de sesgos de género y que favorezcan la equidad. Se sugiere el fortalecer los vínculos con instituciones especializadas y sociedad en general para robustecer el desarrollo de la perspectiva de género en el quehacer institucional e impactar a la comunidad con los cambios que se generen a partir de estas instancias de colaboración. De igual manera se sugiere considerar aspectos contractuales como la flexibilidad laboral, aún más cuando la pandemia demostró que se puede realizar el trabajo en dicha modalidad, ahora ya controlada la pandemia de forma complementaria a la presencialidad.

4.2. Declaración de las limitaciones del estudio

Dentro de las limitaciones experimentadas en el estudio se puede mencionar la modalidad virtual de trabajo académico durante la pandemia implicó tanto la validación del instrumento como la aplicación del mismo en un formulario de Google Forms, lo que limitó la oportunidad de presenciar las reacciones o recibir comentarios de los expertos de forma presencial, además se podrían haber identificado comentarios y dudas que se expresaran en una interacción cara a cara y no necesariamente se traspasan al documento de Word en la validación del instrumento. Esta modalidad de aplicación más su envío en el mes de diciembre, implicó un avance lento en las respuestas de los encuestados ya que es el mes de cierre del año académico, existe una sobrecarga especial de trabajo y tiempos acotados.

De la misma forma, se presentó como limitación el tipo de estudio realizado el predominio un enfoque mixto con énfasis en lo cuantitativo, lo que no permitió considerar otros tipos de intervenciones para recoger información. Con todo y lo anterior, se deben mencionar como limitación tanto el tiempo para la realización del trabajo de grado como los recursos y equipo disponibles para su realización

que no permitieron profundizar aún más en las prácticas académicas realizadas en las instituciones de educación superior o por ejemplo indagar el nivel de conocimiento alcanzado por los académicos en el enfoque de género y las políticas ministeriales e institucionales en la materia.

Por otra parte, por la naturaleza ya mencionada del estudio, no se contó con la participación de más actores que dieran cuenta de su apreciación sobre las prácticas docentes, como son los estudiantes de las diferentes carreras. Otro aspecto no considerado, es la declaración y apreciación de los equipos directivos y unidades de género respecto de las acciones implementadas a la fecha en la comunidad universitaria, como también, la opinión del cuerpo administrativo respecto de si esta política ha sido difundida de forma transversal. Asimismo, otra limitación para determinar si las prácticas declaradas corresponden a acciones realizadas en curriculum oficial y oculto es que no se tuvo acceso a la observación de clases, revisión de programas de asignaturas, material pedagógico oficial y de elaboración propia que los académicos/as utilizan en sus clases. Finalmente, se puede indicar que el tema de investigación por su complejidad, amplitud y lo poco explorado, abre posibilidades para la investigación de las concepciones y sesgos docentes que en este estudio no fueron estudiados en profundidad.

2.3. Aportaciones del estudio al campo de la disciplina

La investigación aportó a la disciplina con la elaboración del instrumento de encuesta para medir si los académicos/as en el aula consideran que cuentan con los conocimientos, habilidades y herramientas que les permitan aplicar el enfoque de género en la planificación, didáctica y currículo aportando con sus prácticas al desarrollo emocional y conductual de las estudiantes en temáticas de violencia de género en el marco institucional donde se desempeñan. En este instrumento se recogen las apreciaciones de los académicos/as respecto de implementación del enfoque de género manifestado en la convivencia institucional, los derechos de estudiantes y las prácticas de inclusión con los que se imparte el proceso de enseñanza aprendizaje. Considerando además una dimensión interpersonal, orientando las preguntas a las competencias individuales, sociales, cognitivas, metodológicas, tecnológicas y valóricas.

El estudio aportó nuevo conocimiento respecto de las prácticas declaradas por los docentes en la implementación del enfoque de género, puesto que si bien existía conocimiento teórico sobre cómo se manifiestan y afectan las diversas formas de violencia de género o sesgos de género en educación, no se tenían datos específicos respecto de la mirada de los académicos/as de educación superior respecto de sus instituciones, las políticas nacionales e internas, como de sus propias prácticas sesgadas (o no) en cuanto a género. Es así como se aportan nuevos antecedentes respecto de su conocimiento y comprensión de las políticas vigentes, enfatizando en las etapas de preparación, didáctica y evaluación de los aprendizajes con enfoque de género, de las cuales en este estudio existe una

valoración positiva por parte de los académicos/as. Este nuevo conocimiento se manifiesta en que estos de forma mayoritaria no perciben las formas de violencia de género, solo un 11% de los docentes indica haber distinguido alguna forma de violencia de género en sus aulas. Por otra parte, los académicos/as declaran que no cuentan con capacitación institucionalizada en perspectiva de género, consideran de forma mayoritaria que sus prácticas se ajustan al enfoque de género y que propician un clima de aula libre de violencia y sesgos de género, esto debido a que consideran la ausencia de conflictos como una evidencia de clima seguro. En cuanto a las limitaciones para la incorporación del enfoque de género en la institución se destaca de forma menor los recursos, sin embargo, no son percibidos como obstáculo los estudiantes, los colegas, los equipos directivos, el proyecto educativo institucional, por lo que se aprecian condiciones favorables desde la perspectiva académica.

2.4. Sugerencias para estudios posteriores

Las sugerencias para futuras investigaciones, que puedan subsanar las limitaciones presentadas en este estudio, es que puedan estudiarse desde un enfoque cualitativo por una parte los sesgos de los académicos como su nivel de conocimiento adquirido de forma concreta, para propiciar políticas y favorecer la toma de decisiones respecto de los aspectos donde enfatizar el trabajo de formación docente. Complementario a esto, se sugiere investigar las prácticas docentes observando las dinámicas de clase e interacciones en las diferentes carreras. Se sugiere además, considerar en futuras investigaciones el enfoque de género en el análisis de estos resultados y la edad de los docentes para poder evidenciar si este factor influye, y si se deben aplicar estrategias de trabajo particulares con estos grupos. Es prioritario diagnosticar el conocimiento y prácticas de aula de los docentes, puesto que dentro de los hallazgos de la investigación se encuentra la percepción positiva general de los académicos/as respecto de su conocimiento y habilidades para la aplicación del enfoque de género, donde si bien indican que requieren formación, consideran que principalmente con autoformación, incorporan bien el enfoque de género y propician la inclusión en sus aulas. De esta forma se puede realzar el valor del conocimiento y competencia, para aplicar en enfoque de género en sus planificaciones de aula, didáctica y evaluación del aprendizaje.

Adicionalmente se sugiere en el interés de una implementación efectiva del enfoque de género, investigar si los estudiantes perciben de la misma forma lo declarado por los docentes respecto de sus prácticas de aula, diagnosticando además sus propios sesgos, que permitan a los estudiantes distinguir formas culturales que teniendo una carga de violencia de género o discriminación pueden no ser reconocidos por sí mismos. Además se sugiere para futuras investigaciones, el indagar desde la perspectiva de los estudiantes si la institución donde se encuentran realizando su formación profesional, promueve la corresponsabilidad de género en las diversas tareas y proporciona espacios o

medidas para que las estudiantes puedan compatibilizar la vida familiar con la vida estudiantil.

Se sugiere adicionalmente como estudio, los procesos de renovación curricular con enfoque de género que se están realizando en las instituciones que han implementado estas medidas, para responder a las necesidades del enfoque en equidad de género, siendo de especial interés la formación inicial docente, con sus estrategias para propiciar una práctica docente sin sesgos de género, como también las decisiones estrategias y renovaciones curriculares con las que las carreras del área STEM se encuentran abordando el desafío de las mujeres en sus aulas y como estas carreras se hacen cargo de la formación continua formal de sus docentes en enfoque de género.

En definitiva, el estudio aplicado plantea la necesidad de que las instituciones de educación superior establezcan protocolos y planes transversales inter universidades o instituciones de educación superior, que vayan más allá de la legislación contra el acoso sexual, la violencia y la discriminación de género en el ámbito de la educación superior, sino que se avance en una cultura de equidad y de plena incorporación de las mujeres y minorías sexuales en todas las áreas del quehacer académico. Para el logro de estos objetivos se requiere una institucionalidad y una política para la equidad de género coherente a nivel macro, meso y micro. A nivel macro se requiere que el Ministerio de Educación y la Subsecretaría de Educación Superior profundicen en la formación con enfoque de género a nivel nacional con una política o protocolo de formación inicial docente como de formación académica de las otras áreas del conocimiento en la materia y su didáctica en el aula, de tal forma de ofrecer a las instituciones lineamientos más específicos respecto del conocimientos y experiencias desarrolladas por diferentes actores del sistema educativo tanto nacional como internacional. De esta manera, se podría transitar de una política contra el acoso sexual y discriminación de género de carácter punitivo, a una que avance hacia políticas de carácter formadoras y transformadoras de la cultura de educación superior y por medio de la formación inicial docente de toda la educación en su conjunto. En este sentido, sería de vital importancia la regulación y la responsabilidad ministerial de la implementación de la política, considerando como requerimientos que las instituciones complementen la ley actual con incorporación no solo de asignaturas o contenidos con enfoque de género, sino que propiciar en los departamentos a cargo de las renovaciones curriculares, la incorporación de unidades de género especializadas, además de la participación de académicos en paridad de género en las instancias de renovación y contratación de la planta académica. Conjuntamente se sugiere propiciar en las instituciones figuras contractuales que permitan a las personas modalidades de trabajo que favorezcan la corresponsabilidad del cuidado de personas dependientes.

En el nivel meso en educación superior, se sugiere que tanto la política contra el acoso como la propuesta en este trabajo de grado de formación académica en enfoque de género, en cuanto a la actualización curricular y políticas de paridad de

género tenga especial énfasis en el proceso, partiendo de un diagnóstico de las creencias, sesgos, prácticas docentes, administrativas, estudiantiles respecto del género y sus manifestaciones, de manera de lograr un ambiente de concienciación sobre la necesidad de formarse adecuadamente. Para esto la institución debe ofrecer cursos formales y obligatorios para los académicos, equipos de gestión y personal administrativo, de forma de dar coherencia y valor a este requerimiento. Se sugiere que las unidades de género monitoricen la implementación y seguimiento de los procesos de renovación curricular, además de conformar departamentos por facultades e inter facultades para avanzar en la eliminación de sesgos tanto a nivel de docencia, como de gestión institucional e investigación. En este sentido, si bien las universidades son espacios donde se debe cautelar la libertad de cátedra, se requiere de equipos que garanticen la reflexión permanente y revisión de prácticas docentes que pueden de forma no intencionada limitar a las mujeres en sus decisiones, oportunidades y responsabilidades. Las acciones propuestas deben ser socializadas, implementadas y evaluadas con transparencia en la comunidad de manera de compartir los avances e impacto en el quehacer institucional.

A nivel micro, se debe contar con la participación de los docentes en diagnósticos de sus sesgos y capacitación formal en enfoque de género, de manera de propiciar elementos que preparen a los académicos/as para reconocer las manifestaciones de la violencia e inequidad de género. A partir del diagnóstico los docentes pueden completar un plan de formación, acompañamiento y evaluación que posteriormente les permita participar con propiedad en las instancias de renovación curricular de sus carreras, así como propiciar la plena integración y equidad de género. Estos aspectos que se expresan luego en el aula, deben ser valorados por los estudiantes en la instancias de evaluación de las prácticas docentes de manera que sea un elemento relevante en la docencia de aula, en la investigación académica como en las actividades de extensión y vinculación con el medio.

Estas sugerencias se enmarcan en las Orientaciones Internacionales para abordar la Violencia de Género en el ámbito escolar de la UNESCO y ONU Mujeres (2019) en donde a nivel nacional se debe explicitar la importancia y compromiso de todas las autoridades con las políticas y protocolos emanados, de tal manera que en estos espacios de poder se actúe en congruencia con las políticas. De esta forma se ofrece un ejemplo de compromiso que permita la instalación desde el nivel macro al nivel meso en la misma lógica de compromiso con la política, con acciones, compromisos y responsables concretos. Las orientaciones anteriormente mencionadas recalcan la importancia de establecer y socializar las acciones de las que se harán responsables tanto las autoridades políticas nacionales, como las institucionales y sus unidades correspondientes con directivos y académicos de las carreras. Consideran que solo de esta forma los compromisos podrán traducirse en acciones concretas evidenciables a nivel micro, donde los académicos/as deberán implementar en las aulas el resultado de un

proceso mayor. Este proceso de instalación debe ser monitoreado durante todo el transcurso de la instalación de la política, además de incluir etapas de evaluación desde los diferentes actores del proceso considerando claro está la triestamentalidad de su orgánica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andrade Benavides, D. (2016). *¿Qué cuentos contamos? Análisis de literatura infantil desde una perspectiva de género en bibliotecas públicas*. Biblioteca de Quinta Normal. 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. https://www.institutoigualdad.cl/wp-content/uploads/2017/11/REVISTA5_web.pdf?ga=2.31908664.726004145.1636927994-1979255364.1636927994
- Archivo Nacional de Chile. 2018. El Movimiento Feminista del 2018. *Recuperado el 15 de diciembre 2021 en* <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:HGD0QsGWexMJ:https://www.archivonacional.gob.cl/616/w3-article-93703.html%3Fnoredirect%3D1+%&cd=3&hl=es-419&ct=clnk&gl=cl>
- Asamblea General de las Naciones Unidas (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. Naciones Unidas. Resolución 217 (III) A, París, art. 1, rescatado de <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. Rescatado de <https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/cedaw.aspx>
- Asamblea General de las Naciones Unidas (1989). Convención sobre los derechos del niño. Rescatado de <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., y 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. doi: <https://doi.org/10.31619/caledu.n50.721>
- Bellei, C. (2015). *El gran experimento: Mercado y privatización de la educación chilena*. Ed. LOM, Santiago, Chile.
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. BCN (s.f.). *Identidad de género en la Constitución chilena*. Consultado el 06 de diciembre de 2021. 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.

- Cañas, E. (2016). Movimiento estudiantil en Chile 2011: Causas y características. *Revista de Historia y Geografía* N° 34/2016 (pp. 109 - 134). <http://ediciones.ucsh.cl/ojs/index.php/RHyG/article/view/357/307>
- Casarini, M. (1999). Teoría y Diseño Curricular.
- 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). 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
- 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>
- 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 de <https://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/DiscriminationInEducation.aspx>
- 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>
- 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-planos-igualdad-genero-america-latina-caribe-mapas-ruta-desarrollo>
- Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. (CNCA). (2016). *Guía de lenguaje inclusivo de género*. <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.
- De Miguel, A. (2008). Los Feminismos a través de la Historia. *Mujeres en Red: "El periódico feminista"* <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., y 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. <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. <https://doi.org/10.11600/rllcsnj.19.2.4537>
- Duarte, C., y Rodríguez, V. (2019). Políticas de igualdad de género en la educación superior chilena / Policies of gender equality in Chilean higher education. *Revista Rumbos TS. Un Espacio Crítico Para La Reflexión En Ciencias Sociales*, (19), 41-72. Recuperado a partir de <https://revistafacso.ucevalbiobio.cl/index.php/rumbos/article/view/328>
- 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.
- Fernández Collado, C., Baptista Lucio, P., y Hernández Sampieri, R. (2014). Metodología de la Investigación. Editorial McGraw Hill. <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. y Aliri, J. (2011). Sexismo hostil y benevolente: relaciones con el autoconcepto, el racismo y la sensibilidad intercultural. *Revista de Psicodidáctica*, 16(2), 331-350. [Fecha de Consulta 7 de Noviembre de 2021]. ISSN: 1136-1034. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17518828008>
- Gómez, A. y Ocaranza, F. (2018). La política educativa de Chile de los últimos 30 años, dificultades, modelos de análisis y problemática sobre la calidad del sistema. *Políticas Educativas y Sistemas de Calidad*. Centro de Investigación en Educación (CIE). Universidad Bernardo O'Higgins. Santiago de Chile.

- 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.
- 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
- Luspa 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>
- Lagarde, Marcela (1996). Género y feminismo. *Desarrollo humano y democracia*, Ed. horas y HORAS, España, pp. 13-38.
- Ley 18.962, Ley Orgánica Constitucional (LOCE). Diario Oficial de la República de Chile, 10 de marzo de 1990. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=30330>
- Ley 19.023, Crea el Servicio Nacional de la Mujer. Diario Oficial de la República de Chile, 03 de enero de 1991. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=30390>
- Ley 20.066, Ley de Violencia Intrafamiliar. Diario Oficial de la República de Chile, 07 de octubre de 2005. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=242648>
- Ley 20.370, Ley General de Educación (LGE). Diario Oficial de la República de Chile, 02 de julio de 2010. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043>
- Ley 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. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1010482&idParte=8860563&idVersion=2010-02-02>
- Ley 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. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1028635>
- Ley 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. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1075613>
- 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. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1078172>
- Lillo, D. (2016). Patriarcado, educación, literatura: el discurso femenino omitido en los programas de estudio de lenguaje y comunicación de enseñanza media.

- En *Educación no sexista: hacia una real transformación* (pp. 25-35). Red Chilena Contra la Violencia. <https://bit.ly/3vKvj5f>
- Lomas, C. (2005) ¿El otoño del patriarcado? El aprendizaje de la masculinidad y de la femineidad en la cultura de masas y la igualdad entre hombres y mujeres. *Cuadernos de Trabajo Social*, 18, 259 – 258.
- Ministerio de educación. MINEDUC. (s.f.). Educación para la Igualdad de Género. Plan 2015-2018. Unidad de Equidad de Género.
- Ministerio de Educación. MINEDUC. (1993). *Educación y género: una propuesta pedagógica*. Santiago: Ediciones La Morada.
- Ministerio de Educación. MINEDUC. (2017). 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>
- MINEDUC, MINSAL, MinMujeryEG. (2018). Educación sexual, Estrategia en Sexualidad, Afectividad y Género.
- 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. (2018c). *Protocolos contra el acoso sexual en la educación superior: sugerencias para su elaboración*. <https://bit.ly/2RuLAFs>
- Ministerio de Educación. MINEDUC. (2019a). 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 Educación. MINEDUC. (2019b). ¿Qué son los Indicadores de Desarrollo Personal y Social y qué hacen los establecimientos educacionales para promoverlos?. Basado en el Decreto Supremo de Educación N° 381/2013. Unidad de Currículum y Evaluación Ministerio de Educación. Santiago de Chile. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-90384_archivo_01.pdf
- Ministerio de Educación. MINEDUC. (2021). Marco Bases Curriculares. Recuperado el 20 de diciembre de 2021 en <https://www.ayudamineduc.cl/ficha/marco-bases-curriculares>
- Ministerio de la Mujer y Equidad de Género. (2018). Ministerio de la Mujer y Equidad de Género. https://cdn.digital.gob.cl/filer_public/ca/17/ca17d7b2-b8ca-432c-b3a1-1fa02e6e358c/8_minmujer-f.pdf
- 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 Relaciones Exteriores. MINREL. (2016). Nuevo estudio de la OCDE sobre la igualdad de Género en la Alianza del Pacífico. Recuperado el 25 de diciembre de 2021 de <https://chile.gob.cl/chile/blog/todos/nuevo-estudio-ocde-sobre-la-igualdad-de-genero-en-la-alianza-del>
- Montecino, S. (2006). Género y política en Chile: ¿Tensiones o subversiones al poder? *Revista Sociedad Hoy*, vol. 10, pp. 143-154. ISSN 0717-3512. https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/121732/Montecino_RN_006_2006.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Muñoz, L. y 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*, vol. 17, núm. 1, pp. 155-165.
- 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 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.
- 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 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
- 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. (2021). 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>
- 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 IICE*, (49), 123-138. Recuperado a partir de <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/10452>

- Ponce Mancilla, T., Vielma Hurtado, C., y Bellei Carvacho, C. (2021). Experiencias educativas de niñas, niños y adolescentes chilenos confinados por la pandemia COVID-19. *Revista Iberoamericana De Educación*, 86(1), 97-115. <https://doi.org/10.35362/rie8614415>
- 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/>
- 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.
- 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/revcipol/v39n2/0718-090X-revcipol-39-02-0191.pdf>
- 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
- Servicio Nacional de la Mujer. SERNAM. (2010). Plan de Igualdad entre Mujeres y Hombres 2010 - 2020. http://www.americalatina genera.org/es/documentos/centro_gobierno/Chile_Plan_Igualdad_Oportunidades_entre_Mujeres_y_Hombres.pdf
- Sevilla, M. P., Sepúlveda, L., y 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.
- 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.
- UNESCO, (2021). *Análisis comparativo de la incorporación del enfoque de género en los programas curriculares: los casos de Argentina, Chile, Ecuador y Perú*. Argentina. Recuperado en <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378006?1=null&queryId=5f80eb91-34e6-4472-9256-a6df8864f608>

- UNESCO, (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. Recuperado 15 de enero de 2022 de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>
- UNESCO, (2014). *Herramientas de Formación para el Desarrollo Curricular: Una Caja de Recursos*. Recuperado 15 de enero de 2022 de http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/ibe-crp-2014_spa.pdf
- UNESCO, UNICEF, PNUD Y BANCO MUNDIAL (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos. La satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje*. Jomtien, Tailandia.
- UNESCO, UNDP, UNFPA, UNHCR, UNWOMEN, World Bank Group, ILO (2016). *Educación 2030, Declaración de Incheon y Marco de Acción. Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- Universidad de los Lagos- ULAGOS. (s.f.). *Violencia de género en contextos laborales y de formación*. Recuperado en <https://direcciondegenero.ulagos.cl/wp-content/uploads/2020/06/qui%CC%81a-micromachismos.pdf>
- Valenzuela, A., y Cartes-Velásquez, R. (2020). Perspectiva de género en currículums educativos: obstáculos y avances en educación básica y media. *Revista Brasileira de Educação*. 25. doi.org/10.1590/s1413-24782020250063.
- Vidal Velis, F., Pérez Zamora, I., Barrientos Delgado, J., y 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>

ANEXOS

Anexo N°1: Validación de 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 en el marco del Magíster 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 superior.

En su calidad de especialista o experta 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 le parezcan 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 aula 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	x			

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)				
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:

1. 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 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	x			Apuntar fuente de esta definición (¿Mineduc?)

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			Antes de esta pregunta sugiero consultar , qué tipo de asuntos asociados al género se abordan en el establecimiento (acoso, educación sexual, etc)
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?				
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	x			

actividades para sensibilizar sobre la violencia de género en el ámbito escolar. (nunca, rara vez, a menudo, siempre).				
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).	x			
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 LGBTIQ+ b) bullying homofóbico c) bullying 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 LGBTIQ+ b) bullying homofóbico	x			

c) bullying transfóbico d) violencia de género				
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			Sugiero antes de esta pregunta, agregar otra pregunta filtro: Realiza acciones que favorezcan.... Y desprender distintas preguntas en caso de la respuesta sea si o no.
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 LGBTIQ+, 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 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.	x			
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	x			

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).				
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 en su interacción en aula (nunca, rara vez, a menudo, siempre).	x			
2. Qué tan de acuerdo está usted con la siguiente afirmación (Muy de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo, muy en desacuerdo): Se evidencia la	x			

promoción de un ambiente escolar inclusivo, tanto para mujeres, comunidad LGBTIQ+, como para las masculinidades.				
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 LGBTIQ+, el bullying homofóbico y transfóbico.	x			
8. Con qué frecuencia, en la institución donde se desempeña, reflexiona con sus pares respecto	x			

a las necesidades o demandas sociales de las 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 cognitivos, 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			Antes sugiero preguntar si: consideran que incorporan la perspectiva de género en el proceso E-A
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 positivamente en la construcción de las aspiraciones, proyectos e identidad de género de niñas, niños y jóvenes. (nunca, rara vez, a menudo, siempre).	x			
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	x			

enfoque crítico respecto a la normalización de la violencia de género a través de la sensibilización.				
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,	x			

siempre).				
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 (<i>Muy de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo, muy en desacuerdo</i>): 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 (<i>Muy de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo, muy en desacuerdo</i>): 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	x			

promuevan definiciones positivas y más amplias de las masculinidades para trabajar con hombres y niños.				
7. Qué tan de acuerdo está usted con la siguiente afirmación (Muy de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo, muy en desacuerdo): 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	x			

reflexiona sobre las prácticas pedagógicas con enfoque de género? (nunca, rara vez, a menudo, siempre).				
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 Específico 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	x			

de espacios libres de sesgos de género?				
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 masculino. (nunca, rara vez, a menudo, siempre).	x			
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	x			

recursos de enseñanza aprendizaje experiencias que presenten a hombres y mujeres en roles no tradicionales.				
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 acoso,	x			

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	x			

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.				
---	--	--	--	--

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	x			

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?				
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. (<i>nunca, rara vez, a menudo, siempre</i>).	x			Como he mencionado en preguntas anteriores que indagan al inicio de la dimensión en estudio con frecuencia, sugiero consultar, antes, si se realiza o no diagnóstico
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. (<i>nunca, rara vez, a menudo, siempre</i>).	x			
3. ¿Qué protocolos de	x			

intervención, apoyo y monitoreo se establecen en mi institución, para prevenir el acoso, la intimidación, la exclusión o la violencia de género?				
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, han permitido mejorar los procedimientos al interior del establecimiento donde se desempeña.	x			

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	x			

organización espacial del aula perpetúa los sesgos y violencia de género.				
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 determinada fuertemente por el respeto hacia las distintas identidades de género.	x			
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	x			

<p>presencialmente en el aula o de manera sincrónica, generalmente se ven obstaculizadas por:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) familias b) estudiantes c) colegas d) equipo de gestión e) sostenedor f) Proyecto Educativo Institucional g) recursos disponibles h) competencias personales 				
<p>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.</p>	x			
<p>3. Con qué frecuencia los protocolos y procedimientos internos que permiten resolver conflictos relacionados con discriminación, sesgo o violencia de género son efectivos y expeditos. (nunca, rara vez, a menudo, siempre).</p>	x			
<p>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.</p>	x			
<p>5. Qué tan de acuerdo está con la siguiente afirmación (Muy de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo, muy en desacuerdo): Las “funas”, entendidas como la exposición pública y sanción social a una situación o conjunto de situaciones de</p>	x			

violencia o acoso sexual, han surgido como consecuencia de la desconfianza que existe en los procesos institucionales.				
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 cuidados 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?				
---	--	--	--	--

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 género no binaria, es una barrera para asumir posiciones de liderazgo.	x			
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	x			

de aula con enfoque de género?				
--------------------------------	--	--	--	--

Nombre de experto/a

Formación profesional y especialidad de experto/a

Firma de experto/a

Agradezco de antemano su valiosa colaboración en este trabajo de investigación.
Se despide atentamente,
Marcela Sobarzo Sobarzo.

Talca, octubre de 2021

Anexo N°2: Cuestionario Google Forms

Encuesta sobre Políticas de prevención de la violencia de género en la Gestión Educativa en Educación Superior

Esta encuesta es parte sustancial del Trabajo de Grado de Magíster en Política y Gestión Educativa 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"



sobarzo.s.marcela@gmail.com (no compartidos)



[Cambiar de cuenta](#)

*Obligatorio

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 participante. *



Sí



No

I. Antecedentes Generales

1. Sexo biológico o sexo asignado al nacer *

- Femenino
- Masculino
- Prefiero no decirlo
- Otro: _____

2. ¿Con qué género se identifica? *

- Hombre
- Mujer
- No Binario
- Prefiero no decirlo
- Otro: _____

3. ¿Con qué orientación sexual se identifica? *

- Heterosexual
- Bisexual
- Homosexual
- Prefiero no decirlo
- Otro: _____

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 *

Tu respuesta _____

6. Formación profesional o técnica profesional *

Tu respuesta _____

7. La institución donde se desempeña, o donde desempeña la mayor carga horaria, corresponde a: *

- Universidad Pública
- Universidad Privada
- Centro de Formación Técnica
- Instituto Profesional

8. Identifique el área conocimiento en la que se desempeña: *

- Ciencias naturales
- Ingeniería y tecnología
- Ciencias médicas y de la salud
- Ciencias agrícolas
- Ciencias sociales
- Humanidades

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
- Más de 30 años

10. Su actual comuna de residencia es: *

Tu respuesta _____

12. La institución donde se desempeña, o donde desempeña la mayor carga horaria se encuentra en la comuna de: *

Tu respuesta _____

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 género	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sesgos de género en desmedro de niñas o mujeres	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Maltrato hacia niñas y mujeres	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Maltrato hacia disidencias sexuales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Abuso hacia niñas y mujeres	<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 la mujeres y sus necesidades	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

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



Manterrupting: ocurre principalmente cuando las mujeres son constantemente interrumpidas por los hombres



Gaslighting: ocurre principalmente cuando una víctima es manipulada para que llegue a dudar de su propia percepción, juicio o memoria



2. Al interior de la institución en donde se desempeña*: *

	Nunca	Rara vez	A menudo	Siempre
Se realizan actividades para sensibilizar sobre la violencia de género	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Se promueve innovación educativa desde una perspectiva de género	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Se integran ajustes curriculares en el contexto de la igualdad y equidad de género, que promuevan y fortalezcan las relaciones interpersonales entre estudiantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Las personas docentes de sexo femenino favorecen el enfoque de género en sus prácticas de aula	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Las personas docentes de sexo masculino favorecen el enfoque de género en sus prácticas de aula	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Reflexiona con sus pares respecto a las necesidades o demandas sociales de las mujeres y la comunidad LGBTQIA+

En sus clases modela con su actuar, el respeto y la integridad en la relación de sus estudiantes

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

En los consejos de carrera/facultad se reflexiona sobre las prácticas pedagógicas con enfoque de género

3. Usted considera que: *

	Nunca	Rara vez	A menudo	Siempre
Incluye en el proceso de diseño de instrumentos de evaluación, la diversidad del estudiantado, sus representaciones e intereses	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
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	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
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	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Incluye en sus prácticas de aula actividades que enfatizan la importancia del respeto, consentimiento y la comunicación

Crea oportunidades de liderazgo dentro del aula para que las y los jóvenes crezcan y se desarrollen en ambientes libres de violencia de género

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

4. Al interior de la institución en donde se desempeña: *

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
Existen herramientas y mecanismos de denuncia de violencia de género conocidos por docentes, personal de apoyo y estudiantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
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	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Existe un fuerte compromiso institucional respecto a la incorporación del enfoque de equidad de género en la formación estudiantil	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Los últimos ajustes curriculares y de programas de estudio, consideran referentes femeninos relevantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La incorporación masiva de la mujer al mundo laboral, político y social, es una amenaza a la dinámica familiar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Se considera la opinión de las docentes al momento de escoger material educativo con enfoque de género	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Las actividades curriculares son inclusivas y respetuosas respecto de la diversidad de género observada en el aula	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El enfoque de género es evidente en el reglamento de Convivencia Universitaria	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Se evidencia la promoción de un ambiente institucional inclusivo, tanto para mujeres, comunidad LGBTQIA+, como para las masculinidades	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Existen prácticas instaladas que permiten detectar oportunamente, situaciones de vulneración o sospecha de los derechos de las estudiantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los espacios como las salas de clases y baños, son espacios seguros para las y los estudiantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Considera en el proceso de enseñanza, material didáctico que apunte a incorporar y socializar la igualdad y equidad de género	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El material oficial de enseñanza utilizado, proporciona a los estudiantes ejemplos de referentes femeninas y libros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

<p>El material no oficial y/o de elaboración propia, proporciona a los estudiantes ejemplos de referentes femeninas y libres de sesgo</p>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<p>Se aprecia que los espacios deportivos, laboratorios de ciencias y computacionales son mayormente usados por estudiantes de sexo masculino</p>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<p>Se generan políticas institucionales, que refuerzan la equidad e igualdad de género</p>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<p>Existe participación de referentes femeninos en todos los niveles jerárquicos y de decisión</p>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<p>Existe mayor conciencia sobre los derechos de los estudiantes, por parte de la comunidad educativa en</p>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

<p>Considera que en general, quienes integran la comunidad educativa, tienen poco conocimiento respecto a la conceptualización básica sobre cuestiones de género</p>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<p>El monitoreo y evaluación de las intervenciones relacionadas a discriminación, sesgo y/o violencia de género, han permitido mejorar los procedimientos</p>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<p>El bienestar y la sana convivencia al interior de aula es determinada fuertemente por el respeto hacia las distintas identidades de género</p>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<p>A diferencia de las demostraciones afectivas heteronormativas, las demostraciones afectivas no heteronormativas tienen una connotación negativa</p>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Están reglamentadas las formas en que pueden relacionarse: los estudiantes y docentes, los estudiantes y personal no docente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Las sanciones para quienes ejercen discriminación, violencia sexual y/o de género, son oportunas y adecuadas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
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	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los protocolos y procedimientos internos creados para resolver conflictos relacionados con discriminación, sesgo o violencia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

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

Ser homosexual, lesbiana o tener una identidad de género no binaria, es una barrera para asumir posiciones de liderazgo

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 LGBTQIA+	<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 conocimientos disciplinares y técnicos que le permitan incorporar de forma efectiva el enfoque de género en su quehacer pedagógico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los estudiantes de sexo masculino obtienen mejores resultados en las evaluaciones que usted realiza	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utiliza para su desarrollo profesional las orientaciones ministeriales vigentes sobre la prevención de violencia y equidad de género	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Brinda protección a las y los estudiantes del daño, la discriminación, intimidación, el acoso y/o la humillación especialmente cuando se	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

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

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.

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
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 Institucional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Recursos disponibles	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Competencias personales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8. En la institución educativa donde se desempeña, ¿Cuál es la principal acción que evidencia el compromiso institucional respecto al enfoque de equidad de género? *

Tu respuesta _____

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?

Tu respuesta

10. ¿Cómo la preparación del proceso de enseñanza y aprendizaje puede *
permitir avanzar hacia la equidad e igualdad de género?

Tu respuesta

11. ¿Propicia en sus prácticas de aula un clima seguro, libre de violencia de *
género? ¿Cómo lo evidencia?

Tu respuesta

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?

Tu respuesta

13. ¿Cuál es su principal interés formativo para mejorar sus prácticas de aula *
con enfoque de género?

Tu respuesta

13. ¿Cuál es su principal interés formativo para mejorar sus prácticas de aula con enfoque de género? *

Tu respuesta

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 encuestas

Marca temporal	Consentimiento infor	1. Sexo biológico	2. ¿Con qué género	3. ¿Con qué ori	4. Edad	5. Nacionalidad	6. Formación profes	7. La institución do
12-13-2021 11:40:50	Sí	Masculino	Hombre	Heterosexual	41 a 45 años	Chileno	Ingeniero Comercial	Universidad Pública
12-13-2021 12:35:07	Sí	Masculino	Hombre	Heterosexual	31 a 35 años	Chilena	Profesor de Educació	Universidad Pública
12-13-2021 12:48:47	Sí	Masculino	Hombre	Heterosexual	46 a 50 años	CHILENA	LICENCIATURA Y PE	Universidad Pública
12-13-2021 12:59:47	Sí	Masculino	Hombre	Heterosexual	31 a 35 años	CHILENA	PROFESOR DE EDU	Universidad Pública
12-13-2021 13:03:58	Sí	Femenino	Mujer	Heterosexual	36 a 40 años	Argentina	Psicóloga	Universidad Pública
12-13-2021 13:21:04	Sí	Masculino	Hombre	Heterosexual	46 a 50 años	ESPAÑOLA	UNIVERSITARIO	Universidad Pública
12-13-2021 13:31:11	Sí	Femenino	Mujer	Heterosexual	31 a 35 años	chilena	profesional	Universidad Pública
12-13-2021 13:36:05	Sí	Femenino	Mujer	Heterosexual	61 o más años	chilena	Profesora de estado	Universidad Pública
12-13-2021 14:18:48	Sí	Masculino	Hombre	Heterosexual	41 a 45 años	chilena	profesor de historia y	Universidad Pública
12-13-2021 14:19:27	Sí	Masculino	Hombre	Heterosexual	36 a 40 años	Chilena	Profesional	Universidad Pública
12-13-2021 14:41:35	Sí	Masculino	Hombre	Heterosexual	31 a 35 años	Chile	Licenciado en filosofía	Universidad Pública
12-13-2021 14:46:31	Sí	Masculino	Hombre	Heterosexual	46 a 50 años	Chilena	Profesional	Universidad Pública
12-13-2021 14:50:38	Sí	Femenino	Mujer	Heterosexual	51 a 55 años	Chilena	Profesional	Universidad Pública
12-13-2021 15:35:35	Sí	Femenino	Mujer	Heterosexual	36 a 40 años	Chilena	Trabajadora Social	Universidad Pública
12-13-2021 15:48:45	Sí	Femenino	Mujer	Heterosexual	41 a 45 años	Chilena	Profesional	Universidad Pública
12-13-2021 16:23:10	Sí	Masculino	Hombre	Heterosexual	56 a 60 años	Chilena	Profesor de Estdo	Universidad Pública
12-14-2021 17:27:58	Sí	Masculino	Hombre	Heterosexual	41 a 45 años	chileno	docente	Universidad Pública
12-15-2021 10:30:15	Sí	Masculino	Hombre	Heterosexual	41 a 45 años	Chileno	Profesor Educacion F	Universidad Pública
12-15-2021 17:19:50	Sí	Masculino	Hombre	Heterosexual	46 a 50 años	Chilena	Profesional	Universidad Pública
12-16-2021 9:58:52	Sí	Masculino	Hombre	Heterosexual	31 a 35 años	Chilena	PhD (c)	Universidad Pública
12-16-2021 12:26:51	Sí	Femenino	Mujer	Homosexual	31 a 35 años	Chilena	Enfermera, Magister d	Instituto Profesional
12-17-2021 16:58:39	Sí	Masculino	Hombre	Heterosexual	31 a 35 años	Chileno	Postgrado	Instituto Profesional
12-6-2021 9:34:29	Sí	Masculino	Hombre	Heterosexual	31 a 35 años	Chilena	Profesional	Universidad Pública
12-6-2021 9:52:49	Sí	Femenino	Mujer	Heterosexual	36 a 40 años	Chilena	Ingeniera en Bioinform	Universidad Pública
12-6-2021 9:54:12	Sí	Femenino	Mujer	Heterosexual	46 a 50 años	CHILENA	PROFESIONAL	Universidad Privada
12-6-2021 10:31:13	Sí	Masculino	Hombre	Homosexual	36 a 40 años	Chilena	Profesional, Doctorad	Universidad Privada
12-6-2021 10:48:44	Sí	Femenino	Mujer	Heterosexual	46 a 50 años	Chilena	Contador Auditor	Universidad Privada
12-6-2021 12:33:06	Sí	Femenino	Mujer	Heterosexual	36 a 40 años	chilena	enfermera	Universidad Pública
12-6-2021 16:18:58	Sí	Masculino	Hombre	Heterosexual	36 a 40 años	Chilena	Universitaria	Instituto Profesional
12-6-2021 16:30:58	Sí	Femenino	Mujer	Heterosexual	36 a 40 años	Chilena	Profesional	Universidad Pública
12-6-2021 16:33:43	Sí	Masculino	Hombre	Heterosexual	31 a 35 años	Chilena	Profesor de Historia	Instituto Profesional
12-6-2021 17:18:46	Sí	Masculino	Hombre	Heterosexual	41 a 45 años	Chileno	Químico Farmacéutico	Universidad Pública
12-6-2021 17:46:41	Sí	Femenino	Mujer	Homosexual	31 a 35 años	Chilena	Psicóloga	Instituto Profesional
12-6-2021 20:32:37	Sí	Femenino	Mujer	Heterosexual	36 a 40 años	Chilena	Profesional	Universidad Privada
12-6-2021 21:03:06	Sí	Femenino	Mujer	Heterosexual	36 a 40 años	Colombiana	Doctora en didáctica	Universidad Pública
12-6-2021 22:32:26	Sí	Femenino	Mujer	Heterosexual	61 o más años	Chilena	Universitaria con post	Universidad Pública
12-6-2021 23:15:08	Sí	Femenino	Mujer	Heterosexual	36 a 40 años	Chilena	Profesional	Universidad Pública
12-7-2021 1:02:34	Sí	Masculino	Hombre	Heterosexual	51 a 55 años	chilena	profesional CPA	Universidad Pública
12-7-2021 9:47:20	Sí	Masculino	Hombre	Heterosexual	31 a 35 años	Chilena	Profesor de Matemáti	Universidad Privada

12-7-2021 10:01:32	Sí	Masculino	Hombre	Sí	Heterosexual	31 a 35 años	Chilena	Profesional: Ingeniero	Universidad Pública
12-7-2021 10:09:44	Sí	Femenino	Mujer	Sí	Heterosexual	61 o más años	Chilena	Profesional	Universidad Pública
12-7-2021 10:46:17	Sí	Femenino	Mujer	Sí	Heterosexual	51 a 55 años	Chilena	Profesional Abogada	Universidad Pública
12-7-2021 11:15:44	Sí	Femenino	Mujer	Sí	Heterosexual	36 a 40 años	Chilena	Profesional	Universidad Pública
12-7-2021 11:16:32	Sí	Femenino	Mujer	Sí	Heterosexual	61 o más años	chilena	profesional	Universidad Pública
12-7-2021 11:35:15	Sí	Femenino	Mujer	Sí	Bisexual	31 a 35 años	Chilena	Nutricionista	Universidad Pública
12-7-2021 11:45:58	Sí	Femenino	Mujer	Sí	Heterosexual	31 a 35 años	Chilena	Profesional	Centro de Formación
12-7-2021 12:05:25	Sí	Masculino	Hombre	Sí	Heterosexual	61 o más años	chileno	profesional	Universidad Pública
12-7-2021 12:36:03	Sí	Femenino	Mujer	Sí	Heterosexual	31 a 35 años	chilena	Psicólogo, magíster e	Centro de Formación
12-7-2021 12:50:19	Sí	Femenino	Mujer	Sí	Heterosexual	36 a 40 años	chilena	universitaria	Universidad Pública
12-7-2021 15:31:39	Sí	Masculino	Hombre	Sí	Heterosexual	31 a 35 años	Chilena	Formación profesiona	Universidad Privada
12-7-2021 17:42:35	Sí	Masculino	Hombre	Sí	Heterosexual	51 a 55 años	Chile	Post Grado	Universidad Pública
12-7-2021 20:27:52	Sí	Femenino	Mujer	Sí	Heterosexual	31 a 35 años	Chile	Historiadora.	Universidad Pública
12-7-2021 23:02:54	Sí	Masculino	Hombre	Sí	Bisexual	25 a 30 años	chileno	profesor de inglés	Universidad Privada
12-8-2021 16:01:30	Sí	Femenino	Mujer	Sí	Heterosexual	56 a 60 años	chilena	Profesional Universita	Universidad Privada
12-9-2021 11:04:41	Sí	Masculino	Hombre	Sí	Heterosexual	46 a 50 años	chileno	abogado	Universidad Pública
12-9-2021 11:37:25	Sí	Femenino	Mujer	Sí	Heterosexual	51 a 55 años	alemana	formación profesional	Universidad Pública
12-9-2021 16:10:50	Sí	Femenino	Mujer	Sí	Heterosexual	36 a 40 años	CHILENA	PROFESIONAL ENFI	Universidad Pública
12-9-2021 16:17:41	Sí	Masculino	Hombre	Sí	Heterosexual	46 a 50 años	Chilena	Administrador Público	Universidad Privada
12-9-2021 17:33:47	Sí	Masculino	Hombre	Sí	Heterosexual	56 a 60 años	chile	abogado	Universidad Pública
12-9-2021 17:37:26	Sí	Femenino	Mujer	Sí	Heterosexual	61 o más años	chilena	profesional	Universidad Pública
12-10-2021 13:06:00	Sí	Masculino	Hombre	Sí	Heterosexual	46 a 50 años	Alemana	Profesor	Universidad Pública
12-10-2021 18:10:08	Sí	Masculino	Hombre	Sí	Heterosexual	46 a 50 años	Chilena	Abogado	Universidad Pública
12-13-2021 10:06:01	Sí	Femenino	Mujer	Sí	Heterosexual	56 a 60 años	chilena	Profesional	Universidad Pública

