

# UNIVERSIDAD ANTONIO RUIZ DE MONTOYA

Escuela de Posgrado



## PERCEPCIÓN SOBRE EL ENFOQUE DE IGUALDAD DE GÉNERO EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PARTICULAR NUESTRA SEÑORA DEL ROSARIO, RÍMAC, 2023

Tesis para optar al Grado Académico de Maestra en Educación  
con mención en Políticas Educativas y Gestión Pública

**LUCIA DENISSE PARIONA PEREZ**

**Presidente: Uriel Montes Serrano**

**Asesor: Mario Carlos Granda Rangel**

**Lector 1: Patricia Medina Zuta**

**Lector 2: Manuel Jerjes Loayza Javier**

**Lima-Perú**

**Julio de 2025**



**UARM**

Universidad  
Antonio Ruiz  
de Montoya

Anexo N.º 3 - Reglamento General de Grados y Títulos de Pregrado y Posgrado  
Aprobado por Resolución Rectoral N° 150-2023-UARM-R

## INFORME DE ORIGINALIDAD

Sres.  
**CONSEJEROS**  
Pte.

De nuestra consideración:

Por la presente nos dirigimos a Ustedes para saludarlos e informar al Consejo Universitario sobre el producto académico elaborado por PARIONA PEREZ Lucia Denisse, quien solicita la obtención de su grado maestra a través de la sustentación de una tesis.

El producto académico elaborado tiene como título “Percepción sobre el enfoque de igualdad de género en la Institución Educativa Particular Nuestra Señora del Rosario, Rímac, 2023”.

Por tanto, en nuestra condición de Asesor de producto académico y de integrante de la Comisión de Grados Académicos, respectivamente, declaramos que el producto académico de Lucia Denisse Pariona Perez ha sido examinado con el programa antiplagio *Turnitin* para identificar su nivel de coincidencias.

El resultado que arroja el programa es de 16% de similitud, el cual proviene de fuentes de información que han sido debidamente citadas o reconocidas utilizando las normas del sistema APA.

Sin otro particular, quedo de ustedes.  
Firmado en Lima, el 17 del mes de junio de 2025

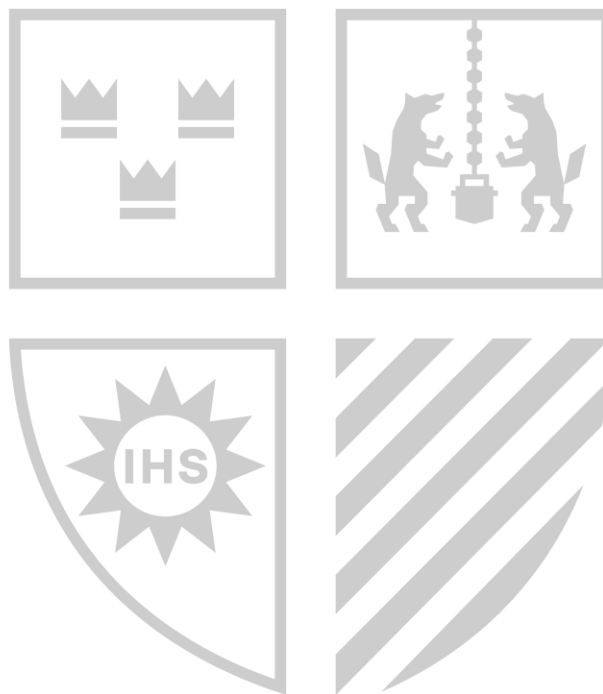
Atentamente,

Mario Carlos Granda Rangel  
Asesor

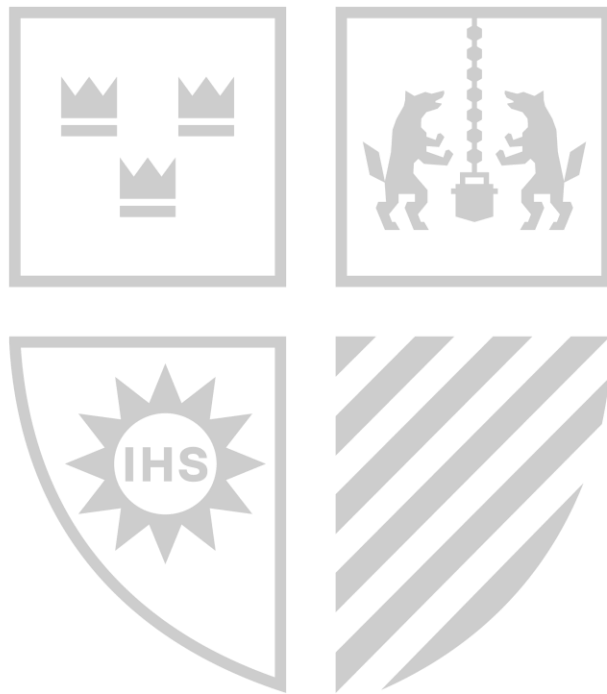
Andres Alonso Cardenas Cornejo  
Presidente/ Secretario de la Comisión

\*Conforme a lo establecido en el documento de identidad

Independientemente del lugar donde vivamos, la igualdad de género es un derecho humano fundamental. Promover la igualdad de género es esencial en todos los ámbitos de una sociedad sana: desde la reducción de la pobreza hasta la promoción de la salud, la educación, la protección y el bienestar de las niñas y niños. (Naciones Unidas, 2020)

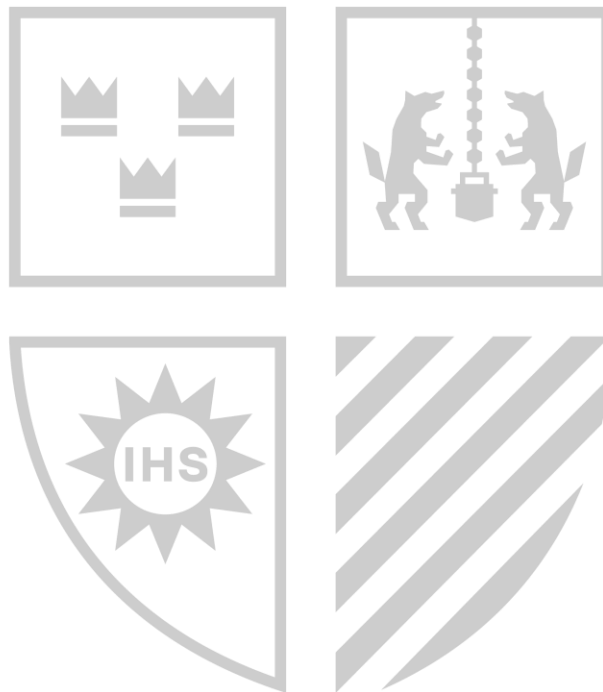


A mis padres por ser mi motivación constante y a mi hijo por la paciencia y comprensión.



## AGRADECIMIENTO

A mis padres por su apoyo y motivación constante en este largo proceso, a mi asesor y docentes de la universidad porque con sus valiosas orientaciones y consejos pude culminar este trabajo.



## RESUMEN

La presente investigación describe las percepciones sobre el enfoque de igualdad de género en la institución educativa Nuestra Señora del Rosario del distrito del Rímac, en Lima. El estudio parte de la necesidad de comprender cómo las creencias y conocimientos y actitudes de los actores educativos configuran su visión sobre este enfoque. Desde una metodología cualitativa, se aplicaron entrevistas a profundidad semiestructuradas a seis docentes, dos directivos, dos madres de familia y cinco estudiantes. El análisis se organizó en torno a cinco subcategorías: formación docente, familias, infraestructura, currículo y lenguaje. Se identificó una comprensión limitada y distorsionada del enfoque de género por parte de docentes, directivos y familias, acompañada de resistencias influenciadas por estereotipos y prejuicios arraigados. Asimismo, se observaron tensiones entre lo expresado en los documentos de gestión y las prácticas reales dentro del espacio escolar. Los hallazgos permiten concluir que las percepciones actuales constituyen una barrera para su incorporación en la vida escolar, por lo que resulta necesario fortalecer la formación de los actores educativos y promover una cultura inclusiva que garantice la igualdad de oportunidades para los estudiantes de todos los géneros.

**Palabras clave:** percepción, enfoque de género, brechas de género, currículo oculto, estereotipos

## ABSTRACT

This research describes perceptions about the gender equality approach at Nuestra Señora del Rosario School in the Rímac district of Lima. The study begins with the need to understand how the beliefs, knowledge, and attitudes of educational stakeholders shape their views on this approach. Using a qualitative methodology, semi-structured in-depth interviews were conducted with six teachers, two principals, two parents, and five students. The analysis was organized around five subcategories: teacher training, families, infrastructure, curriculum, and language. A limited and distorted understanding of the gender approach was identified among teachers, principals, and families, accompanied by resistance influenced by deep-rooted stereotypes and prejudices. Tensions were also observed between what is expressed in management documents and actual practices within the school environment. The findings suggest that current perceptions constitute a barrier to its incorporation into school life. Therefore, it is necessary to strengthen the training of educational stakeholders and promote an inclusive culture that guarantees equal opportunities for students of all genders.

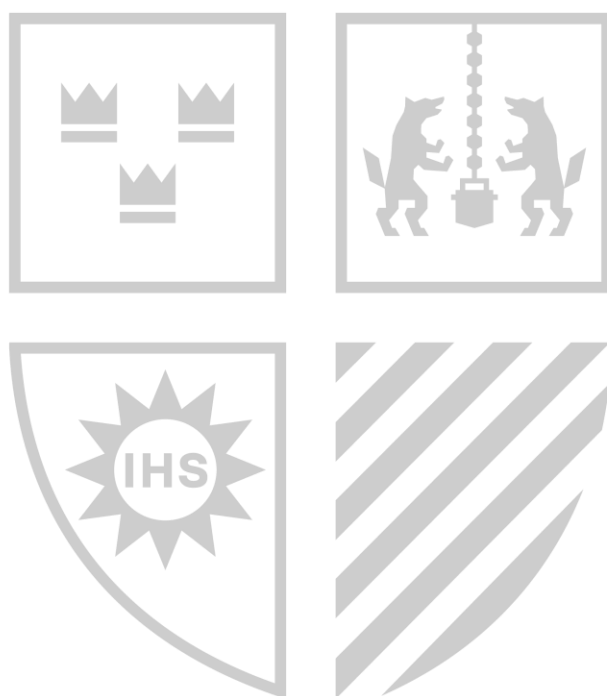
**Keywords:** perception, gender approach, gender gaps, hidden curriculum, stereotypes.

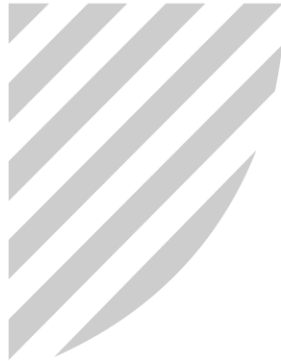
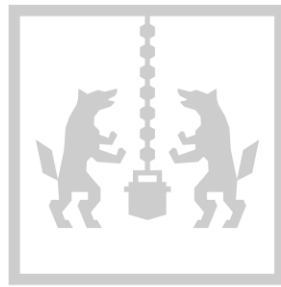
## TABLA DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN .....	12
CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO .....	15
1.1. Marco referencial.....	15
1.1.1. Percepción docente sobre el enfoque de igualdad de género.....	15
1.1.2. Impacto de los estereotipos de género del profesorado y el equipo directivo ....	18
1.1.3. Brechas de género en el ámbito educativo.....	23
1.1.4. Estudios sobre la implementación del enfoque de género en la educación .....	25
1.1.5. La transversalización del enfoque de igualdad de género en la educación.....	27
1.1.6. Estudios sobre las políticas de igualdad de género .....	29
1.1.7. Financiamiento de las políticas educativas de igualdad de género .....	33
1.1.8. Avances de las políticas educativas de igualdad de género .....	34
1.2. Marco Fundamental .....	36
1.2.1. Teorías en torno al género.....	36
1.2.2. Percepción.....	41
1.2.3. Estereotipos docentes en torno al enfoque de género .....	43
1.2.4. Relación entre percepción docente sobre el enfoque de género y el rendimiento académico .....	45
1.2.5. Políticas educativas de igualdad de género.....	46
1.3. Marco conceptual.....	48

1.3.1. Género .....	48
1.3.2. Enfoque de género .....	49
1.3.3. Estereotipos de género .....	50
1.3.4. Currículo oculto .....	51
1.3.5. Lenguaje inclusivo .....	53
1.3.6. Formación Docentes y de directivos .....	54
1.3.7. Familia .....	55
1.3.8. Infraestructura .....	56
CAPÍTULO II: MARCO METODOLÓGICO .....	58
2.1. Paradigma de la investigación .....	58
2.2. Enfoque de la investigación .....	60
2.3. Diseño de la investigación .....	61
2.4. Técnica e instrumento de recolección de datos .....	64
2.5. Participantes del estudio: .....	66
2.6. Procesamiento de la información .....	68
2.7. Categoría y subcategorías .....	70
2.8. Aspectos éticos .....	72
CAPÍTULO III: RESULTADOS Y DISCUSIÓN .....	73
3.1. Currículo oculto .....	74
3.2. Lenguaje inclusivo .....	77
3.3. Formación docente .....	79
3.4. Familias .....	80
3.5. Infraestructura .....	81
CONCLUSIONES .....	84
RECOMENDACIONES .....	86

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS ..... 88  
ANEXOS ..... 96





## INTRODUCCIÓN

La presente investigación se centra en el análisis del enfoque de igualdad de género en el ámbito educativo, específicamente en la percepción de dicho enfoque en una institución educativa privada ubicada en el distrito del Rímac, Lima. Este estudio se inscribe dentro de la línea de investigación de Sostenibilidad, Innovación y Tecnología, dado que aborda cómo la integración del enfoque de igualdad de género contribuye a la sostenibilidad social y a la innovación en los procesos educativos, aspectos fundamentales para el desarrollo equitativo en el contexto contemporáneo.

La motivación que impulsa esta investigación surge del reconocimiento de que, pese a los avances en las políticas educativas orientadas a cerrar las brechas de género en el país, persisten desigualdades significativas en el acceso a una educación de calidad para las niñas y mujeres. Esta problemática se ve complejizada por la resistencia social manifestada por colectivos ultraconservadores que se oponen a la incorporación del enfoque de igualdad de género en el currículo escolar, acusándolo de promover una supuesta “ideología de género”. Dichos conflictos no solo se observan en el contexto nacional, sino también en el ámbito internacional, especialmente en Latinoamérica, donde la educación con perspectiva de género enfrenta desafíos en su legitimación y aplicación.

El problema de investigación se aborda desde una perspectiva teórico-empírica. En primer lugar, a partir de la revisión de documentos rectores y estudios científicos, se reconoce la importancia del enfoque de género para garantizar derechos educativos y reducir las desigualdades estructurales. En segundo lugar, se caracteriza el contexto específico de la institución educativa privada en el Rímac, explorando las percepciones de directivos, docentes y estudiantes respecto a este enfoque, así como las dificultades y oportunidades que emergen en su implementación. Esta aproximación permite situar la problemática en un marco más amplio, evidenciando que, aunque el Estado peruano ha avanzado mediante el Diseño Curricular Nacional (2005), la Política Nacional de Igualdad de Género (2019) y el Currículo Nacional (2016), la aplicación práctica en los

contextos escolares es heterogénea y objeto de controversias. Estas tensiones también se ven reflejadas por organismos internacionales como la UNESCO (2024) que afirman que para la articulación del enfoque de género en la educación no basta con marcos normativos, sino también cambios culturales profundos en la sociedad, específicamente en la escuela, a nivel institucional y comunitario.

En virtud de lo anterior, la pregunta científica que guía esta investigación es: ¿Qué percepciones tienen los actores educativos sobre el enfoque de igualdad de género en la institución educativa privada Nuestra Señora del Rosario del distrito del Rímac, Lima, ¿y cómo se expresan estas percepciones en el contexto institucional? Este interrogante busca comprender cómo los actores educativos perciben el enfoque de igualdad de género y qué sentidos le atribuyen en el marco de la cultura institucional de la escuela.

La relevancia de esta investigación radica en su contribución a la comunidad académica y científica, aportando desde una perspectiva teórica y metodológica que profundiza en el estudio del enfoque de género en el marco de la gestión pública y las políticas educativas. Además, posee un valor práctico significativo, pues sus hallazgos pueden informar la mejora de políticas institucionales y fortalecer la labor de los profesionales de la educación, promoviendo una educación equitativa y de calidad en contextos similares.

El objetivo principal del presente estudio es describir las percepciones sobre el enfoque de igualdad de género en la institución educativa privada seleccionada, considerando las dinámicas sociales, culturales y organizativas que configuran dichas percepciones.

Metodológicamente, la investigación se enmarca en el paradigma interpretativo y adopta un enfoque cualitativo. La recolección de datos se realiza mediante entrevistas semiestructuradas a actores clave —directivos, docentes, estudiantes y familias—, complementadas con análisis documental de políticas y normativas vigentes. El muestreo es estratégico, orientado a la diversidad representativa, y el análisis de la información se efectúa mediante técnicas de codificación temática, que permiten identificar patrones, tensiones y oportunidades asociados a la percepción del enfoque de género.

Este estudio abre futuras líneas de investigación destinadas a replicar la exploración en otras instituciones educativas y niveles escolares, así como a indagar en estrategias innovadoras para superar resistencias sociales y fortalecer la inclusión del enfoque de igualdad de género en la educación peruana.

Entre las limitaciones más significativas se encuentra la focalización en una única institución privada del distrito del Rímac, lo que restringe la generalización de los resultados, así como la posible influencia de sesgos o resistencias en las respuestas de los participantes debido a la polémica social que rodea el tema.

La tesis se estructura en tres capítulos. El primero aborda el marco teórico, incluyendo la revisión de políticas educativas de igualdad de género, el análisis del debate nacional e internacional, y la fundamentación conceptual del enfoque de género. El segundo capítulo describe la metodología empleada, justificando las decisiones metodológicas y detallando los procesos de recolección y análisis de datos. Finalmente, el tercer capítulo presenta los resultados del estudio, integrando las percepciones y experiencias recogidas, para concluir con una discusión de hallazgos, conclusiones y recomendaciones orientadas a fortalecer la gestión y las políticas educativas con perspectiva de género.

## CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO

El presente capítulo tiene como objetivo, en primer lugar, exponer las tendencias teóricas, metodológicas y los resultados en las investigaciones acerca de los miembros de la comunidad educativa en torno al enfoque de igualdad de género, tanto a nivel nacional como internacional. En segundo lugar, se busca desarrollar el marco fundamental, en el que se abordan las teorías que sostienen la presente investigación. Finalmente, en lo que corresponde al marco conceptual, se exponen los conceptos empleados en la presente tesis.

### 1.1. Marco referencial

En este apartado abordaremos los estudios que se han realizado sobre la percepción del enfoque de igualdad de género desde la perspectiva de la comunidad educativa, así como las políticas de igualdad que se proponen. Para ello, se ha dividido en ejes temáticos que los diferentes autores han abordado, mediante esto se podrá realizar el análisis de cómo se trabajan las políticas de igualdad en el ámbito educativo y de qué manera se están implementando.

#### 1.1.1. Percepción docente sobre el enfoque de igualdad de género

De acuerdo con la literatura revisada, diversos estudios consideran importante abordar la igualdad de género en el contexto educativo desde la percepción de la comunidad educativa. Las políticas de igualdad de género, si bien tienen como fin el cierre de brechas de oportunidades entre niños y niñas, de acuerdo con las

investigaciones, se hace posible a través de la implementación del enfoque transversal de género en las escuelas. Es por esta razón que los actores encargados de la implementación tienen un rol importante: Docentes, equipo directivo, familias y estudiantes.

La percepción de la comunidad educativa en general se vincula con la enseñanza de los docentes, así como lo afirman Sáinz et al. (2021), quienes encuentran una relación entre los estereotipos de género de la plana docente y sus expectativas sobre las competencias matemáticas de los y las estudiantes. Su estudio se centra en el contexto español y señala que las niñas suelen ser percibidas como buenas estudiantes, mientras que a los niños se les conoce por tener menos autocontrol. Además, en dicha señalan que en la elección académica siguen asumiendo roles de género, pues afirman que existe un menor índice de mujeres en carreras relacionadas con la tecnología y más en humanidades; y, por otro lado, el índice de hombres en carreras de humanidades sigue siendo bajo, mientras que en tecnología es más alto. Por su parte, las mujeres tienden a ocupar puestos de trabajo asociadas a la prestación de cuidados y con menos tendencia en la de toma de decisiones (Sáinz et al., 2021).

Es por esta razón, el enfoque de igualdad entre hombres y mujeres dentro del sistema educativo se considera importante para erradicar los estereotipos que implican discriminación por motivos de género, empezando por la plana docente, dada la función que desempeñan (Sáinz et al., 2021). Según el mencionado estudio, dado que los niños y las niñas son educados dentro de un modelo de socialización, se debe considerar la influencia de ello en las disparidades de género si se asignan roles determinados por motivos biológicos. Así, el profesorado es un factor de cambio y tiene la posibilidad de realizar una transformación y combatir contra las creencias y conductas académicas sexistas.

Para Sáinz et al. (2021), los docentes pueden influir en la diferenciación de género si no son conscientes de lo que les transmiten. Por ejemplo, de acuerdo con el estudio, la plana docente anima al alumnado a participar en actividades escolares según sus roles de género, motivando a los niños en el área de las matemáticas, considerado dominio de los hombres, por lo que las niñas desarrollan un autoconcepto de capacidad más bajo en relación con sus pares niños. La plana docente, además, mencionó la necesidad de flexibilizar en currículo escolar con el fin de que el alumnado se vinculen

más con la escuela. Maestros y maestras, por otra parte, asumen que existe una "feminización" de la escuela que consiente a los niños tornándolos más irresponsables e inmaduros (Sáinz, et al., 2021).

Coincidiendo con estas afirmaciones, en el contexto peruano, Cosar (2021) afirma, que en la percepción del rol de las mujeres en la sociedad, aún se evidencia la persistencia de discursos machistas y de subordinación de las mujeres que provienen, en principio, de las familias y comunidades que consideran que ellas prefieren dedicarse al cuidado del hogar y sus familias, en lugar de culminar sus estudios. Estas ideas tienen un impacto en las niñas acerca de cuáles son sus prioridades en la vida.

Por otro lado, esta investigación (Cosar, 2021) también señala que las percepciones del profesorado sobre la orientación sexual y la identidad de género manifiestan una persistencia de estereotipos y falta de conocimiento, esto a pesar de que hay una posición marcada contra la violencia, se tiene opiniones negativas en torno al tema del enfoque de género, por lo que les es difícil abordar el tema. Esto trae como consecuencia la discriminación de alumnos y alumnas homosexuales, por ejemplo. Además, al decir de la autora, el alumnado manifiesta sensibilidad y entendimiento ante la violencia; sin embargo, hay cierta resistencia a hablar acerca del tema, pese a ello, se podría utilizar el entendimiento de la violencia como punto de partida para motivar a la denuncia, desde la perspectiva de la autora.

Finalmente, Cosar (2021), sostiene que las percepciones del profesorado sobre la orientación sexual y la identidad de género manifiesta una persistencia de estereotipos. Según la autora, a los jóvenes se le podría devolver el respeto si se comportaran como "hombres" y las mujeres tienen una valoración inferior con respecto a sus compañeros. Un ejemplo de ello, lo expone con el embarazo adolescente que trae como consecuencia desigualdad para las adolescentes, pues sufren el estigma, por un lado, y su "deber" de cumplir con su "rol de madre", desde la perspectiva de docentes, estudiantes y la comunidad. Además, los padres y madres de familia manifiestan su rechazo hacia la asistencia de niñas embarazadas a la escuela, mientras que para el profesorado afecta al prestigio de la institución.

Tanto Cosar (2021) como Sáinz et al. (2021) observan la presencia de prejuicios y violencias contra las adolescentes y las diversidades, lo cual convierte a la escuela en

un espacio inseguro, lejos de lo que debería ser. En ese sentido, el enfoque de género, de acuerdo con las autoras, ayuda a la deconstrucción de las ideas que estructuran la dominación y la violencia contra las mujeres y la diversidad, promoviendo de esta forma, desarrollarse en el marco de los derechos humanos, para lo cual es necesario adoptar políticas educativas que busquen solucionar esta problemática.

Por lo tanto, según los distintos autores revisados, incorporar el enfoque de género en la educación es fundamental para abordar los estereotipos y promover la igualdad desde una edad temprana. En ese sentido, se destaca, en primer lugar, la importancia del rol docente, ya que influye directamente en las expectativas y el desempeño de las y los estudiantes. Por ello, resulta esencial la formación y sensibilización del profesorado, a fin de que tomen conciencia de sus propias actitudes y puedan contribuir activamente a la eliminación de estereotipos. Asimismo, la familia, la comunidad educativa y el currículo son factores claves que, según las autoras analizada, inciden significativamente en el desarrollo del alumnado.

### **1.1.2. Impacto de los estereotipos de género del profesorado y el equipo directivo**

En este apartado se aborda el impacto que generan los estereotipos de género en el ámbito educativo y cómo estos se relacionan con los aprendizajes del alumnado, así como con las expectativas y decisiones del profesorado, como la de los estudiantes, según diversos autores que se presentarán a continuación. Como se ha podido evidenciar es estudios previos, los estereotipos de género que sostiene el profesorado inciden negativamente en el logro de los aprendizajes y en las decisiones sobre el futuro del estudiantado, lo cual dificulta el cierre de brechas de género entre niñas y niños. Por ello, se considera fundamental erradicar estos estereotipos mediante políticas que aborden los factores que obstaculizan la implementación del enfoque transversal de género en la educación.

Respecto a los roles de género Ortiz y Arcila (2022) señalan que los y las participantes de su estudio manifestaron algunas creencias arraigadas en torno a lo femenino y masculino basadas en un sistema binario y heteronormativo. Por ello, el alumnado que no encajaba dentro de lo que se considera como “femenino” o “masculino”

era víctima de estigmatizaciones que desencadenaban en estereotipos y una consecutiva búsqueda por reorientación hacia lo que es “deseable de acuerdo con su sexo”. Esto, para las autoras, genera un impacto en la relación entre maestros y estudiantes, desencadenando un distanciamiento entre ambos, como consecuencia de la desconfianza y el sentimiento de vulnerabilidad que manifiestan los y las estudiantes (Ortiz & Arcila, 2022).

De acuerdo con las autoras el espacio de la escuela es un lugar de transformación sociocultural, sin embargo, se continúa impartiendo un discurso binarista de los géneros manifestadas en las actitudes de los y las docentes. Así, las autoras concluyen que la escuela es una institución que se ha erigido sobre la base de una “matriz heterosexual”, que actúa como un fuerte regulador que establece “el orden corporal generizado” (Ortiz & Arcilla, 2022) el cual asigna reglas de sexualidad, prácticas y saberes que se asumen como una verdad obligatoria.

Por su parte Arbulú-Jara y Ruiz-Ruiz (2022) desatacan la influencia del entorno familiar en la construcción de los roles de género en la educación de niños y niñas, especialmente en contextos rurales, donde persisten prácticas tradicionales. A pesar de los avances en la promoción de la igualdad, se evidencia que las niñas continúan asumiendo responsabilidades domésticas y de cuidado de otros miembros de la familia, mientras que los niños se orientan hacia actividades de tipo intelectual, como la lectura. Esta diferenciación refuerza un identidad de género aprendida, profundamente condicionada por el contexto sociocultural, desde la perspectiva del mencionado estudio.

Estas prácticas reproducen y refuerzan una visión de roles de género, en la que las capacidades y responsabilidades de niñas y niños se encuentran determinadas por su sexo. En este sentido, la escuela, lejos de construirse en un espacio transformador, se convierte en un agente reproductor de las desigualdades de género presentes en el entorno familiar y social. Tal como señalan Arbulú-Jara y Ruiz -Ruiz (2022), la persistencia de estos estereotipos en el discurso y las prácticas docentes evidencia la necesidad urgente de una formación docente con enfoque de género, que permita identificar y cuestionar estas representaciones naturalizadas. Solo a través de una crítica y una intervención pedagógica consciente será posible avanzar hacia una educación que promueva verdaderamente la equidad de género desde las primeras etapas de escolarización.

En ese sentido, el rol del profesorado resulta clave no solo en la transmisión de conocimientos, sino también en la formación de sujetos críticos y reflexivos frente a las desigualdades de género. La escuela, como espacio de socialización primaria fuera del núcleo familiar, tiene el potencial de cuestionar los mandatos culturales que asignan funciones diferenciadas a varones y mujeres. Sin embargo, para que esto sea posible, se requiere una transformación profunda de las prácticas pedagógicas y de las concepciones que aún sostienen muchos docentes. La ausencia de formación en enfoque de género, como se evidenció en el estudio de Arbulú-Jara y Ruiz-Ruiz (2022), limita la capacidad del sistema educativo para promover una cultura de igualdad. Por ello, resulta indispensable implementar programas de formación continua que incluyan la perspectiva de género de manera transversal, así como fomentar la corresponsabilidad entre la escuela, el Estado y las familias en la construcción de entornos educativos verdaderamente inclusivos y equitativos.

En este contexto, la escuela tiene la responsabilidad de asumir un rol activo en la transformación de las desigualdades de género que aún persisten en la sociedad. Para ello, es fundamental que los y las docentes reciban una formación sólida en enfoque de género, que les permita reconocer las prácticas discriminatorias que, muchas veces de manera inconsciente, se reproducen en el aula. Como señalan Arbulú-Jara y Ruiz-Ruiz (2022), la falta de conocimiento y claridad conceptual entre el profesorado sobre el enfoque transversal de género representa una barrera importante para su aplicación efectiva. En esa misma línea, Ruiz-Bravo y Sánchez (2020) destacan que la escuela, como espacio privilegiado de socialización, puede contribuir a desmontar estereotipos y patrones tradicionales, si promueve una pedagogía crítica, reflexiva e inclusiva. Sin embargo, esta labor no puede recaer únicamente en los docentes: se requiere del respaldo de políticas públicas claras, recursos adecuados y una participación activa de las familias y de la comunidad educativa.

Por su parte, Girelli (2023) sostiene que los estereotipos de género constituyen construcciones sociales que influyen significativamente en el logro de aprendizajes en áreas como las matemáticas. En esta línea, Duarte y Rodríguez (2019) explican que dichos estereotipos afectan la conducta de las personas al establecer jerarquías basadas en el género. Así, según Girelli (2023) los hombres, al sentirse seguros y con supuesta

habilidad “innata” hacia las matemáticas, se verán interesados por estas, mientras que ocurrirá lo opuesto con las mujeres, quienes se sentirán menos competentes e inseguras en ese campo. Por otro lado, para la autora, es difícil dejar de lado los estereotipos porque estos se ven reforzados no solo en la escuela por los y las docentes, sino también en el ambiente familiar, lo cual coincide con lo planteado por Arbulu-Jara y Ruiz-Ruiz (2022) y Cosar (2021).

Moya-Díaz y De Juana (2022) añaden a estos hallazgos que los docentes varones presentan una visión más estereotipada y sexistas asociadas al determinismo biológico, en contraparte a sus colegas mujeres. Los docentes con más años de experiencia demostraron tener más arraigados sus estereotipos de género. Así, los sesgos de los docentes en la escuela son transmitidos de manera inconsciente, pero existe en las escuelas elementos transmisores que dan cuenta de la persistencia de un currículo oculto de género, que pone de manifiesto que la predominancia femenina y masculina se ven influenciadas por el determinismo biológico.

En esa línea de investigación y coincidiendo con las investigaciones anteriores, se encuentra Gamboa (2012) quien señala que los aprendizajes de las matemáticas se ven influidas por los estereotipos, pues afecta el comportamiento y el rendimiento, además coincide con Ruiz Bravo (2019) en que la influencia de los padres y madres, así como del profesorado y el medio social son fundamentales en los aprendizajes. Así también para Valle (2022) el ámbito familiar también refuerza los estereotipos y prejuicios de género, así como textos de gestión y materiales de estudio, de manera que son aprendidos desde la infancia (Valle, 2022).

Por esta razón, Gamboa (2012) y Ramírez y Matarranz (2015) están de acuerdo en que existe la necesidad de erradicar estereotipos de género en cada área de conocimiento, y que la política educativa debe penetrar en todo nivel para mitigar las brechas en el aprendizaje del alumnado. Ramírez y Matarranz (2015) va más allá porque los estereotipos no solo tendrían su alcance en la escuela sino en el futuro de los y las estudiantes, porque influyen en la elección educativa y profesional de los hombres y de las mujeres. Vargas-Sandoval (2021) se suma, para señalar, que, la escuela, concebida como centro de enseñanza y aprendizaje, reproduce las relaciones de poder y conduce a la desigualdad. Para mitigar ello, Duarte y Rodríguez (2019) señalan que se pueden crear

programas, políticas, protocolos y oficinas de la igualdad, todas ellas con enfoque de género. En el ámbito nacional, podemos observar que se sigue la línea del contexto internacional, por ejemplo, Villavicencio y Verástegui (2019) concluyen que la escuela al ser un espacio de interacción social, las creencias del profesorado y sus enseñanzas van a influir en el aprendizaje del alumnado, de ahí la necesidad de trabajar en políticas que los incluyan, ya que son ellos los principales agentes socializadores.

Es por ello por lo que se concluye que la percepción del profesorado acerca del enfoque de género es fundamental, dado el impacto que genera en el cierre de brechas de los y las estudiantes, pues la eliminación de una percepción negativa en torno al tema del enfoque de género contribuye a erradicar estereotipos y, que, tanto las niñas como los niños tengan las mismas oportunidades. Mena (2017) analiza el tema de género, la demografía (porcentaje de hombres y mujeres en los textos escolares), la incorporación del logro de aprendizajes, así como el uso del lenguaje inclusivo, para combatir estereotipos sobre la base de políticas. De esta investigación, se obtuvo que la incorporación del enfoque de género en los programas curriculares se encuentra en un nivel aceptable, que los estereotipos no se presentan de modo exagerado sino en menor medida, el inconveniente se presenta en el curso de religión y economía, que presentan incongruencias con el enfoque de género.

Como ya se ha mencionado en las investigaciones anteriores, los estereotipos también se refuerzan en los materiales curriculares, por ello, Mena (2017) afirma la necesidad de construir indicadores de monitoreo para promover la calidad de los materiales, así como la incorporación del enfoque de género. Según Sainz et al., (2021) el rendimiento escolar está asociado con los estereotipos de género del profesorado y las expectativas sobre las competencias matemáticas. En el caso español, las niñas suelen ser percibidas como buenas estudiantes mientras que a los niños se les conoce por tener menos autocontrol. Sin embargo, en la elección académica siguen asumiendo roles de género: menor índice de niñas en carreras relacionadas con la tecnología, por otro lado, el índice de hombres en carreras de humanidades sigue siendo bajo.

En conclusión, a partir de lo observado en las distintas investigaciones los estereotipos de género que perpetúan los docentes tiene una influencia negativa en el logro de los aprendizajes y las decisiones futuras de los y las estudiantes, lo cual

contribuye a profundizar las brechas de género en la educación. Por otro lado, los estereotipos también impactan en la relación entre docentes y estudiantes, pues les genera desconfianza y un sentimiento de vulnerabilidad. El ámbito familiar también es un factor que influye negativamente debido a la persistencia de los roles de género, es por ello que se dificulta su erradicación. Por esta razón, las investigaciones señalan la necesidad de apuntar a desarrollar políticas que consideren estos aspectos con la finalidad de reducir las brechas de género.

### **1.1.3. Brechas de género en el ámbito educativo**

Como se ha podido observar, en la literatura examinada la percepción sobre el enfoque de género por parte de docentes es un factor importante para lograr cerrar las brechas de género que persisten en la actualidad. En ese sentido, se necesita conocer a profundidad las creencias, percepciones, estereotipos del profesorado, pues de ello depende la implementación del enfoque transversal de género.

Para Ruiz-Bravo y Sánchez (2019) el ingreso masivo a la universidad por parte de las mujeres no supone igualdad, ya que la representación de las mujeres en el mercado laboral con cargos de liderazgo y toma de decisiones es muy baja, pues no existe un acceso igualitario debido a las barreras que tienen las mujeres en el campo de la ciencia. Por ello, Gamboa (2012) señala que se debe incentivar, por ejemplo, a las mujeres a escoger carreras relacionadas con los números. Por lo tanto, si bien existe el acceso, permanencia y culminación, aún se manifiesta una invisibilización de las mujeres en el ámbito científico debido a los rasgos de inferioridad que presentan por causa de los estereotipos.

Rakshit y Sahoo (2023) realizaron una investigación en el contexto indio para determinar cuáles son los efectos de las creencias basadas en estereotipos de los docentes en torno a los resultados cognitivos y no cognitivos de los estudiantes de secundaria en dos estados de la India. Dicho estudio mide el sesgo de los docentes mediante un índice que capta las creencias subjetivas de profesores sobre el papel del género en el rendimiento académico. Al igual que las investigaciones señaladas acápite arriba, Rakshit y Sahoo (2023) también señalan la importancia de la función docente en la brecha

de género en los resultados de aprendizaje. De ahí la necesidad de estudiar las creencias estereotipadas que tiene el profesorado, pues generan una brecha en las habilidades cognitivas y no cognitivas de niños y niñas.

De acuerdo con lo observado, entre sus hallazgos, existe una brecha de género por parte de los docentes en favor de los niños en el rendimiento académico del área de matemáticas, muy diferente en el idioma (inglés), en el cual no se observa diferencias de género. En los resultados se demuestra que existe una brecha de género en el logro de aprendizajes. Por ejemplo, las niñas, en comparación con los niños, generalmente desarrollan una actitud negativa hacia las matemáticas cuando tienen un/a docente con estereotipos de género acerca de la capacidad de las niñas en esta área. Esa actitud negativa del maestro/a se reproduce también en la motivación y la autoconfianza académica de las niñas, las cuales se ven disminuidas en relación con las de los niños.

Las actitudes negativas de sesgo se pueden ver en la manera de tratar, interactuar o prestar atención a niñas y niños en la clase. Se encontró, además que la persistencia de los estereotipos en los docentes está asociada a la calidad de la formación inicial docente, ya que esta contiene solo algunos módulos de capacitación en torno al género. También influyen su sexo, experiencia y edad (Rakshit & Sahoo, 2023). De esta forma, Rakshit y Sahoo (2023) concluyen que las brechas de género empeoran cuando los/las estudiantes son enseñados/as por docentes de matemáticas sesgados. Es así como dicha actitud afecta negativamente en el aprendizaje de las niñas. Pero también se encontró las consecuencias en sus habilidades no cognitivas como las psicosociales tomadas al final de año escolar, la autoconfianza y esfuerzo de los/las estudiantes. Esto es un aporte significativo en relación con la literatura revisada.

En resumen, de acuerdo con lo examinado, la reducción de las brechas de género en el rendimiento ámbito escolar depende, entre otras cosas, del reconocimiento y abordaje de los estereotipos de género entre el profesorado para promover la igualdad de género. La percepción docente sobre el enfoque de género es fundamental en el cierre de brechas, ya que se ha evidenciado que las creencias y los estereotipos de género de los y las docentes afectan al estudiantado, no solo en el aspecto académico, sino también en las habilidades no cognitivas. Por esta razón, se señala la necesidad de una buena formación

docente, pues la calidad de esta se relaciona con la presencia o no de estereotipos que finalmente son los que perpetúan las brechas de género.

#### **1.1.4. Estudios sobre la implementación del enfoque de género en la educación**

Entre los estudios sobre la desigualdad de género en la escuela se puede observar que la implementación del enfoque de igualdad de género y educación sexual en Perú presenta deficiencias en el aspecto de acompañamiento a docentes, por lo que persiste en el currículo oculto, prejuicios y estereotipos de género que van en contra de lo propuesto por Minedu (Rodríguez & Pease, 2020). Por otro lado, debido al temor y al rechazo de gran número de padres y madres de familia debido a sus creencias y costumbres (Arbulú-Jara & Ruiz-Ruiz, 2022). Sin embargo, enfocándonos en el ámbito de nuestro alcance que es la escuela, Rodríguez y Pease (2020) señalan que la reproducción de estereotipos de género por parte de la plana docente en las aulas es alarmante, dados los índices de embarazo adolescentes. Tal como se puede observar, para las autoras existe una relación de causalidad entre la reproducción de estereotipos y los índices de embarazo adolescente que es necesario tomar en cuenta. Por ello, los estudios concluyen que el enfoque de género es necesario para fomentar y garantizar el acceso en igualdad de las y los estudiantes, así como espacios educativos donde se reciba un trato justo sin discriminación y que reconoce la diversidad de las personas.

En el ámbito internacional, con el fin de implementar el enfoque de igualdad de género, se dispone de estudios en torno a las políticas de igualdad de género desde diferentes metodologías. En primer lugar, tenemos revisiones históricas que emplean el análisis documental y distintos instrumentos como el uso de encuestas y entrevistas desde enfoques cualitativos y cuantitativos (Ramírez & Matarranz, 2015; Espinoza & Bustelo, 2019; Ruiz Bravo & Sánchez, 2019; Vargas Sandoval 2021; Valle, 2022).

Dichos estudios tienen por objeto dar cuenta del proceso de implementación de las políticas educativas de igualdad de género y sus resultados en el logro de aprendizajes y en el futuro de las personas mediante la inclusión del enfoque de género en la educación (Ramírez & Matarranz, 2015; Ruiz Bravo & Sánchez, 2019; Espinoza & Bustelo, 2019; Vargas Sandoval et al., 2021, Valle, 2022). Además, en estas investigaciones se reconoce

a dicho enfoque como instrumento clave en la lucha contra las desigualdades estructurales de nuestra sociedad, específicamente en el aprendizaje del alumnado, así como en sus preferencias en las distintas áreas del saber que, concluyen, determinarán su futuro académico y profesional (Vargas Sandoval, 2021; Ruiz Bravo & Sánchez, 2019).

Por otro lado, volviendo al Perú, también se puede observar que las investigaciones reconocen el valor de las políticas de igualdad de género como mecanismo de cierre de brechas de género en el ámbito educativo (Mena, 2017; Benavides et al., 2020; Muñoz, 2020; Ricaldi & Subiría, 2020; Marcelo & Alegre, 2023). Mediante enfoques predominantemente cualitativos, que les permite realizar el análisis documental, así como la recopilación de información mediante entrevistas y encuestas, dichos estudios dan cuenta de que el cierre de la brecha de desigualdad entre hombres y mujeres se consigue mediante la enseñanza del enfoque de género. Esta postura, según los estudios, rompe estereotipos y que determina el futuro de los y las estudiantes al visibilizar pensamientos y creencias sobre las relaciones entre el hombre y la mujer y los roles de género impuestos. (Ramírez & Matarranz, 2015; Mena, 2017; Ruiz Bravo & Sánchez, 2019; Villavicencio & Verástegui 2019).

Las investigaciones señalan que la enseñanza e implementación del enfoque de igualdad de género incluyen tomar en cuenta los elementos que son parte fundamental de estas. Por ejemplo, de acuerdo con Ruiz Bravo (2019), los materiales educativos, la escuela en general y la familia forman identidades mediante la representación de los que “debe ser” una niño o niña. De esta forma, se refuerzan y transmiten estereotipos, además, se configuran y condicionan sus preferencias.

En ese sentido, se puede observar la importancia que la autora le atribuye al ejercicio docente, a la escuela y a las familias como factores claves encargados de implementar el enfoque transversal de género. Sin embargo, si la plana docente no tiene la capacitación suficiente y manifiesta una actitud negativa ante el enfoque de género y las familias muestran rechazo, no se podrá implementar mínimamente. Por otro lado, es insoslayable observar que las autoridades y las familias son parte de la articulación del sistema de creencias y estereotipos que adopta el alumnado. Así los diferentes autores concluyen que se hace imprescindible tomar en cuenta a toda la comunidad educativa como factor importante en la implementación de las políticas educativas.

Por esta razón, de acuerdo con Valle (2022), a través del enfoque de género se busca derribar estereotipos trabajando no solo con la escuela o con la plana docente, sino también con los padres y madres de familia, ya que influyen en la formación de los y las estudiantes. Además, afirma que la implementación de políticas de igualdad de género se orienta al cierre de brechas género para promover la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres y para ello deben trabajar no solo en la escuela sino también con las familias. Finalmente, Valle (2022) afirma que la implementación del enfoque es una responsabilidad ética, ya que genera sociedades justas e igualitarias.

En suma, los diferentes estudios concluye la necesidad de promover la igualdad de género en la educación a través de varias estrategias, como eliminar estereotipos en el currículo y la enseñanza evitando, así la discriminación. Así mismo, se resalta la importancia de de fomentar en las mujeres la participación en áreas STEM (*Science, Technology, Engineering and Mathematics*) y la adaptación de materiales educativos al enfoque de género. Por ello, se señala que la formación del docente es clave para la implementación de prácticas inclusivas y que se debe adaptar los materiales educativos para garantizar oportunidades igualitarias y una sociedad más justa.

#### **1.1.5. La transversalización del enfoque de igualdad de género en la educación**

La literatura coincide en señalar la importancia de introducir el enfoque de género de manera transversal (Ruiz Bravo & Sánchez, 2019, Duarte & Rodríguez, 2019; Valle, 2022) para erradicar estereotipos de género y promover el desarrollo de una sociedad más igualitaria que comprenda que no existen causas biológicas que determinen las diferencias de género, y que, debido a ello, los niños y las niñas tienen una predisposición por un área del conocimiento u otra. (Gamboa, 2012). Dicha idea supone que la valoración de hombres y mujeres se debería dar en igualdad, al margen de los estereotipos de género.

En el ámbito nacional, Marcelo y Alegre (2023) señalan que la implementación del enfoque de género es deficiente pues los actores claves (quienes van a generar los cambios), en este caso el profesorado y la sociedad, refuerzan estereotipos a través de comentarios y actitudes hacia los y las estudiantes. Esto es importante porque los

comentarios en la cotidianeidad son interiorizados por el alumnado y es por ello por lo que existe la necesidad de la implementar el enfoque de género como eje transversal que incluya capacitación a docentes. De esta manera, la percepción que estos tienen acerca del enfoque de género que, la mayoría de los casos puede estar basada en prejuicios, cambie y acorte las brechas de género en la educación. Marcelo y Alegre (2023) encontraron en su investigación un cambio de perspectiva, mediante un programa, en el que participaron docentes y que consistió en resignificar las experiencias personales para promover una reflexión que le permita cuestionar los estereotipos y sus alcances.

No solo el profesorado es un factor clave en el cierre de brechas, sino también el equipo directivo. Para Montes de Oca O'Reilly (2019) la mayoría de los directivos conocen poco de la perspectiva de género y que internamente docentes, investigadores y demás autoridades se oponen a la transversalización del enfoque de género en el currículo. Para Montes de Oca O'Reilly (2019) la existencia de paradigmas sociales androcéntricos son los que reproducen la dominación masculina (acuñado por Bordieu) y una falta de auténtica democracia en la que la población esté representada proporcionalmente, pues existe una baja representación de mujeres en los espacios públicos y en la toma de decisiones. La doble jornada laboral de la mujer dentro y fuera del hogar, la diferencia salarial entre sexos, la feminización de la pobreza, son temas pendientes de la equidad, motivos por los cuales las investigaciones señalan la necesidad de la transversalización del enfoque de género.

Respecto a las representaciones sobre la perspectiva de género, la investigación señala que existe un bajo nivel de conocimiento sobre la perspectiva de género. Sin embargo, las mujeres muestran más interés que los hombres. Hay un abierto rechazo al feminismo en los participantes. Se hacen declaraciones contradictorias, se apuesta por lo políticamente correcto, pero el análisis de su respuesta revela el sesgo negativo sobre la perspectiva. (Montes de Oca O'Reilly, 2019). En sus resultados, Montes de Oca O'Reilly (2019) observa que las representaciones de equidad de género en la institución, los hombres declararon que tanto hombres como mujeres tienen las mismas oportunidades. El pensamiento común es que no existe una norma que impida el desarrollo de las mujeres, por lo que concluyen que las mujeres y hombres tienen las mismas

oportunidades. Sin embargo, las mujeres perciben que los hombres ocupan cargos más importantes que ellas.

Respecto a la percepción contradictoria sobre la incorporación de la perspectiva de género en la institución, algunos piensan que la perspectiva de género está incorporada, otros piensan que no o lo está de manera inicial y se siente como una imposición porque viene del Estado. Así, existe una resistencia a la incorporación de la perspectiva de género, pese a que la política pública indica que se debe incorporar la perspectiva de género existen resistencias por parte de los propios directivos, investigadores y docentes. (Montes de Oca O'Reilly, 2019)

En conclusión, las investigaciones revisadas, parten del supuesto de que las diferencias de género que se producen en la sociedad no son por causas biológicas, sino como consecuencia de construcciones sociales. Por esta razón se destaca la necesidad de integrar de forma transversal el enfoque de género, ya que muchos de los actores clave continúan reforzando estereotipos entorno al género a través de actitudes y comentarios. Es así que la transversalización del enfoque de género, de acuerdo con la literatura revisada, implica otorgar importancia a la formación del profesorado en temas de género y de esta forma puedan cambiar sus percepciones basadas en prejuicios y su resistencia frente a este tema.

#### **1.1.6. Estudios sobre las políticas de igualdad de género**

Tal como se ha señalado líneas arriba, los estudios acerca de las políticas educativas en torno al género señalan que contribuye al cierre de brechas. En el ámbito internacional, Valle (2022) plantea que la educación en igualdad es fundamental porque, al eliminar los estereotipos a través de la escuela, se les otorga igual oportunidades a los niños y a las niñas, pues dejan atrás prejuicios, y, por lo tanto, estarán libres de discriminación y podrán desarrollarse libremente. Por ello, las políticas educativas que se orienten en esa línea son básicas para lograr cambios. Sin embargo, Pirelli (2023) señala que los planes de estudios todavía contienen sesgos discriminatorios o presentan estereotipos de género y no solo declarativamente sino también en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, la autora argumenta que las condiciones desiguales influyen en el futuro del alumnado, lo cual, desde su punto de vista, se puede observar en la baja representación femenina en la ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas. Esto, para Pirelli (2023) se debe a los mitos existentes acerca de lo “buenos” que son los hombres en las matemáticas. Para la autora, esto proviene del pasado, ya que se discriminaba a las mujeres del campo científico y ello condicionó la creencia acerca de la superioridad de los hombres frente a las mujeres en estos campos del saber; en consecuencia, para Pirelli (2023) los estereotipos refuerzan la disparidad en el ámbito académico y laboral. De ahí que, ambas autoras, coincidan en plantear la necesidad de políticas de igualdad de género (Valle, 2022; Pirelli, 2023).

Siguiendo esta tendencia, Vargas-Sandoval (2021) afirma la importancia del rol de la política educativa de igualdad en el contexto educativo de la secundaria. Añade a las propuestas de los autores anteriores, la dimensión contextual, la cual se relaciona con las brechas de oportunidades, el clima escolar, la relación de estudiantes con el espacio en condiciones de igualdad, el currículo oculto, pedagógica y el refuerzo de la convivencia en la escuela secundaria.

Por lo tanto, para la autora, el ingreso masivo a universidades por parte de hombres y mujeres no significa igualdad porque no parten en las mismas condiciones; ya que las mujeres presentan desventajas, pues ellas sufren discriminación, acoso, falta de estímulos por parte del profesorado y estudiantes (a través del currículo oculto que perpetúa estereotipos de género). En ese sentido, la investigación refuerza las conclusiones de Valle y Pirelli. Vargas-Sandoval (2021) evidencia, por esta razón, que para cerrar brechas se debe estimular a las mujeres a participar en grupos de investigación, y a conciliar su vida personal y laboral, la corresponsabilidad en las labores del hogar, entre otras medidas que puedan coadyuvar en ese sentido, a través de políticas de igualdad de género que eliminen las diferencias aludidas.

Por su parte Ramírez y Mataran (2015) coinciden con Vargas-Sandoval en la importancia que le atribuyen a fomentar la participación de mujeres en carreras consideradas tradicionalmente masculinas y donde ellas se encuentran subrepresentadas. Es por lo que sostienen la necesidad de hacer cambios curriculares y materiales educativos con enfoque de género que eliminen los estereotipos, que utilicen lenguaje

inclusivo y que estimulen la participación de mujeres en grupos de investigación mediante políticas de igualdad de género. Respecto al lenguaje inclusivo, según Medina (2022) en la actualidad, es difícil que el profesorado perciba el lenguaje inclusivo como algo positivo que contribuya a la igualdad y esto tiene que ver con la formación que han recibido, la cual es bastante tradicional y normativa, es por ello, necesario que las y los docentes conozcan la realidad de las brechas de género y sus causas.

Ramírez y Mataran (2015) ponen como ejemplo a países europeos que han creado políticas educativas para el cierre de brechas de desigualdad, partiendo del reconocimiento de las diferencias entre hombres y mujeres en la sociedad en cuanto al control y acceso a recursos y la toma de decisiones y de oportunidades. La investigación de las autoras la desarrollan desde una perspectiva histórica, los efectos de las políticas educativas en igualdad de género en la educación, lo que nos permite apuntar la pertinencia y valor de lo avanzado en favor de la igualdad hasta hoy.

Sin embargo, aun cuando existe un avance considerable, Unesco (2016) evidencia las desigualdades entre niños y niñas que aún persiste sobre la base de los resultados TERCE, prueba realizada en países como Perú, Argentina, Brasil, Chile Colombia, entre otros, que demuestran que los niños alcanzaron mejor puntaje en matemáticas. En oposición, las niñas destacaron en lectura, lo cual, según Unesco (2016), trae consecuencias en sus futuros como la deserción escolar y reducción de la participación en la educación superior. Por este motivo, la posición de la Unesco coincide con la necesidad de implementar políticas educativas que compensen estas brechas de género, al igual que las autoras anteriores. Dichas políticas incluyen la revisión de materiales educativos, la formación docente, generar interacciones equitativas y trabajar las expectativas de las familias.

En el ámbito nacional, podemos observar que los estudios respecto al tema de investigación de esta tesis, también se realizan desde el enfoque cualitativo. Villavicencio y Verástegui (2019) señalan que la ausencia del enfoque de género influye en los aprendizajes de los estudiantes al formar nociones de género libre de estereotipos presentes en el currículo oculto. Para ellas, la escuela es un espacio de interacción donde se brinda conocimientos y capacidades, y, además, se produce el intercambio sociocultural. Por esta razón, es importante considerar que las creencias de los docentes

influyen en sus prácticas, y por ello, tendrán una consecuencia en el aprendizaje de los estudiantes. De ahí, que los estudios concluyen la necesidad de impulsar políticas que trabajen y promuevan la igualdad de género, libre de estereotipos para que se puedan eliminar las brechas y se aborden como factor clave las percepciones y creencias del profesorado.

Por otro lado, Espinoza y Bustelo (2019) analizan las oportunidades de mejora respecto a la igualdad, argumentan que el logro de la democracia se puede concretar con políticas públicas de igualdad. Desde los enfoques cualitativos y cuantitativos realizan una revisión documental y análisis de contenido, con ello concluyen en la necesidad de establecer alianzas entre estudiantes, movimientos sociales y academia para diseñar las políticas para su legitimidad. Este punto es novedoso con relación a investigaciones anteriores porque supone el diseño de las políticas de abajo hacia arriba, lo cual legitima las propuestas, porque al tomar como base la participación ciudadana, existiría mayor aceptación de las propuestas, ya que nacen de las necesidades manifestadas por la propia ciudadanía. Las políticas que Espinoza y Bustelo (2019) señalan, son medidas compensatorias que surgen de reconocer a la mujer como sujeto cognoscente y nueva protagonista, idea sugerida implícitamente por las investigaciones anteriores.

En resumen, la literatura coincide en la importancia de implementar políticas educativas con enfoque de género para erradicar estereotipo y promover la igualdad de oportunidades desde la escuela básica hasta la educación superior. Así los estudios sobre políticas educativas de género ponen de relieve la importancia que tienen estas para cerrar brechas y promover la igualdad de oportunidades desde la educación básica hasta la superior. Autores como Valle (2022) y Girelli (2023) subrayan que eliminar estereotipos en el currículo y fomentar la participación femenina en STEM son clave para combatir desigualdades. Por su parte, Vargas-Sandoval (2021) y Ramírez y Matarranz (2015) enfatizan la necesidad de adaptar materiales educativos y estimular la participación de mujeres en investigación, mientras que Villavicencio y Verástegui (2019) destacan el impacto de las creencias docentes en el aprendizaje. En el ámbito nacional e internacional, se concluye que la implementación de políticas educativas de igualdad de género debe incluir la formación docente, revisión curricular y trabajo con familias para garantizar espacios educativos equitativos y libres de discriminación.

### **1.1.7. Financiamiento de las políticas educativas de igualdad de género**

En las distintas investigaciones se puede observar que es importante proveer de recursos para llevar a cabo las políticas, incentivos y apoyos que fomenten la participación de las mujeres (Ruiz-Bravo, 2019). Para Duarte y Rodríguez (2019), el feminismo ha impulsado que se pongan en marcha medidas compensatorias a las desventajas que tienen las mujeres debido a su género. Para ello, es necesario movilizar no solo recursos teóricos, sino políticos y económicos.

Por su parte Cepal (2017) coincide con las investigaciones anteriores, ya que se afirma que el financiamiento de las políticas es fundamental, porque permite la asignación presupuestaria de las políticas de igualdad de género. Puesto que al acceder en condiciones desiguales al ámbito público se necesitan medidas reparadoras que implican la disposición de presupuesto de la mano con la sostenibilidad.

Para el ámbito nacional, se afirma que, se debe solucionar, por ejemplo, las brechas de infraestructura (Muñoz, 2020) pues las niñas se perjudican con ello, así, teniendo en cuenta el crecimiento económico que ha permitido mayor inversión en Educación, asignar un presupuesto justo.

Respecto a las brechas de conocimiento, que presentan los antecedentes, se sostiene que las investigaciones revisadas no estudian la relación a profundidad y explícitamente entre políticas de igualdad de género y logros de aprendizaje, solo se mencionan en investigaciones institucionales; sin embargo, se puede establecer la relación existente mediante las dimensiones que abordan las investigaciones y a partir de conclusiones a las que podemos llegar a partir de los aportes de los trabajos anteriores.

En conclusión, podemos observar que los diferentes estudios explorados sobre políticas de igualdad de género abordan la influencia, de manera implícita, en el logro de aprendizajes, puesto que estas postulan que dichas políticas son fundamentales para combatir las brechas de género, y una de ellas es la del logro de aprendizajes, el cual se considera importante porque, de acuerdo con la literatura revisada, influye en las actitudes y en las decisiones futuras de los y las estudiantes, pues nacen de prejuicios y estereotipos

de género, que, muchas veces, son reforzadas en la escuela, tal como se ha podido conocer en estos antecedentes.

Las políticas educativas, en general, buscan dar solución a problemas sociales en el ámbito educativo (Capella, 2004). En el caso particular de las políticas educativas de igualdad de género, se orientan a resolver el problema de las desigualdades entre alumnas y alumnos, cuya causa radica en las estructuras sociales cimentadas sobre la base de estereotipos de género, que se reproducen en el contexto de la escuela (Mena, 2017; Ruiz Bravo, 2019; Muñoz, 2020) y que tienen una repercusión en el logro de aprendizajes (Villavicencio, 2019; Girelli, 2023) y en el futuro de los y las estudiantes (Duarte, 2011; Ramírez, 2015).

En suma, de acuerdo con la literatura examinada, las políticas de igualdad de género en educación son clave para reducir desigualdades estructurales y combatir estereotipos que afectan el aprendizaje y las oportunidades futuras de los y las estudiantes. Estas necesitan recursos económicos y medidas sostenibles para su implementación, incluyendo mejoras en infraestructura y un enfoque que elimine prejuicios desde la escuela. Aunque su impacto en el logro de aprendizajes no siempre se aborda explícitamente, se reconoce su importancia en la construcción de una educación más equitativa.

#### **1.1.8. Avances de las políticas educativas de igualdad de género**

Los cambios que se han producido en la sociedad como consecuencia de las movilizaciones sociales han permitido el logro de derechos para aquellos que se han visto rezagados, vulnerados o perjudicados. En este caso, Duarte y Rodríguez (2019) señalan que los avances en políticas se han dado en gran medida por los movimientos sociales de estudiantes, académicos y de feministas que han instalado un compromiso de acuerdos y de vigilancia para democratizar la educación, pero con medidas compensatorias para las mujeres. Así, señalan que se debe conciliar la vida académica con la familiar, incluyendo, por ejemplo, espacios para infantes en las instituciones.

Por otro lado, en el estudio de Ramírez (2015) se toma conciencia de los avances políticos que fomentan la igualdad y las iniciativas internacionales, pero afirma que todo esto debe acompañarse de un presupuesto, en libros y profesores, entre otros elementos.

Para ello, según Ruiz Bravo (2019), se necesita voluntad política para formalizar las políticas en favor de la igualdad, con enfoque de género, lo cual implica la igual valoración de hombres y mujeres y pone en cuestión los roles tradicionales atribuidos según el género. Para Vargas-Sandoval (2021) las escuelas parten de la idea de brindar educación en igualdad homogeneizando a los y las estudiantes y omitiendo las diferencias que existen entre hombres y mujeres.

Según Vargas-Sandoval (2021) cuando hablamos de género, se alude a discriminación, acoso, falta de estímulo por parte de docentes y entre estudiantes y del currículo oculto. Ello implica un retroceso; sin embargo, existen propuestas desde el Estado en el currículo, pero que no se han materializado, pues se sigue evidenciando la existencia del sexismo y la violencia de género (Vargas-Sandoval, 2021). Vargas-Sandoval (2021) le atribuye valor a evaluar las acciones políticas en la escuela y la paridad en la participación y en los logros de aprendizaje.

Ramírez (2015), por su parte, señala que se presentan cambios positivos en el acceso de la mujer a la educación superior y como egresadas, el problema se presenta en los estudios de posgrado, ya que estas están infrarrepresentadas en este nivel de estudios. Para CEPAL (2017), los procesos de institucionalización de género han favorecido a nuevas formas de planificar las políticas públicas. En el ámbito nacional, Muñoz (2020) ha realizado una investigación sobre los avances de las políticas nacionales de igualdad de género. Desde un enfoque histórico realiza una revisión documental, de la cual se desprende que existe una voluntad política por parte del Estado y del sector educativo por incorporar el enfoque de género, pese al contexto adverso que generan los sectores conservadores.

Para Muñoz (2020), se necesita la articulación con otros sectores para la inclusión de la agenda de género, ya que se siguen reproduciendo modelos de feminidad ligados a la domesticidad y la delicadeza, y modelos de virilidad ligadas la dureza y a la fuerza, que se reflejan en las desigualdades en los logros de aprendizaje, tanto en lectura como ciencias y matemáticas. Finalmente, Ricaldi et al. (2020) coinciden, también, en que el enfoque de género y las relaciones sociales influyen en el aprendizaje social.

Tal como se ha podido observar de la literatura revisada, el impacto de las movilizaciones sociales por parte de colectivos feministas ha permitido el logro de

derechos para las mujeres, así como avances en las políticas educativas, como la democratización de la educación a través del pedido de medidas compensatorias que buscan equilibrar la vida académica con el ámbito del hogar, el pedido de asignación presupuestaria para garantizar la efectividad de las políticas. No obstante, persisten desafíos que se deben asumir por parte del Estado y la ciudadanía como la superación de estereotipos de femineidad y masculinidad, pues como se ha visto, influye en el aprendizaje de los y las estudiantes.

## **1.2. Marco Fundamental**

En el presente apartado se desarrollarán los principales enfoques teóricos relacionados con las políticas educativas desde la perspectiva de la igualdad de género. Asimismo, se analizará el concepto de percepción como un proceso psicológico y social mediante el cual las personas otorgan significado a su entorno, influenciado por factores culturales, históricos y personales. En este contexto, se examinará también el papel de los estereotipos de género en el ámbito educativo, considerando cómo estos pueden reforzar desigualdades y limitar las oportunidades de desarrollo de niños y niñas. Para ello, se recurrirá a diversas teorías de género que permiten comprender las construcciones sociales en torno a lo femenino y lo masculino, y cómo estas inciden en la forma en que la comunidad educativa interpreta, valora y aplica el enfoque de igualdad de género en la práctica escolar. De este modo, se busca establecer la relación entre dicha percepción institucional y su impacto directo en los aprendizajes, actitudes y desarrollo integral del estudiantado.

### **1.2.1. Teorías en torno al género**

Las políticas públicas de igualdad de género se impulsan como consecuencia de las desigualdades entre hombres y mujeres, en la cual las mujeres tienen una posición de desventaja frente a los varones. Dichas desigualdades han sido visibilizadas por los movimientos feministas, a través de sus proclamas y protestas frente a esta realidad

(Gomáriz, 1992; Duarte & Rodríguez, 2011; Bach, 2015). Así, las políticas públicas van a abarcar todos los ámbitos de la sociedad con la finalidad de generar cambios, sobre todo el ámbito educativo, que es un factor importante para logro de la igualdad, tal como se ha podido observar, anteriormente, en las diferentes investigaciones presentadas en los antecedentes.

Además, y como complemento de lo anterior, los colectivos feministas de los años 60' y 70' han permitido el desarrollo teórico de las relaciones de poder que se producen entre los géneros, iniciándose, de esta forma, lo que llamarían en ese entonces, “los estudios de la mujer”. De acuerdo con Bonder (2017), el impacto de los movimientos feministas generó una ola de investigaciones críticas en el campo del conocimiento científico acerca de la condición de las mujeres.

En los campos de las ciencias sociales y las ciencias humanas, los estudios de la mujer cuestionaron los paradigmas científicos que ubican a la mujer en una posición de inferioridad, como por ejemplo, las premisas de las ciencias sociales acerca de la naturaleza de la mujer y la forma en que afecta la metodología, conceptualización y explicación del conocimiento. Para Bonder (2017) las premisas generales de las ciencias sociales y las ciencias humanas acerca del mundo y la realidad social y las concepciones del ser humano se aplican en las otras disciplinas científicas, en las cuales se pone en evidencia el paradigma que coloca lo masculino como equivalente a lo humano, desde un punto de vista ontológico, y se asume una lógica binaria y jerárquica, en la que se configura al hombre como superior y a la mujer en términos de negatividad con respecto al hombre.

De estos cuestionamientos surge la necesidad de construir nuevos conocimientos desde la subjetividad de la mujer, la cual está relacionada con su historia. Sin embargo, el estudio de la mujer resultó ser muy restrictivo. Desde las escuelas del psicoanálisis y posestructuralismo, representadas por Lacan y Foucault, respectivamente, se empieza a estudiar la sexualidad, dejando de lado las dicotomías género/cultura y sexo/biología, y más bien proponiendo que el inconsciente juega un rol importante en las identidades.

Gomáriz (1992), siguiendo a Betty Friedan, señala que se debe superar la guerra entre sexos, pues el sistema teórico sexo-género supera teorías sobre el patriarcado, así, existen tres orientaciones en la teoría de género: el primero, como sistema jerarquizado y

de estatus; el segundo, la división del trabajo, elemento motor de la desigualdad en la inserción femenina en el ámbito laboral; finalmente, el tercero, que considera el sistema de género como sistema de poder, resultado de un conflicto social de dominación.

Al término de los años ochenta, las diferencias entre sexo/biológico y género/social no se niegan del todo, solo que los aportes de la biología son tomadas más en cuenta. Si bien no fue tanto así con el feminismo de la diferencia, que, por ejemplo, valora de manera positiva las diferencias desde un punto de vista biologicista, pero no toma en cuenta los avances de la biología porque esta y otras ciencias muchas veces buscaban demostrar lo errado del feminismo. El feminismo de la diferencia valoraba, por ejemplo, la irracionalidad como asociada a la mujer, esta es vista como favorable en un contexto donde se ha puesto en entredicho la racionalidad. No obstante; el feminismo de la igualdad refuta ello, utilizando los avances científicos acerca del código genético, gónada, hormonas e hipotálamo, que demuestra que el sexo es un continuum donde los extremos son el hombre y la mujer. Además, presenta como ejemplos a su argumentación a las mujeres altas alemanas en comparación con hombres asiáticos, que implica que el carácter biológico no está relacionado con el biologicismo que acepta el feminismo de la diferencia.

De esta forma, la teoría social se empieza a preocupar por la teoría de género, integrando los insumos de la teoría general, incorporando las ciencias del comportamiento, teorías sobre el factor del género como eje articulador de sistemas sociales que incluye raza y clase. Gracias a estos aportes, así como a los del psicoanálisis y a los del posestructuralismo es que se entiende por género un sistema de creencia prefijadas y aceptadas por la sociedad asociadas ya sea al hombre o la mujer.

Para Bach (2015), el género se va marcando desde el nacimiento, estableciendo las diferencias entre hombres y mujeres las cuales se consideran conductas y formas de ser de acuerdo con cada cultura como inmutables. Se establece de esta forma estereotipos sexistas que se pueden reflejar, por ejemplo, mediante el lenguaje, el cual se caracteriza por ser androcéntrico. Los androcentrismos se perpetúan en los estereotipos, como el hecho de considerar lo masculino fuerte y lo femenino débil; o, lo masculino, público y lo femenino, privado, etc. No obstante, la autora señala que el aporte de las antropólogas feministas emplea el término género con conciencia del peso cultural en las subjetividades

de las personas. En ese sentido, Bach (2015) siguiendo a Scott, asume que, definitivamente, existen elementos culturales constituyentes (instituciones sociales) que determinan qué se entiende por ser hombre o mujer. Esta identidad subjetiva es donde se articula el poder, las relaciones sociales basadas en las diferencias.

A lo anterior se añade, como ya se había mencionado, el aporte del psicoanálisis, que incorpora el papel del inconsciente lacaniano en la determinación sexual, es decir que la estructura psíquica del deseo se encuentra ubicada en el inconsciente. En ese sentido, lo masculino o lo femenino no corresponden a lo biológico, sino que se construye en el inconsciente, al margen de la biología, en consecuencia, las personas son fundamentalmente bisexuales, tal como lo afirma Bach (2015), siguiendo a Lamas.

De esta forma, el psicoanálisis se trae abajo el binomio natural-cultural. Bach (2015), siguiendo a la bióloga feminista Fenato-Sterling, afirma que existen dos sexos aparentes, pero que en realidad eso se determina por la combinación de cinco áreas fundamentales: genes, hormonas, gónadas, órganos reproductivos internos y externos (genitales), los cuales controlan los procesos biológicos en un continuum y no en dos sexos, en ese sentido, hay una variedad de posibilidades sexuales. En conclusión, el género vendría a ser solo una realidad cultural y no biológica, producto de una sociedad que piensa en términos binarios, desde el punto de vista de la autora. Por lo tanto, la concepción tradicional de la existencia de dos sexos resulta insuficiente para comprender la realidad biológica en su complejidad. Esta idea confirma que los roles de género binario no son más que constructos sociales y que son internalizados en el inconsciente, tal como lo sostiene el psicoanálisis.

Las teorías queer, del mismo modo que el psicoanálisis, cuestionan el determinismo biológico y la dicotomía fija y natural de masculinidad y feminidad, sin embargo, a diferencia del psicoanálisis, estas teorías sostienen que el género es un constructo de normas impuestas socialmente. De acuerdo con Trujillo (2022) al ser el género una construcción social, este puede cambiar, cuestionando así, todo aquello que se considere como normal. En ese sentido, lo queer vendría a ser aquello que se oponga a esa normalidad, tanto a nivel sexual como de género. “*Queer* señala la desviación de la norma sexo-genérica, el salirse por la tangente” (Trujillo, 2022), lo cual a lo largo del

tiempo ha sido considerado como una enfermedad, un crimen, objeto de persecución y discriminación.

Desde el punto de vista de Trujillo (2022), en la sociedad, la heterosexualidad no es fruto de la libre elección, sino que se ha construido históricamente como la única sexualidad válida, natural, legítima y socialmente aceptable. Por ello, las teorías queer señalan que las identidades sexo-genéricas se definen como dinámicas y en constante construcción y no como esencias inmutables. Además, se señala que lo queer articula los aspectos de raza, clase y género; es decir, tiene una mirada interseccional para comprender cómo estos ejes influyen en el cuerpo y las vidas, y cómo es que los privilegios hacen que unas vidas sean más válidas que otras, generándose así exclusiones y discriminación. Por esta razón, es que se considera que el género es una actuación que se produce en el contexto social y no una cualidad, produciéndose, así, de modo imperativo y siguiendo pautas que dicta la sociedad, quien se encarga de otorgar “recompensas” o “castigos” (violencia y discriminación) de acuerdo con el buen performance que se realice. De ahí se explica las reivindicaciones políticas que buscan, por ejemplo, las transfeministas, erradicar con el binarismo y las exclusiones que ocasiona.

Como se ha podido observar, la heterosexualidad es un régimen político y no una práctica, ya que es impuesta, aceptada, prestigiada y legítima, que socialmente inicia en la escuela, un espacio en el que, en la interacción social, se construyen las subjetividades, en la que la masculinidad hegemónica-heterosexual es impartida y se construye en oposición a la mujer y a lo gay. Es por ello que Trujillo (2022) señala que la escuela puede desarrollar valores que contribuyen a perpetuar la misoginia, el racismo, el sexismo, y, sin embargo, es a la vez, el espacio ideal para combatir y erradicarlos. Para esto, el profesorado debe tener una formación y contar con herramientas que le permitan combatir la discriminación y los distintos modos de violencia que se presentan hacia el alumnado “diferente”.

La discriminación y la violencia se producen, entre otras cosas, como consecuencia de la masculinidad hegemónica, desde la perspectiva de Piñeyro (2022), la cual es un ideal al que aspiran aquellos que quieren ser considerados “hombres de verdad”, en oposición a otras masculinidades como las emotivas, sensibles, afeminadas y

débiles. La masculinidad hegemónica consiste, según el autor, en ser fuerte, con poder, agresivo, violento, hipersexual, heterosexual, autosuficiente y homofóbico. Estos patrones de conducta son normativos, aspiracionales, aprendidos, naturalizados e impartidos desde el nacimiento (Rodríguez et al., 2022) en diferentes espacios sociales como medios de comunicación, instituciones, religiones (Piñeyro, 2022).

Las aspiraciones a la masculinidad hegemónica resultan peligrosas, para Piñeyro (2022), ya que al querer encajar en este modelo, los hombres propenden a ser más violentos, a cometer más abusos y caer en el alcoholismo, como resultado de la frustración que produce no cumplir tales estándares, pues es evidente que solo una minoría podría cumplirlos.

Es innegable el aporte de los movimientos feministas, quienes han visibilizado la existencia de desigualdades entre hombres y mujeres, gracias al desarrollo teórico y a la comprensión de las relaciones de poder entre género. Han cuestionado, además, los paradigmas científicos que han colocado a las mujeres en una posición subordinada a los hombres, y como respuesta a esto se ha impulsado políticas públicas de igualdad de género, así también las teorías queer en el cuestionamiento del determinismo biológico.

En ese sentido, el abordaje interdisciplinario del tema de género es fundamental, porque al articular los aportes de las ciencias sociales, las ciencias humanas, el psicoanálisis y las teorías queer se ha permitido analizar de modo más profundo y amplio la manera en que se producen las exclusiones y la discriminación. Para ello, se hace énfasis en el carácter artificial y no biológico del género, presentándose como expectativas sociales imperativas. Dichas normas sociales imponen la heterosexualidad como regla y excluye a otras identidades sexuales y de género. Así como la masculinidad hegemónica que se presenta como aspiracional y que aumenta la violencia y el abuso como consecuencia de la frustración que produce a la mayoría no alcanzar los estándares establecidos. Finalmente, todo ello manifiesta que las relaciones de género y la lucha por la igualdad, el cuestionamiento de las normas y las estructuras sociales son complejas, pero deben ser abordadas desde la escuela, pues perpetúan las desigualdades de género dejando en desventaja a las niñas.

### **1.2.2. Percepción**

Es la manera de organizar e interpretar la información del entorno y otorgarle un significado o una representación (Valero García, 2010). En la interacción con los cambios del medio se forman las impresiones y se reconocen las emociones, se adopta patrones de recepción de la información. La percepción observa las características visibles y aquello que no es posible visualizarlo se asume en la existencia de lo no visible, aquello que no se ve se completamente atribuyéndoles características sobre sus propiedades (Salazar et al., 2012). El medio físico es percibido desde el punto de vista cultural y social (la influencia del grupo).

Así, la percepción incluye pensamientos, sentimientos, opiniones que nacen de la experiencia. Es un proceso cognitivo que implica el reconocimiento, y la interpretación, además de la articulación de juicio del entorno, creencias, opiniones exteriorización de actitudes. Para Bandura y Walters (1974) el aprendizaje se produce por observación e imitación de los otros, es así como se reproducen dichas conductas observadas y en la medida en que tenga un refuerzo motiva la conducta aprendida. En este marco, la percepción juega un rol fundamental porque es la forma en que el sujeto, de acuerdo con Bandura y Walters (1974), interpreta y procesa la información que recibe de sus sentidos e influye en la manera en que se observa, interpreta y procesa la información recibida. Así, la percepción le atribuye significados a la conducta de los otros y de sí mismos, los cuales están basados en las experiencias, creencias y valores del sujeto. En consecuencia, para la implementación de cualquier política se debe enfocar en los actores, ya que la opinión, el pensamiento y sus creencias los lleva a determinar sus acciones en la práctica.

En la misma línea de Bandura y Walters (1974), Kahnemann (2012), señala que la percepción está influenciada por los prejuicios y experiencias pasadas del sujeto, es por ello que se interpreta la información de manera selectiva a lo que le denomina sesgo cognitivo, que consiste en buscar información que confirme las creencias preexistentes del individuo. Esto influye en la manera de percibir la información y, finalmente, en la toma de decisiones. Sin embargo, basándose en la plasticidad del cerebro, Marr (2010), por su parte, plantea que la percepción puede cambiar a través de nuevas experiencias a lo largo del tiempo. Esto se explica en el estudio que el autor realiza sobre el sistema visual, el cual está en la capacidad de aprender nuevos patrones en el entorno mediante la experiencia y de ese modo se puede modificar la percepción del mundo que nos rodea.

En ese sentido, se puede concluir que la adaptabilidad de la percepción del mundo mediante las experiencias nuevas permite desarrollar formas para cambiar las percepciones negativas que pudieran tener los docentes frente al enfoque de género, a través de la reflexión, la presentación de nuevas conductas positivas, presentación de testimonios que pongan en entredicho los prejuicios. En suma, la exposición a nuevas experiencias, cuestionan las actitudes y creencias previas y pueden modelar la percepción que posee toda la comunidad educativa frente al enfoque de igualdad de género, un aspecto fundamental que se debe tener en cuenta a la hora de elaborar políticas.

### **1.2.3. Estereotipos docentes en torno al enfoque de género**

Tal como se puede observar del acápite anterior, las ideas, creencias en torno a las conductas, formas de vestir, de hablar, de ser, entre otros aspectos, que se les atribuye a “hombres” y “mujeres”, están asociadas a la cultura y la sociedad, con sus tradiciones y costumbres. Sin embargo, se ha podido apreciar en los antecedentes de la presente investigación, que los estereotipos de género refuerzan las desigualdades entre las personas de acuerdo con el género que se les atribuye.

En la escuela se puede observar, en principio, través del currículo oculto (Moya-Díaz & De Juana 2022), el cual se presenta como una realidad en la escuela pero que no se hace explícita en los documentos de gestión; así también, en la convivencia y el clima escolar en el que los/las estudiantes interactúan, y en la infraestructura y los espacios de los que disponen. En este contexto es que se presentan los estereotipos, en la interacción con el profesorado, entre estudiantes y la comunidad educativa en general, en la que, como es obvio, están incluidas las familias.

Tal como lo explica Ruiz Bravo (2019) los estereotipos de género son construcciones que asumen la subordinación de la mujer ante el hombre, esto se puede observar en la escuela cuando docentes, equipo directivo y estudiantes tienen la percepción de que los niños son fuertes y tienen más habilidades en las matemáticas, mientras que las niñas son débiles y no son tan buenas en ese campo. Esto, de acuerdo con Girelli (2023) influye en el logro de aprendizajes de las matemáticas, ya que las niñas

perderán el interés por su aprendizaje, mientras que los niños se sentirán más motivados y seguros desarrollando esa área.

Los estereotipos de género, como se mencionó anteriormente, no solo se presentan en la escuela, sino también los hogares (Valle, 2022) donde se refuerzan los prejuicios desde la infancia y repercuten hasta la edad adulta en todos los aspectos de la vida. En el ámbito de la educación, de acuerdo con Ramírez (2015), los estereotipos de género influyen en la baja representación de las mujeres en las ciencias y en la tecnología, teniendo así menores oportunidades en el ámbito laboral.

Así, la escuela, al ser un espacio de interacción social, debe promover la igualdad a través de la erradicación de estereotipos que perpetúan la desigualdad entre alumnos y alumnas. Un ejemplo de ello es el material de estudio que llega al alumnado, en los que es necesaria la incorporación del enfoque de género (Mena, 2017) como el uso del lenguaje inclusivo, la representación de hombres y mujeres en los textos y las labores y acciones que desempeñan en estas. Por su parte Rakshit y Sahoo (2023) encontraron que la persistencia de los estereotipos en los docentes está asociada a la calidad de la formación inicial docente, ya que esta contiene solo algunos módulos de capacitación en torno al género. También influyen su sexo, experiencia y edad.

En conclusión, las brechas de género en el ámbito educativo se profundizan considerablemente cuando los docentes reproducen sesgos y estereotipos en sus prácticas pedagógicas, ya sea de forma consciente o inconsciente. Esta situación no solo limita el rendimiento académico de las niñas, sino que también impacta negativamente en el desarrollo de habilidades no cognitivas fundamentales, como la autoconfianza, el sentido del esfuerzo, la motivación personal y las competencias psicosociales necesarias para su crecimiento integral. Cuando los estereotipos de género son interiorizados desde temprana edad y reforzados en el entorno escolar, se crean barreras que condicionan las aspiraciones, el comportamiento y las oportunidades de desarrollo de las y los estudiantes. Es importante reconocer que dichos estereotipos no son aislados, sino que están profundamente arraigados en la cultura, en la dinámica familiar y en las estructuras sociales más amplias. Por ello, resulta indispensable que el sistema educativo asuma un rol activo en su identificación, cuestionamiento y transformación, incorporando una perspectiva de género transversal en todos los niveles del proceso educativo. Esto implica

revisar críticamente los contenidos de los materiales de estudio, promover la formación docente con enfoque de igualdad de género y fomentar entornos escolares inclusivos, equitativos y libres de discriminación. Solo así será posible avanzar hacia una educación verdaderamente igualitaria que permita a niñas y niños desarrollar su máximo potencial sin condicionamientos de género.

#### **1.2.4. Relación entre percepción docente sobre el enfoque de género y el rendimiento académico**

La relación de la percepción docente sobre el enfoque transversal de género según diferentes estudios influye en el rendimiento académico del alumnado, este es el caso de Rakshit y Sahoo (2019) quienes señalan que los efectos de las creencias basadas en estereotipos de la plana docente tienen un impacto en los resultados cognitivos y no cognitivos de los estudiantes de secundaria. Así, el papel del docente es determinante en el cierre de brecha de género en los resultados de aprendizaje.

Según los hallazgos de Rakshit y Sahoo (2019), las brechas de género empeoran cuando el alumnado es enseñado por docentes de matemáticas sesgados. Es así que dicha actitud afecta negativamente en el aprendizaje de las niñas. Por otro lado, también se encontró consecuencias en sus habilidades no cognitivas como las psicosociales tomadas al final de año escolar, la autoconfianza y esfuerzo que pone el alumnado en las diferentes materias. Tal como se ha observado en las investigaciones presentadas en los apartados anteriores de los antecedentes, la percepción del profesorado acerca del enfoque transversal de género tienen un fuerte impacto en los niños y niñas, pues aquellos docentes que están sesgados esperan resultados en los aprendizajes de acuerdo con sexo del alumnado.

Por otro lado, es fundamental considerar los logros de aprendizaje entendidos a través de la evaluación formativa que brindan tanto a los docentes y estudiantes información relevante, clara y precisa de como se viene construyendo los aprendizajes, concebidos desde las potencialidades que tienen los estudiantes, unidos a sus diferentes capacidades. Los docentes cumplen una función clave, pues son los facilitadores y mediadores de los aprendizajes (Ricalde, 2015), es decir, les permitirá alcanzar mayores

niveles de logros en sus estudiantes vinculado a saberes previos, a cómo actúan y reflexionan.

La realización de una correcta evaluación formativa favorece a la construcción de aprendizaje significativo, real y transferible durante todo el proceso de aprender. (Fernández et al., 2022). De lo anterior se desprende la importancia que adquiere la plana docente en el logro de aprendizajes, pues son quienes interactúan directamente con el alumnado, y, en consecuencia, surge la necesidad de contar con docentes que cuenten con las capacidades y que manejen el enfoque de género transversalmente para erradicar estereotipos de género. En suma, el logro de aprendizajes se considera importante en la educación de los y las estudiantes puesto que es un factor importante para el éxito en su vida futura y para ello es fundamental la participación positiva de las maestras y los maestros.

#### **1.2.5. Políticas educativas de igualdad de género**

Las políticas educativas orientadas a la igualdad de género surgen como respuesta a las desigualdades persistentes entre hombres y mujeres, las cuales se perpetúan a través de la reproducción de estereotipos de género. Estas políticas constituyen acciones previamente definidas por el Estado en el ámbito educativo y están dirigidas a atender problemáticas sociales que afectan la educación (Capella, 2004). En ese marco, se insertan dentro de la política general del Estado, entendida como “un patrón de decisiones en el contexto de otras decisiones tomadas por actores políticos en nombre de las instituciones estatales desde posiciones de autoridad” (Riva, 2014, p. 27).

El diseño de estas políticas busca orientar a instituciones, funcionarios y actores educativos hacia la resolución de problemáticas específicas del sector. En el caso de esta investigación, se consideran como las decisiones y acciones del aparato estatal educativo dirigidas a erradicar las desigualdades entre hombres y mujeres en el ejercicio de sus derechos y el acceso equitativo a oportunidades de desarrollo (Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables, 2017), incluyendo aspectos como el financiamiento, los presupuestos y la implementación de dichas medidas.

La implementación efectiva de estas políticas debería traducirse en un impacto positivo en los logros de aprendizaje y en el desarrollo futuro de las y los estudiantes, ya que constituye un mecanismo clave para abordar las desigualdades de género desde el espacio escolar, considerado una etapa fundamental en la formación de las personas. Para lograrlo, es necesario que los analistas y funcionarios públicos identifiquen con precisión las causas reales de los problemas sociales, a fin de mitigar sus efectos y atender adecuadamente el malestar que generan (Caldera, 2005).

Las políticas educativas de igualdad de género promueven una valoración imparcial de las conductas, necesidades y aspiraciones de mujeres y hombres, más allá de sus diferencias biológicas (sexo), permitiendo el acceso equitativo a las mismas oportunidades y condiciones para ejercer sus derechos y desarrollar sus capacidades en el ámbito personal, con efectos positivos para la sociedad en su conjunto (Duarte & García-Horta, 2016; Ministerio de Educación del Perú [Minedu], 2016).

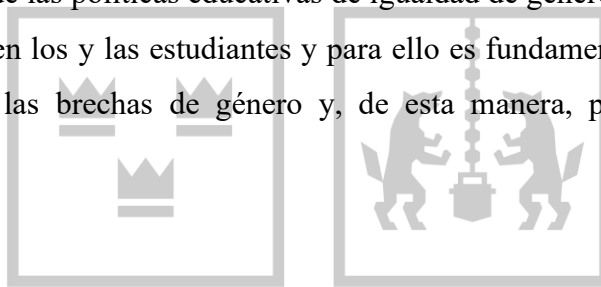
La igualdad de género, aunque abstracta, constituye una meta razonable y necesaria, aun cuando cada persona sea única e irrepetible (Picarella & Guadarrama, 2022). Esta “tiene un valor en sí misma como un principio que guía la empresa y la interacción humanas en la medida en que es un requisito para cualquier sociedad que se considere justa” (Chaparro, 2019, p. 32). En esa línea, implica una postura de rechazo frente a la subordinación por género, dado que el sexismo “es una ideología que informa y perpetúa la desigualdad de género como opresión natural e irremediable” (Chaparro, 2019, p. 33).

Las políticas de igualdad de género se construyen desde la toma de conciencia histórica de que las mujeres han sido sistemáticamente relegadas, por lo cual es indispensable impulsar acciones que erradiquen dichas desigualdades. Así, se pretende eliminar las brechas de género evidenciadas en la realidad que enfrentan las mujeres, las cuales se profundizan por factores como la edad, la raza, la pertenencia étnica, la orientación sexual y el nivel socioeconómico (Mujeres ONU, 2015).

Cabe precisar que estas políticas no suponen que hombres y mujeres deban ser tratados de forma idéntica, ya que, según la ONU, ambos grupos presentan necesidades diferenciadas. En cambio, lo que se busca es asegurar que todas las personas accedan a las mismas oportunidades, independientemente de su sexo (Mujeres ONU, 2015). En

síntesis, la igualdad de género exige que tanto mujeres como hombres cuenten con las mismas condiciones y circunstancias para ejercer plenamente sus derechos y capacidades, y puedan participar en igualdad de condiciones en los ámbitos político, económico y social.

En conclusión, se plantea que las políticas educativas de igualdad de género son importantes como una forma efectiva de responder a las brechas de género que se producen como consecuencia del reforzamiento de los estereotipos de género. Es así que las políticas tienen como finalidad erradicar las disparidades en el ejercicio de derechos y oportunidades de desarrollo de todas las personas al margen de su sexo. Por esta razón, la implementación de las políticas educativas de igualdad de género debería generar una influencia positiva en los y las estudiantes y para ello es fundamental abordar de modo real las causas de las brechas de género y, de esta manera, poder tomar medidas pertinentes.



### **1.3. Marco conceptual**

En el apartado anterior se analizaron los fundamentos de las categorías estudiadas, a continuación, el presente apartado se presenta los conceptos y definiciones de las categorías abordadas, así como sus respectivas subcategorías.

#### **1.3.1. Género**

Es un constructo social y cultural de lo que se considera femenino y masculino, a diferencia del sexo que es de carácter biológico (hormonas, genes, gónadas, cromosomas, etc.). Asimismo, el género, que es cultura, influye en lo biológico, y, da como resultado, el concepto binario de hombre-mujer. De esta forma, el género se va formando por medio de la socialización, por esto, aquello que se entiende por ser hombre o mujer es una cuestión subjetiva, cultural, y no una realidad biológica, que responde al pensamiento binario de las culturas (Bach et al., 2015; Fernández & Venegas, 2018) que

asignan valores, actitudes y conductas esperadas de determinado sexo y en el que influyen los contextos históricos concretos en los que se desarrolla cada persona (Barrantes, 2013).

El género impone límites sobre cómo deben ser los cuerpos, mediante mecanismos sociales y culturales que operan desde el nacimiento, a través de normas, prácticas, hábitos y elecciones que moldean las subjetividades en función del género asignado. Diversos estudios han abordado cómo estas expectativas son construidas socialmente y reforzadas por instituciones como la familia, la escuela o la religión. En ese marco, resulta clave el análisis del patriarcado como sistema estructurante de poder. Así, como señala Millet (1999), reconocer las dinámicas patriarcales permite cuestionar los estereotipos de género y abrir paso a relaciones más justas e igualitarias.

En conclusión, el género no es una realidad biológica, sino una construcción social y cultural que moldea las identidades, comportamientos y cuerpos desde una lógica binaria impuesta por las sociedades. A través de procesos de socialización y en interacción con instituciones como la familia, la escuela y la religión, se perpetúan estereotipos y roles de género que limitan el desarrollo pleno de las personas. Comprender el género como un sistema dinámico e históricamente situado permite evidenciar cómo opera el patriarcado como estructura de poder y, al mismo tiempo, abre la posibilidad de transformar las relaciones sociales hacia modelos más equitativos e inclusivos.

### **1.3.2. Enfoque de género**

El enfoque de género tiene como finalidad que se busquen condiciones de igualdad para los niños y niñas en la escuela partiendo de la valoración imparcial de las conductas, necesidades y aspiraciones de las mujeres y los hombres sin tomar en cuenta sus características biológicas (sexo), y, por ello, se les posibilita disponer equitativamente de las mismas oportunidades y circunstancias para el ejercicio de sus derechos y el desarrollo de sus capacidades en el ámbito personal, cuyos efectos positivos redundan en la sociedad. (Duarte & García-Horta, 2016; Ministerio de Educación del Perú [Minedu], 2016).

Si bien la igualdad es una abstracción y un objetivo plausible y útil, cada persona es única e irrepetible, con sus características propias, las cuales lo distinguen de entre los

otros (Picarella & Guadarrama, 2022), esta “tiene un valor en sí misma como un principio que guía la empresa y la interacción humanas en la medida en que es un requisito para cualquier sociedad que se considere justa.” (Chaparro, 2019, p. 32). En ese sentido, la igualdad de género implica la subversión de la opresión sexista, dado que el sexismo “es una ideología que informa y perpetúa la desigualdad de género como opresión natural e irremediable. (Chaparro, 2019, 33).

La igualdad de género propone que las mujeres y los hombres puedan disfrutar de las oportunidades en las mismas condiciones partiendo del reconocimiento y atención de sus necesidades. (Mujeres ONU, 2015). Por lo tanto, la igualdad todos y todas puedan ejercer de modo pleno sus derechos y capacidades y desarrollarse en todos los ámbitos: social, político y económico. Por lo tanto, el enfoque nace de las políticas educativas de igualdad de género que son tomadas para erradicar las desigualdades entre hombres y mujeres, así como la violencia de género y los estereotipos de género que perpetúan las desigualdades. Podemos dividir la categoría política educativas de igualdad de género en las siguientes subcategorías adaptados de Muñoz (2020).

En conclusión, la igualdad de género en el ámbito educativo no solo constituye un principio orientador de justicia social, sino también una herramienta indispensable para garantizar el desarrollo integral y equitativo de niños y niñas. Este enfoque reconoce la singularidad de cada persona y rechaza las desigualdades sustentadas en construcciones sociales como el sexismo y los estereotipos de género. Al promover condiciones que permitan el ejercicio pleno de derechos y capacidades sin distinción de sexo, las políticas educativas de igualdad de género se convierten en un medio eficaz para transformar estructuras de poder desiguales y construir una sociedad más inclusiva, democrática y libre de violencia.

### **1.3.3. Estereotipos de género**

Los estereotipos de género son construcciones sociales que consisten en ideas preconcebidas sobre cómo deben comportarse mujeres y hombres en función de su sexo. Estas representaciones provienen de la repetición de creencias tradicionales que asignan roles, atributos y capacidades diferenciadas a cada género, y se consolidan en los procesos

de socialización que tienen lugar en la familia, la comunidad y otros espacios de interacción social (Arbulu-Jara & Ruiz-Ruiz, 2022). Al transmitirse de manera acrítica y sostenida en el tiempo, dichos estereotipos se naturalizan e interiorizan, ejerciendo una influencia significativa en las actitudes, aspiraciones y comportamientos de las personas. Su impacto es particularmente negativo, ya que imponen expectativas rígidas sobre lo que se considera adecuado para cada género en distintos contextos, lo que limita profundamente las oportunidades de desarrollo personal, académico y profesional.

En consecuencia, los estereotipos de género no solo restringen la libertad individual, sino que también perpetúan desigualdades estructurales al encasillar a las personas en roles predeterminados que responden más a prejuicios culturales que a sus verdaderos intereses, habilidades o potencialidades. En conclusión, cuestionar y desmontar estos estereotipos resulta fundamental para avanzar hacia una sociedad más justa e inclusiva, donde cada persona tenga la posibilidad de desarrollarse plenamente, sin condicionamientos impuestos por normas de género que limitan sus elecciones y su bienestar.

#### **1.3.4. Currículo oculto**

Se entiende como currículo oculto al conjunto de aprendizajes no explícitos que los estudiantes adquieren en el ámbito escolar de manera inconsciente. Este aprendizaje incluye valores, actitudes, conocimientos, habilidades, destrezas, significados, supuestos e implícitos que no forman parte del currículo oficial, pero que influyen profundamente en el proceso formativo. Estos elementos se manifiestan o reproducen en distintos aspectos del funcionamiento de la escuela, tales como los objetivos, metas y contenidos establecidos, los recursos didácticos utilizados, las metodologías aplicadas por el profesorado, así como en las rutinas escolares, las tareas asignadas, las normas de disciplina, los sistemas de evaluación y el desempeño docente.

Asimismo, el currículo oculto se expresa en las formas de comunicación verbal y no verbal, en las relaciones interpersonales que se establecen entre docentes, estudiantes y demás miembros de la comunidad educativa, así como en la convivencia diaria dentro del entorno escolar. También se halla presente en las dinámicas institucionales, en las

actividades extracurriculares, en las prácticas cotidianas y en las expectativas sociales que se transmiten de manera implícita. Todos estos aspectos, aunque no estén declarados formalmente como parte del currículo, forman parte de la experiencia educativa y cumplen una función socializadora poderosa y, muchas veces, silenciosa (Maceira, 2005).

El currículo oculto puede reproducir estereotipos, sesgos y relaciones de poder existentes en la sociedad, como también puede reforzar o contradecir los valores que se promueven de manera explícita. Por ejemplo, una escuela que enuncia la igualdad de género como valor institucional, pero que asigna tareas diferenciadas a niños y niñas en función de su sexo o refuerza roles tradicionales mediante los textos escolares o las prácticas del aula, está transmitiendo un mensaje contradictorio a través del currículo oculto. De igual modo, si se favorece sistemáticamente a ciertos estudiantes por su nivel socioeconómico, apariencia física o rendimiento académico, se están construyendo mensajes implícitos sobre la jerarquía, la exclusión y la meritocracia, que afectan la autoestima y la percepción del lugar que cada estudiante ocupa dentro del sistema escolar.

Por tanto, es fundamental que los docentes, directivos y actores educativos en general tomen conciencia de la existencia del currículo oculto y de su impacto en la formación de los y las estudiantes. No basta con atender lo que se enseña de forma consciente y explícita mediante los programas oficiales, sino que es necesario reflexionar sobre los mensajes que se transmiten en los actos cotidianos, las interacciones sociales, las decisiones pedagógicas y las estructuras institucionales. Estos mensajes modelan formas de pensar, sentir y actuar, y construyen representaciones sobre el mundo, la sociedad y el rol que cada persona puede desempeñar en ella.

En este sentido, visibilizar y analizar el currículo oculto representa una oportunidad para repensar la escuela como un espacio formativo integral, donde se fomente no solo el desarrollo cognitivo, sino también la formación ética, crítica y ciudadana. Abordarlo de manera consciente permite generar prácticas pedagógicas más coherentes con los principios de equidad, inclusión, justicia social y respeto por la diversidad. Así, se contribuye a construir una educación más democrática, reflexiva y transformadora, que forme ciudadanos y ciudadanas capaces de cuestionar las desigualdades y contribuir activamente a una sociedad más justa.

En conclusión, el currículo oculto representa una dimensión silenciosa pero determinante en la formación de los y las estudiantes, ya que transmite aprendizajes, valores y normas sociales que no están contemplados en el currículo oficial. A través de las prácticas cotidianas, interacciones y estructuras escolares, se configuran representaciones del mundo que pueden reproducir o desafiar las desigualdades existentes. Por ello, es esencial que la comunidad educativa tome conciencia de su existencia y reflexione críticamente sobre los mensajes implícitos que se comunican en el quehacer escolar. Visibilizar y transformar el currículo oculto es clave para construir una escuela coherente con los principios de equidad, inclusión y justicia social, y para formar personas con pensamiento crítico, comprometidas con una sociedad más democrática y solidaria.

### 1.3.5. Lenguaje inclusivo

El lenguaje es el medio con el que se construye la realidad y a través de este se comprende el mundo, en ese sentido, produce efectos sociales, pues el uso de determinadas palabras para nombrar sujetos o colectivos contribuye a la invisibilización o no de los sujetos. Para Jiménez et al. (2011), el feminismo ha puesto de manifiesto el rol del lenguaje en la profundización de las desigualdades de género. Así, el uso de un sexo sobre otro hace patente los prejuicios y estereotipos que afianzan las brechas entre hombres y mujeres.

Para Butler (2002), el lenguaje forma parte importante de la construcción de la identidad de género y contribuye en el afianzamiento de las normas sociales y de poder. El lenguaje tiene el poder de construir la realidad y mantener las categorías de género (Butler, 2002). En ese sentido para la autora, el lenguaje no es objetivo, sino que responde a creencias y valores que perpetúan las normas dominantes de género. De ahí radica la importancia del uso de un lenguaje que incluya a todas las personas, ya que el lenguaje, también puede ser usado como mecanismo de resistencia ante la discriminación (Ahmed, 2017). Sin embargo, aunque muchos sectores de la sociedad se opongan a esta instrumentalización del lenguaje como medio para generar igualdad en el discurso, de

acuerdo con Martín “en ningún contexto posible la norma gramatical es prioritaria frente a los valores de la igualdad y la justicia” (2022, p. 161).

El lenguaje contribuye a que nuestros pensamientos sean de una forma y que se transmita una perspectiva del mundo (Martín, 2022). La manera en que organizamos el mundo está incluida por el orden gramatical establecido que interiorizamos, así, desde la perspectiva de la lingüista Martín (2022), toda lengua evoluciona de dos formas: social y lingüísticamente. Y, a nivel lingüístico, viene a ser el reflejo de que ocurre socialmente. Para la autora, el lenguaje se emplea como medio de construcción y preservación de las diferencias de género. De esta manera, el lenguaje es visto como una herramienta con potencial de ejercer poder. Un ejemplo de ello es el sexismo de la lengua, como un reflejo del machismo del país que lo habla (Martín, 2022). En el ejercicio de poder se instala lo masculino como sujeto universal, al mismo tiempo que se excluye a las mujeres de la política. Tal como se puede observar, el lenguaje ha sido usado como una herramienta para la discriminación mediante el uso del masculino genérico, esto se produce mediante la invisibilización y subordinación de las mujeres, según Martín (2022), además de un androcentrismo patente. No obstante, el lenguaje tiene un poder no solo ejercer discriminación, sino también para generar inclusión y revertir los estereotipos de género.

En conclusión, el lenguaje no es una herramienta neutral, sino un instrumento social que construye realidades, configura identidades y perpetúa o saba las normas de género. Su uso influye directamente en la visibilización o invisibilización de ciertos colectivos, particularmente de las mujeres, al reflejar estructuras de poder y desigualdad arraigadas en la sociedad. Autoras como Butler, Ahmed y Martín coinciden en que el lenguaje reproduce estereotipos y mantiene el orden social dominante, pero también reconocen su potencial como herramienta de resistencia y transformación. Por ello, promover un lenguaje inclusivo no es solo una cuestión gramatical, sino un acto ético y político en favor de la igualdad y la justicia.

### **1.3.6. Formación Docentes y de directivos**

El rol de los docentes, así como de los directivos es fundamental pues son quienes tienen la labor de promover la cultura a través de la enseñanza, “en un contexto

de prácticas y medios socioculturalmente determinados” (Ortiz, 2014, p. 128); además, son mediadores imprescindibles “entre el saber sociocultural y los procesos de apropiación de los estudiantes”(Ortiz, 2014, p.128). Por consiguiente, su profesionalización es fundamental para ser competente y calificado en la enseñanza de valores que promuevan la igualdad. Es por esto que Ryan y Hargreaves (2014) al estudiar sobre las reformas en la educación, alude a que el profesorado es el principal reformador de la escuela, pues influye directamente en el alumnado. Por ello, según estos autores, es necesario que cuando se quieren realizar cambios que beneficien a la educación, se considere sus estilos de aprendizaje, su ambiente social, sus experiencias y sus creencias, ya que estas serán las herramientas con las que asimilen los nuevos aprendizajes para efectuar los cambios. Aunque Ryan y Hargreaves aluden a reformas educativas en general, haciendo alusión a las políticas de igualdad de género, extrapolando, es fundamental enfocarse en las creencias e interpretaciones del profesorado, pues dicho enfoque será visto a la luz de estos.

En suma, el rol del profesorado trasciende la mera transmisión de conocimientos, ya que actúa como mediador clave entre el saber sociocultural y los procesos de aprendizaje del estudiantado. Su profesionalización resulta esencial para formar ciudadanos críticos y comprometidos con los valores de igualdad. Tal como señalan Ryan y Hargreaves, cualquier intento de reforma educativa —incluidas las orientadas hacia la igualdad de género— debe considerar las creencias, experiencias y contextos del profesorado, puesto que son estos factores los que condicionan la apropiación y aplicación de los nuevos enfoques. Por tanto, una transformación educativa efectiva requiere valorar y comprender la perspectiva docente como punto de partida para el cambio.

### **1.3.7. Familia**

Los padres y madres de familia son los primeros entes socializadores, son de quienes los niños y las niñas van a aprender determinadas normas y conductas sociales. La familia es la intermediaria entre el individuo y la cultura porque son quienes les van a transmitir las normas y los valores de la sociedad (Vygotsky, 1995). Para Butler (2007)

dentro de la familia se asignan roles que tienen como base las normas de género, las cuales pueden excluir aquellos miembros de la familia que no se ajusten a ellas. De la misma forma los tutores del alumnado (Zabalza, 2016) son fundamentales porque influyen notablemente su logro de aprendizajes y en general de toda la dinámica escolar. El aprendizaje no solo del aspecto académico, sino de lo emocional y social, se hace posible entre estudiante-familia-docente.

De acuerdo con Berger y Luckman (1998) la familia es el espacio de socialización que marca lo que cada persona debe asumir de acuerdo a su género en la familia: reglas matrimoniales, de convivencia y división sexual del trabajo.

Tal como se puede observar, las familias tienen una trascendencia fundamental en el desarrollo social y en la formación de la identidad de los niños y las niñas, ya que desde el hogar se asimilan roles que deben cumplir como consecuencia de las creencias y percepciones que tenga determinadas familias.

En conclusión, la familia cumple un rol crucial como primer agente socializador, ya que es en este entorno donde niños y niñas aprenden normas, valores y roles sociales, muchos de ellos ligados a construcciones de género. Desde el hogar se configuran las bases de la identidad y el comportamiento, influenciados por creencias culturales que pueden limitar o excluir a quienes no se ajustan a los estereotipos establecidos. Además, la colaboración entre familia y escuela, a través de los docentes y tutores, es esencial para el desarrollo integral del alumnado, abarcando no solo académico, sino también lo emocional y social.

### **1.3.8. Infraestructura**

La infraestructura comprende el conjunto de instalaciones y el espacio físico en el que interactúa el alumnado. Tanto la infraestructura como el equipamiento constituyen factores clave para promover la igualdad en la educación (Duarte et al., 2011). Una infraestructura escolar adecuada garantiza el acceso a una educación de calidad, independientemente de la ubicación geográfica del centro educativo. En cuanto al equipamiento, hacemos referencia a aulas, patios, laboratorios, servicios higiénicos, comedores bien equipados con los elementos básicos que provean a los niños y niñas de

lo necesario para desarrollarse plenamente. En ese sentido, la escuela debe contar con todo lo necesario para atender a las necesidades de todos los niños y las niñas en igualdad de condiciones.

Por otro lado, una infraestructura y equipamientos adecuados son importantes porque ejerce influencia en el comportamiento de estudiantes, los alumnos más implicados en las tareas son los que están situados cerca de la zona de acción del docente, por ejemplo. "La disponibilidad de instalaciones y servicios puede contribuir a que el estudiante de forma individual, incremente su desempeño" (Duarte et al., 2011). Además, la infraestructura supone un factor que reduce las desigualdades, porque está asociado a la disminución de las diferencias en el desempeño escolar (Duarte et al., 2011). Así, tanto la infraestructura como el equipamiento pueden influir en el comportamiento y en el desempeño académico de los y las estudiantes y propicia un ambiente adecuado para su desarrollo.

En conclusión, la infraestructura y el equipamiento escolar desempeñan un papel fundamental en la garantía de una educación equitativa y de calidad. Espacios adecuados, seguros y bien implementados no solo permiten atender las necesidades físicas y pedagógicas de todo el alumnado en igualdad de condiciones, sino que también inciden directamente en su comportamiento, participación y desempeño académico. Por ello, invertir en infraestructuras escolares dignas y funcionales representa un compromiso esencial para reducir brechas, fomentar la inclusión y asegurar el pleno desarrollo de niñas y niños dentro del sistema educativo (Duarte et al., 2011).

## CAPÍTULO II: MARCO METODOLÓGICO

El presente acápite desarrolla el marco metodológico empleado en esta investigación. El estudio se enmarca en el paradigma interpretativo y utiliza un enfoque cualitativo para comprender las percepciones sobre el enfoque de igualdad de género en la institución educativa Nuestra Señora del Rosario. Emplea un diseño de estudio de caso que permite analizar en profundidad la realidad social desde la perspectiva de directivos, docentes, estudiantes y familias, recogiendo sus voces mediante entrevistas semiestructuradas y análisis documental. La muestra, seleccionada intencionalmente para captar diversidad de opiniones, permitió identificar significados, avances, resistencias y desafíos relacionados con la incorporación del enfoque de género en el contexto escolar. El análisis cualitativo que valora la subjetividad y el contexto de los participantes haciendo visible cómo las creencias y actitudes pueden influir en las posibilidades de aplicar dicho enfoque en la práctica educativa.

### 2.1. Paradigma de la investigación

El presente estudio se enmarca en el paradigma interpretativo, el cual se sustenta en la premisa de que la realidad social es construida por los sujetos a partir de sus experiencias, creencias, valores y contextos. Desde esta perspectiva, se considera que no existe una única realidad objetiva, sino múltiples realidades subjetivas que emergen de las interacciones sociales y de los significados que las personas otorgan a su mundo (Miranda Beltrán & Ortiz Bernal, 2016). Así, este paradigma representa una alternativa al positivismo, pues busca comprender la realidad social desde la mirada de los propios actores involucrados, interpretando sus discursos y prácticas en contextos concretos.

De acuerdo con Miranda Beltrán y Ortiz Bernal (2016), el paradigma interpretativo se fundamenta en las subjetividades de los individuos y asume que la interpretación es la vía para analizar un fenómeno en una situación determinada. Su propósito radica en captar el sentido de la realidad a partir de las voces de los actores sociales, permitiendo la construcción de saberes a través de sus discursos. Esta postura fue esencial para el desarrollo de la presente investigación, ya que permitió comprender la percepción del enfoque de género en la institución educativa Nuestra Señora del Rosario desde la perspectiva de directivos, docentes, madres y padres de familia, es decir, desde los significados que cada grupo atribuye a esta temática en su contexto cotidiano.

En la misma línea, Vain (2012) plantea que el paradigma interpretativo implica un doble proceso de interpretación: por un lado, cómo las personas construyen su comprensión del mundo social, y por otro, cómo los investigadores buscan comprender esa construcción. Esta visión fue clave para el análisis del enfoque de género en la escuela, ya que permitió captar no solo las opiniones explícitas de los actores educativos, sino también las concepciones subyacentes que configuran sus prácticas. Además, aunque este paradigma es cuestionado por el positivismo debido a su subjetividad y posible falta de replicabilidad, Vain (2012) sostiene que es posible "objetivar lo subjetivo" a través de métodos rigurosos de interpretación.

Por su parte, Pedemonte (2014) destaca que el paradigma interpretativo otorga sentido a las acciones sociales al ubicarlas en el "contexto de vida" de los sujetos, entendiendo este como el conjunto de creencias, axiomas y percepciones que configuran sus marcos de interpretación. Así, el mundo social no es natural ni dado, sino una construcción de las personas a través de sus acciones y palabras. Esta perspectiva fue fundamental para esta investigación, ya que permitió comprender cómo las representaciones sobre el enfoque de género no emergen de un vacío, sino que están profundamente arraigadas en el entorno cultural, familiar e institucional de los participantes. Gracias a ello, fue posible identificar percepciones, avances y resistencias que influyen en la posibilidad de incorporar el enfoque de género en el espacio escolar.

Finalmente, Walker Janzen (2022) enfatiza que el paradigma interpretativo se centra en la comprensión del significado de las acciones humanas en su contexto natural, reconociendo la pluralidad de realidades sociales. Rechaza las explicaciones generales y

se basa en el acuerdo intersubjetivo como evidencia, lo cual resulta adecuado para captar las características individuales y colectivas de los sujetos estudiados. Esta orientación fue coherente con el uso de entrevistas semiestructuradas como técnica principal para la recolección de datos, permitiendo acceder a narrativas diversas, auténticas y contextualizadas sobre cómo es percibido el enfoque de género en la comunidad educativa.

En conjunto, este paradigma permitió abordar el fenómeno desde una lógica comprensiva e interpretativa, considerando las voces de los actores educativos no solo como fuentes de información, sino como productores de significados. A través del procesamiento cualitativo de los discursos obtenidos, fue posible construir categorías analíticas que reflejan la manera en que el enfoque de género es asumido, cuestionado o promovido en la institución. Esta aproximación, al situarse desde dentro de la realidad social, posibilitó una lectura más profunda y humana de las dinámicas escolares relacionadas con la igualdad de género.

## **2.2. Enfoque de la investigación**

En cuanto al enfoque de esta investigación, se ha empleado el enfoque cualitativo, el cual permite comprender a profundidad los significados que los actores sociales otorgan a sus experiencias, discursos y prácticas, especialmente en lo que concierne a su percepción sobre el enfoque de igualdad de género en la institución educativa. Este enfoque no busca establecer leyes universales, sino adentrarse en la complejidad del fenómeno desde la perspectiva de los propios participantes.

Desde la mirada de Ramírez-Elías y Arbesú-García (2019), el enfoque cualitativo se interesa por los significados que los sujetos atribuyen a sus acciones y prácticas cotidianas dentro de su contexto, lo cual resulta pertinente para explorar las interpretaciones que los miembros de la comunidad educativa —directivos, docentes, estudiantes y padres— construyen en torno a la igualdad de género. Así, se reconoce que las prácticas no pueden entenderse fuera del contexto que las origina, lo que justifica el uso de técnicas como entrevistas, observación y revisión de producciones personales, que

proporcionan información rica y diversa sobre el porqué y el para qué de sus comportamientos.

Sánchez Flores (2019) señala que el enfoque cualitativo permite interpretar significados a partir del lenguaje y otros objetos culturales, lo que favorece una comprensión profunda del fenómeno estudiado. En ese sentido, su aplicación en este trabajo posibilita captar la subjetividad de cada actor educativo, sin pretender generalizar, sino más bien reconstruir sus experiencias desde su propia voz.

Guerrero Bejarano (2016) aporta una perspectiva fenomenológica que sostiene que las cosas deben analizarse tal como se muestran a la conciencia de quienes las viven. Esto refuerza la necesidad de investigar el enfoque de género desde la mirada de quienes forman parte del entorno escolar, respetando su vivencia directa y singular del fenómeno. Así, se privilegia una aproximación cercana a los hechos sociales, dando cuenta de su sentido para los involucrados.

Finalmente, Guzmán (2021) considera el enfoque cualitativo como una alternativa a la rigidez positivista, pues permite observar la realidad social desde una postura interpretativa y holística. Este enfoque aporta una estructura flexible para el análisis, lo cual ha sido de gran utilidad para este estudio, ya que ha permitido captar no solo las ideas explícitas sobre género, sino también las actitudes, resistencias y tensiones que subyacen en los discursos y prácticas de la comunidad educativa.

En conclusión, el enfoque cualitativo ha sido clave para el desarrollo de este trabajo, ya que ha permitido acceder a la comprensión subjetiva y contextual de la percepción del enfoque de género en una institución educativa. Mediante el uso de técnicas diversas y el reconocimiento de la experiencia individual y colectiva, se ha logrado construir un panorama amplio y profundo que da cuenta de los sentidos y significados que los actores educativos atribuyen a esta política educativa.

### **2.3. Diseño de la investigación**

El presente estudio utiliza el diseño de estudio de caso, el cual permite captar de manera profunda y detallada la realidad de una circunstancia específica en su contexto

natural. Este diseño se caracteriza por abordar la situación desde una perspectiva holística, considerando tanto a los sujetos implicados como el entorno en el que interactúan, lo que facilita una comprensión integral del fenómeno (Saavedra García, 2017).

De acuerdo con Saavedra García, el estudio de caso tiene como finalidad describir y explicar fenómenos complejos, haciendo posible analizar las relaciones entre los distintos elementos que intervienen en el caso. Esta metodología, aunque no necesariamente generalizable, es replicable y permite generar hallazgos que contribuyen al fortalecimiento y desarrollo de teorías, así como al enriquecimiento del conocimiento sobre el fenómeno en estudio. Además, el estudio de caso es especialmente útil para responder a preguntas de tipo “cómo” y “por qué” suceden determinados hechos, dado que se emplean múltiples perspectivas para su análisis.

Murillo et al. (2013) señalan que el diseño de estudio de caso facilita la comprensión de situaciones complejas mediante la descripción y el análisis exhaustivo del caso como un todo integrado en su contexto. Esto permite investigar fenómenos sociales y educativos que requieren explicaciones detalladas sobre sus causas y procesos, al mismo tiempo que se reconoce la importancia de observarlos desde diferentes ángulos y perspectivas. La riqueza del estudio de caso radica en su cercanía a la realidad, pues se basa en prácticas y experiencias concretas de las personas involucradas, lo que permite evidenciar la complejidad inherente a la vida social.

Por otro lado, González (2013) define el estudio de caso como un diseño empírico que se focaliza en un único caso para comprenderlo en profundidad dentro de su contexto cotidiano y real. Aunque enfrenta críticas relacionadas con la validez y fiabilidad de los datos, uno de sus beneficios principales es la posibilidad de registrar y describir con detalle la conducta y las interacciones de los sujetos implicados en el fenómeno estudiado. Esta aproximación resulta particularmente adecuada cuando los límites entre el fenómeno y su contexto no son claramente delimitables, requiriendo así un enfoque que integre diversas perspectivas para un análisis más completo.

Este estudio, basado en el enfoque cualitativo y el paradigma interpretativo, buscó comprender cómo se vive y percibe el enfoque de igualdad de género en una institución educativa, desde la mirada de quienes forman parte de ella. Para lograrlo, se utilizó el diseño de estudio de caso, que permitió analizar en profundidad esta realidad

dentro de su contexto, escuchando las voces y experiencias de directivos, docentes, estudiantes y familias. Así, fue posible captar sentidos, tensiones y avances que enriquecen la comprensión de este tema en la vida escolar cotidiana.

En síntesis, el diseño de estudio de caso se presenta como una herramienta metodológica valiosa para comprender fenómenos complejos en su contexto real, especialmente en el ámbito educativo. A través de una aproximación cualitativa e interpretativa, este estudio logró recoger de manera profunda y significativa las percepciones y experiencias de los distintos actores de la comunidad educativa respecto al enfoque de igualdad de género. La riqueza del estudio radica en su capacidad para integrar diversas voces y perspectivas, permitiendo una mirada integral que trasciende los datos cuantificables y se adentra en las dinámicas sociales y culturales que configuran la vida escolar. De esta manera, el análisis realizado no solo aporta al conocimiento del fenómeno en cuestión, sino que también ofrece insumos relevantes para la reflexión crítica y la transformación de las prácticas institucionales hacia una educación más equitativa e inclusiva.

En ese sentido, el caso abordado en esta investigación es la Institución Educativa Nuestra Señora del Rosario, una escuela privada de educación básica regular ubicada en el distrito del Rímac, Lima Metropolitana. Está situada en una zona urbana de actividad comercial, y atiende los niveles de inicial, primaria y secundaria, como una matrícula de 68, 234 y 233 estudiantes respectivamente. El presente estudio se enfocó en el nivel secundario, donde se identificaron dinámicas relevantes respecto al enfoque de igualdad de género. La mayoría de los y las estudiantes proviene de hogares con padres y madres trabajadores independientes, comerciantes o profesionales de origen provinciano, cuyas creencias influyen en las prácticas educativas y sociales dentro del hogar y escuela.

El plantel docente está conformado por diez profesores, algunos con formación pedagógica y otros provenientes de disciplinas específicas. Esta composición influye en la comprensión y aplicación del enfoque de género en el ámbito pedagógico. Si bien el Proyecto Educativo Institucional (PEI) declara su compromiso con los enfoques transversales de Currículo Nacional, incluido el enfoque de igualdad de género, este no se desarrolla en Proyecto Curricular Institucional (PCI), el Plan Anual de Trabajo (PAT) ni en el reglamento interno. Si bien es mencionado no existen estrategias para su

aplicación. En la práctica la institución se orienta a una formación de tipo preuniversitaria, priorizando resultados académicos y dejando en segundo plano aspectos formativos relacionados a la ciudadanía, equidad y género.

Para captar las percepciones de la comunidad educativa frente a este enfoque, se aplicaron entrevistas que permitieron comprender tensiones entre el discurso institucional y las prácticas cotidianas en la IE. Por ejemplo, docentes que consideran innecesario hablar de género en clase, directivos que califican el lenguaje inclusivo como una “moda” o estudiantes que expresan sentirse restringidas por normas escolares diferenciadas, como el uso obligatorio de falda. También se recogieron testimonios que evidencian sesgos en las expectativas académicas según el género del estudiante, así como percepciones dispares sobre el trato recibido por parte del profesorado.

Estos testimonios, recogidos desde distintos roles en la comunidad educativa, permiten visibilizar cómo se configura el enfoque de género en el espacio escolar desde una lógica muchas veces implícita, tensionada por creencias culturales, vacíos formativos y ausencia de estrategias institucionales claras. Por ello, el diseño de estudio de caso se mostró pertinente para comprender en profundidad cómo estas percepciones y prácticas se construyen en un contexto particular, permitiendo una lectura integral del fenómeno en su complejidad.

#### **2.4. Técnica e instrumento de recolección de datos**

Para esta investigación, de enfoque cualitativo, se empleó la entrevista semiestructurada como técnica principal de recolección de datos. Esta elección responde a la necesidad de captar la percepción de los actores educativos desde su propia experiencia, considerando que, según Álvarez (2019), las realidades sociales son construcciones subjetivas que, no obstante, comparten elementos comunes dentro de una colectividad. La entrevista semiestructurada permite explorar dichas construcciones personales en profundidad, ya que posibilita adaptar las preguntas al desarrollo de la conversación, sin perder la estructura prevista.

Se diseñó una guía de entrevista que parte de preguntas generales sobre el enfoque de género, avanzando progresivamente hacia interrogantes más específicas y de mayor carga sensible, en coherencia con la técnica de embudo recomendada por Hernández et al. (2014). Esta estrategia facilita que los participantes se expresen con mayor confianza y profundidad conforme avanza la entrevista.

Complementariamente, se aplicó la técnica de análisis documental, centrada en tres documentos institucionales clave: el Reglamento Interno, el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el Plan Anual de Trabajo (PAT). El objetivo fue identificar de manera descriptiva la presencia explícita o implícita del enfoque de igualdad de género. Aunque no se utilizó una guía formal de análisis documental, se aplicó un criterio sistemático de revisión orientado a reconocer la incorporación de dicho enfoque en los lineamientos institucionales.

La recolección y análisis de datos en esta investigación cualitativa responde a un proceso flexible, iterativo y abierto a la emergencia de nuevas categorías o preguntas durante el desarrollo del estudio. Como señalan Hernández et al. (2014), este tipo de enfoque no busca generalizaciones estadísticas, sino la comprensión profunda de significados, percepciones y experiencias desde la perspectiva de los sujetos. En consecuencia, los datos obtenidos —textos, narraciones y discursos— constituyen insumos esenciales para interpretar cómo se construyen las realidades sociales en contextos educativos específicos.

En síntesis, el enfoque cualitativo empleado en esta investigación se justifica plenamente, ya que posibilita una comprensión profunda y contextualizada de las percepciones y significados que los actores educativos atribuyen al enfoque de igualdad de género. Al privilegiar la subjetividad y el discurso de los participantes, este enfoque permite acceder a sus interpretaciones, emociones y experiencias, elementos fundamentales para analizar cómo se incorpora —o no— dicho enfoque en la práctica institucional. Asimismo, la combinación de la entrevista semiestructurada y el análisis documental enriquece el proceso de triangulación de la información, otorgando mayor solidez y profundidad al análisis. De este modo, se fortalece la comprensión de las dinámicas escolares desde una perspectiva crítica, situada y comprometida con la transformación social.

En relación con el acceso al campo y al proceso de recolección de datos, dado que la investigadora era docente en la institución donde se llevó a cabo el estudio, el acceso al campo fue facilitado por el vínculo institucional preexistente, lo que permitió un acercamiento más empático y fluido con los participantes.

Se gestionaron los permisos correspondientes con la dirección del colegio, a través de una solicitud formal para el desarrollo del trabajo investigativo. A su vez se informó a los docentes y familias involucradas sobre los objetivos de la investigación, y se les solicitó su consentimiento informado, respetando el principio de voluntariedad y confidencialidad. En el caso de los estudiantes, se pidió autorización a sus padres de familia mediante *Google forms*.

Las entrevistas semiestructuradas se realizaron en espacios previamente coordinado, procurando un ambiente de confianza, privacidad y comodidad para los entrevistados como aulas vacías en las horas libres. Se presentaron situaciones que implicaron ajustes en la recolección, como reprogramación de entrevistas por actividades escolares imprevistas o reticencia inicial de algunos docentes, lo que se resolvió estableciendo una comunicación más cercana y flexible.

Estas experiencias reflejan el esfuerzo por respetar los tiempos escolares, garantizar el cuidado ético de los participantes y adaptar la técnica de recolección a las dinámicas reales del contexto educativo, aspectos que enriquecen la comprensión metodológica del estudio.

## **2.5. Participantes del estudio:**

La población de esta investigación está constituida por los miembros de la comunidad educativa de nivel secundaria de la Institución Educativa Nuestra Señora del Rosario. Este grupo incluye 15 informantes: estudiantes (5), docentes (6), personal directivo (2) y familias (2), quienes participan de forma directa o indirecta en los procesos pedagógicos y formativos en los que se expresan sus percepciones, actitudes y conocimientos respecto al enfoque de igualdad de género. La muestra fue de tipo no probabilística por conveniencia y disposición de los participantes para brindar

información relevante (Sandoval, 2002). Este criterio común en investigaciones cualitativas, dado que la investigadora forma parte del equipo docente de la institución. Este hecho facilitó el acceso al campo y el establecimiento de relaciones de confianza con los participantes, condiciones que resultaron fundamentales para la obtención de información rica y profunda sobre el fenómeno estudiado. En el caso de los docentes, directivos y madres de familia, la elección se realizó considerando su participación en espacios escolares donde se discuten o aplican políticas de convivencia y turaría. Para los estudiantes se optó porque aquellos que demostraban mayor disposición, nivel de reflexión y habilidades comunicativas, identificados previamente por los propios docentes, en función de su desempeño académico y participación en tutoría.

Adicionalmente, se aplicó un criterio de máxima variación (Sandoval, 2002), con el objetivo de recoger una amplia gama de perspectivas y experiencias. Este tipo de muestra resulta pertinente en estudios cualitativos, ya que permite analizar la diversidad y complejidad de las percepciones, así como identificar patrones comunes o disonantes en torno a la incorporación del enfoque de igualdad de género en la práctica escolar. Aunque no se trata de una muestra representativa en términos estadísticos, se buscó una máxima variación dentro del grupo entrevistado: en el caso de los docentes, se consideró variedad en género, área de enseñanza y años de experiencia; en los estudiantes, se eligieron varones y mujeres de diferentes secciones y trayectorias escolares.

Los criterios de inclusión fueron: pertenecer a la institución educativa durante el año escolar 2023, tener vínculo directo con el aula de secundaria, y aceptar participar voluntariamente en la entrevista. Como criterio de exclusión, se destacaron personas que no contaban con disponibilidad de tiempo p que se rehusaron a participar de la entrevista. El número de entrevistas se definió de manera flexible, con base en el criterio de saturación teórica: se continuó entrevistando hasta que las respuestas comenzaron a ser reiterativas y no aportaban información nueva para las categorías de análisis establecidas.

a. **Directivos:**

Fue seleccionada la directora de la IE porque representa a quienes son los responsables de liderar la gestión institucional, promover políticas inclusivas y garantizar que el enfoque de género se integre en la cultura escolar y en los planes de mejora. Su

perspectiva permite conocer el compromiso institucional y las estrategias implementadas para fomentar la equidad.

**b. Docentes:**

Dos profesoras y cuatro profesores. Se incluyeron debido a su rol clave en la aplicación del enfoque de género en el aula, a través del uso de un lenguaje inclusivo, la selección de materiales educativos y la promoción de relaciones igualitarias. Su percepción ayuda a identificar avances, resistencias y necesidades de capacitación.

**c. Estudiantes**

Se seleccionó a un grupo representativo de estudiantes conformado por tres mujeres y dos hombres, para captar diversas percepciones sobre la vivencia y comprensión del enfoque de igualdad de género en la escuela. La participación diferenciada por género permite contrastar las experiencias, expectativas y desafíos específicos que enfrentan mujeres y hombres, así como evaluar cómo se internalizan los valores de equidad y respeto en su formación educativa.

**d. Familias:**

Dos madres de familia. Se consideraron por su influencia en la educación en valores desde el hogar, pudiendo reforzar o contradecir los mensajes escolares respecto al género. Su perspectiva es clave para identificar posibles brechas entre la formación escolar y las creencias familiares sobre igualdad y roles de género. Esta selección integral asegura una visión holística y plural del fenómeno estudiado, incorporando las diversas voces y experiencias que conforman la percepción del enfoque de igualdad de género en el contexto educativo.

## **2.6. Procesamiento de la información**

Para el tratamiento de los datos recogidos, se empleó la técnica del análisis de contenido, que, desde una perspectiva cualitativa, busca identificar, categorizar e interpretar los significados que los participantes atribuyen a sus experiencias (Sandoval, 2002). Este tipo de análisis permite acceder a una lectura profunda de la realidad social

tal como es vivida y narrada por los sujetos, considerando el contexto en el que se desenvuelven.

El proceso analítico se desarrolló en tres fases principales:

- a. **Fase descriptiva:** se organizó la información recogida en las entrevistas, transcribiéndola y revisándola detalladamente para asegurar su fidelidad y coherencia.
- b. **Fase segmental:** se identificaron unidades de significado, es decir, fragmentos del discurso con valor analítico, los cuales fueron codificados siguiendo criterios temáticos.
- c. **Fase de síntesis y conceptualización:** se agruparon los datos codificados en categorías emergentes, que luego fueron analizadas en función de los objetivos de investigación. Esta fase implicó establecer relaciones entre categorías, así como realizar contrastes y comparaciones entre los diferentes actores.

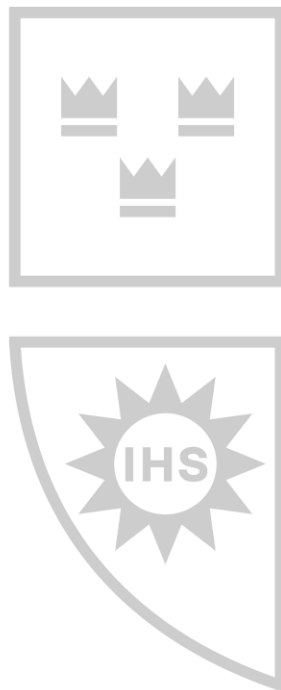
El análisis se enfocó en reconstruir las percepciones, interpretaciones y valoraciones de los participantes en torno al enfoque de igualdad de género, permitiendo así comprender cómo este es conceptualizado, aceptado, resistido o reproducido en el contexto educativo. Además, se llevó a cabo un análisis documental de tres instrumentos de gestión institucional: el Reglamento Interno, el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el Plan Anual de Trabajo (PAT). El propósito fue identificar si en estos documentos se incorpora de manera explícita o implícita el enfoque de igualdad de género, y de qué forma se traduce en acciones concretas. Para este análisis se utilizó una lectura crítica de contenido, sin aplicar una guía estructurada formal, dado que el objetivo fue determinar la presencia o ausencia de lineamientos relacionados con el enfoque de género. Este enfoque de análisis permitió establecer relaciones entre los discursos de los actores entrevistados y las políticas institucionales documentadas, generando una visión integrada del fenómeno investigado.

En conclusión, el análisis de contenido cualitativo empleado en esta investigación permitió interpretar en profundidad las voces de los actores educativos y

contrastarlas con los lineamientos institucionales establecidos en los documentos oficiales. La articulación entre el análisis discursivo de las entrevistas y el examen crítico de los instrumentos de gestión posibilitó una comprensión holística del enfoque de igualdad de género en el contexto educativo, identificando tanto su incorporación formal como las tensiones, resistencias o vacíos existentes respecto al enfoque. Este proceso analítico, riguroso y contextualizado, aportó evidencias valiosas para reconstruir las dinámicas escolares en torno al enfoque de género y visibilizar las brechas entre el discurso institucional y la práctica cotidiana.

## 2.7. Categoría y subcategorías

Categoría	Subcategoría
<p><b>El enfoque de igualdad de género:</b> implica la valoración imparcial de las conductas, necesidades y aspiraciones de mujeres y hombres, dejando de lado sus diferencias biológicas (sexo), lo que les permite acceder de manera equitativa a las mismas oportunidades para ejercer sus derechos y desarrollar sus capacidades (García-Horta y Duarte, 2016; Minedu, 2016). Este enfoque busca eliminar los estereotipos de género, superando prejuicios que generan discriminación, a fin de que niñas y niños puedan crecer en libertad y en igualdad de condiciones (Valle, 2022). Además, reconoce que mujeres y hombres no parten desde las mismas circunstancias para ejercer sus derechos, debido a la asignación social de roles de género, lo cual demanda medidas que corrijan dichas desigualdades (Vargas-Sandoval, 2021).</p>	<p><b>Currículo oculto:</b> Es el aprendizaje de valores, actitudes, conocimientos, destrezas, significados, habilidades, supuestos implícitos, transmitidos de modo inconsciente en el ámbito de la escuela. Se manifiestan o reproducen en distintos elementos que son parte de la escuela como los objetivos, metas y contenidos, los recursos didácticos y metodologías, las rutinas y tareas escolares, maneras de formar la disciplina, evaluación y el desempeño docente. Maneras de comunicar, de relacionarse, verbal y no verbalmente, la convivencia escolar, las actividades y todo aquello que es parte de lo que se realiza en el colegio pero que no se manifiesta de manera explícita. (Maceira, L., 2005)</p>
	<p><b>Lenguaje inclusivo:</b> El lenguaje es el medio con el que se construye la realidad y a través de este se comprende al mundo, en ese sentido, produce efectos sociales, pues el uso de determinadas palabras para nombrar a determinados sujetos o colectivos contribuye a la invisibilización o hipervisibilización de estos. El feminismo ha puesto de manifiesto el rol del lenguaje en la profundización de las desigualdades de género. El uso jerárquico de un sexo sobre otro pone de manifiesto los prejuicios y estereotipos que afianzan las brechas ente hombres y mujeres (Jiménez, M. 2011).</p>
	<p><b>Formación docente:</b> La formación profesional hace referencia a educación que reciben las personas con la finalidad de desarrollar habilidades y conocimientos específicos respecto a un área laboral específica. El autor considera que la</p>



igualdad de género influye en la formación profesional al fomentar la igualdad de oportunidades al margen del género de las personas, para ello, la formación profesional con enfoque de igualdad de género busca erradicar estereotipos de género que puedan restringir los derechos de las personas, de esta forma, garantizar que todas/os tengan las mismas oportunidades (Barrera et al., 2018) En el caso de las/los docentes es un proceso que perfecciona las capacidades docentes, que busca que los/las docentes reflexionen sobre sus prácticas, reorganicen y enriquezcan su saber pedagógico de cara a los nuevos desafíos. Eso les permite desarrollar un discurso coherente con la práctica en el aula, lo cual es indispensable para la realización de cambios estructurales y para erradicar las prácticas sexistas en la educación. Para ello, se debe realizar un cambio en la mentalidad que conduzca a la igualdad de oportunidades. En ese sentido, el sistema educativo es clave para construir una visión crítica y la construcción de nuevos conceptos entorno a los hombres y mujeres (Hernández, 2011).

**Familia:** De acuerdo con Berger y Luckman (1998) es un espacio de socialización que marca lo que cada persona debe asumir de acuerdo con su género en la familia: reglas matrimoniales, de convivencia, división sexual del trabajo, asignación de las tareas en el hogar, formación en "valores", y el silencio respecto a la sexualidad funciona como parte de los valores dentro de la familia (Martínez & Solís, 2009). Los padres y madres de familia, así como los tutores de los estudiantes (Zabalza, 2016) son fundamentales, porque influyen notablemente en el logro de aprendizajes de los estudiantes y en general de toda la dinámica escolar.

**Infraestructura:** Son las instalaciones y todo el espacio físico en general en el que interactúan los/las estudiantes. Es fundamental porque ejerce influencia en el comportamiento de estudiantes, los alumnos más implicados en las tareas son los que están situados cerca de la zona de acción del docente, por ejemplo. "La disponibilidad de instalaciones y servicios puede contribuir a que el estudiante de forma individual, incremente su desempeño" (Duarte, et al., 2011). Además, la infraestructura supone un factor que reduce las desigualdades, porque está asociado a la disminución de las diferencias en el desempeño escolar (Duarte, et al., 2011). Es un insumo importante del proceso educativo, el cual debe ser de calidad y accesible para todos y todas para lograr los fines deseados. para el rendimiento escolar (Sánchez, L. 2020).

## 2.8. Aspectos éticos

Durante el desarrollo de esta investigación, se garantizó el cumplimiento de principios éticos fundamentales. En primer lugar, se obtuvo el consentimiento informado de todos los participantes (directivos, docentes, estudiantes, padres y madres de familia), quienes fueron debidamente informados sobre los objetivos del estudio, el uso de la información recabada y su derecho a retirarse en cualquier momento sin consecuencias.

Asimismo, se aseguró la confidencialidad y el anonimato de las personas entrevistadas, utilizando códigos para identificar sus testimonios y resguardando su identidad en todo momento. Se evitó la reproducción de estereotipos de género en las preguntas, promoviendo un lenguaje inclusivo y respetuoso que reconociera la diversidad de experiencias dentro de la comunidad educativa.

La investigación se condujo con un profundo respeto por la dignidad y diversidad de los participantes, reconociendo las diferencias culturales, sociales y de género presentes en la institución. Finalmente, este estudio se realizó con un compromiso ético y social, orientado a generar propuestas que contribuyan a la promoción de la igualdad de género en el ámbito educativo

### **CAPÍTULO III: RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

De acuerdo con los objetivos de esta investigación, los resultados obtenidos a partir de las entrevistas semiestructuradas permiten describir las percepciones de los actores educativos sobre el enfoque de igualdad de género, identificando tensiones, limitaciones y desafíos que emergen en su comprensión y vivencia dentro del contexto institucional. En esta sección se integran los hallazgos empíricos con el marco teórico revisado, destacando patrones recurrentes, contradicciones y aspectos críticos en torno a las siguientes categorías: lenguaje inclusivo, infraestructura, relaciones interpersonales, formación docente y rol de las familias. Asimismo, se presenta un análisis de los resultados de la aplicación de la guía de entrevista y un análisis complementario de contenido de los documentos de gestión de la institución educativa, con la finalidad de contrastar las percepciones recogida en los discursos orales con lo que se declara formalmente en los instrumentos institucionales.

La institución educativa privada de educación básica regular de Lima está ubicada en el distrito del Rímac en una zona de centros comerciales, los/las estudiantes provienen de hogares cuyos padres y madres de familia son trabajadores independientes, comerciantes, profesionales de origen provinciano. Se imparte clases a los niveles de inicial, primaria y secundaria, atendiendo a 68, 234 y 233 estudiantes respectivamente por nivel. En el nivel secundario, que es donde nos centraremos, cuenta con diez docentes de especialidad o titulados/as en pedagogía.

El Proyecto Educativo Institucional (PEI) del colegio busca alinearse a los objetivos estratégicos del PEN y apunta a impartir una educación moderna respondiendo a las demandas sociales del contexto en que surge la institución, no solo se centra en desarrollar conocimientos sino las competencias, capacidades, habilidades y actitudes interiorizando valores que fomenten una cultura de paz. Y busca desarrollar los enfoques transversales entre los que se encuentra el enfoque de igualdad de género. Sin embargo,

dicho enfoque no aterriza en estrategias contempladas en el Proyecto Curricular Institucional, en el reglamento interno, ni el Plan Anual de Trabajo. Además, los objetivos específicos de la institución se centran en el enfoque de la interculturalidad y ambiental, mediante campañas, charlas y talleres.

Tal como se puede observar, los instrumentos de gestión se alinean a la propuesta del Ministerio de Educación, sin embargo, no se muestran las estrategias con las cuales se va a realizar el trabajo de los enfoques transversales, ya que en la práctica el colegio se ofrece como un servicio educativo que en el nivel secundario apunta a una preparación de tipo preuniversitaria. A continuación, se presentará el análisis de los resultados de la percepción de los miembros de la comunidad educativa sobre el enfoque de igualdad de género, de acuerdo con las subcategorías planteadas en la presente investigación.

### 3.1. Currículo oculto

Respecto al currículo oculto, diversos participantes destacaron el trato respetuoso y la promoción de un ambiente armonioso como elementos positivos en la convivencia escolar. La directora subrayó la importancia del trabajo colaborativo para fomentar la igualdad y el respeto mutuo: “El trabajo en equipo, la coordinación y el compromiso comunitario son fundamentales para que haya igualdad y respeto mutuo en la escuela” (directora, p. 29). Asimismo, un directivo mencionó que “las autoridades y docentes deben promover un ambiente armonioso y respetuoso, aunque a veces no se usa formalmente el lenguaje inclusivo en el aula” (E2).

Sin embargo, a pesar de que la institución declara fomentar valores de respeto e igualdad, persisten prácticas que reproducen inequidades de género en la vida cotidiana. Una de las profesoras entrevistadas afirmó: “Aunque hay respeto, a veces se notan diferencias en cómo se relacionan niños y niñas, o en las prácticas sociales cotidianas” (E4). Las estudiantes manifiestan sentirse más vigiladas y restringidas que sus compañeros, especialmente en normas de presentación personal, como la obligatoriedad del uso de falda, incluso en actividades deportivas. Esto afecta su comodidad, autonomía y seguridad.

Estos hallazgos evidencian que, aunque las políticas formales se enfocan en la promoción de relaciones igualitarias, en la práctica cotidiana aún persisten dinámicas que reproducen estereotipos de género. Esta tensión entre lo normativo y lo vivencial se alinea con estudios que plantean la necesidad de intervenciones constantes que sensibilicen tanto a docentes como a estudiantes para que la igualdad se refleje en las relaciones interpersonales (Chaparro, 2019; Arbulu-Jara & Ruiz y Ruiz, 2022).

Por otro lado, el currículo institucional incorpora formalmente el enfoque de igualdad de género como eje transversal, en cumplimiento con los lineamientos del Ministerio de Educación. Sin embargo, en la práctica, no se han desarrollado estrategias concretas para implementarlo. El equipo directivo manifestó que la promoción de la igualdad se realiza mediante el trabajo conjunto, pero no se cuenta con políticas o mecanismos específicos. De manera crítica, el profesorado reconoció que el enfoque de igualdad de género requiere mayor atención, tanto desde las autoridades como en los materiales educativos y en la comunicación visual (como afiches). Además, la escuela se asume como “neutral”, lo que dificulta la intervención directa en problemáticas relacionadas con la equidad de género.

Algunos docentes afirmaron que existe igualdad en la participación estudiantil durante las actividades organizadas, ya que no se discrimina en cuanto a la intervención. No obstante, desde la perspectiva del alumnado, se observa una asignación de roles basada en estereotipos: por ejemplo, las niñas suelen ser encargadas de decorar el aula, mientras que los niños asumen roles de liderazgo en esas mismas actividades. Esta asignación diferenciada refuerza estereotipos tradicionales y limita las oportunidades de participación equitativa. Asimismo, las estudiantes expresaron incomodidad por el uso obligatorio de la falda escolar y deportiva durante actividades como las olimpiadas, ya que afecta su movilidad, las hace sentir inseguras y expuestas al frío. Esta exigencia responde a normas institucionales no adaptadas a una mirada de equidad en términos de comodidad y funcionalidad.

Respecto a las normas institucionales, mientras que el profesorado las percibe como igualitarias, el alumnado, especialmente las mujeres, las considera sexistas. “La verdad es que en cierta parte tratan [las autoridades de la institución] para que las mujeres sean más rectas, más educadas, mientras que los hombres como que son

‘peleoneros’ y es porque son chicos; en cambio, las mujeres tienen que ser bien portadas” (E13).

En contraste, las familias perciben que sus hijos e hijas se desenvuelven en un entorno igualitario, aunque reconocen que algunas normas hacen distinciones basadas en el sexo. Además, las niñas perciben diferencias en el trato que reciben de profesores varones, quienes muestran expectativas diferenciadas sobre el futuro académico de sus estudiantes, asociando a los varones con carreras prestigiosas como ingeniería y a las mujeres con menos posibilidades de acceder a ellas. Este sesgo, aunque no reconocido por los docentes, impacta directamente en la construcción de los proyectos de vida de las estudiantes.

Estas prácticas evidencian la presencia de un currículo oculto que refuerza desigualdades y limita la aplicación efectiva del enfoque de igualdad de género. Tal como señalan Saíenz et al. (2021), las expectativas diferenciadas del profesorado afectan las trayectorias educativas. Asimismo, Girelli (2023) destaca que los planes de estudio aún contienen sesgos y estereotipos que contribuyen a la subrepresentación femenina en áreas STEM. El caso del uso diferenciado de espacios y normas de presentación personal constituye un ejemplo claro de cómo el currículo oculto refuerza desigualdades bajo la apariencia de neutralidad institucional.

Las entrevistas reconocen avances en la promoción de la igualdad de género en la institución, aunque persisten desafíos importantes. La directora señala que, si bien existen normas y objetivos claros, aún hay aspectos por mejorar (E1). Una madre destaca la educación en roles de género como clave para prevenir el acoso y la violencia (E15), mientras que una docente alerta sobre la presencia continua de estereotipos en recursos y prácticas pedagógicas (E3). Estos testimonios reflejan que la igualdad se entiende como un proceso dinámico, no como un estado definitivo, en consonancia con el paradigma interpretativo que ve la realidad social como una construcción en constante cambio (Schutz, 1967). En conjunto, aunque el discurso institucional promueve la igualdad, las experiencias de estudiantes y docentes evidencian prácticas contradictorias que mantienen estereotipos y limitan relaciones verdaderamente igualitarias en el contexto escolar.

En síntesis, aunque la institución promueve formalmente la igualdad de género, persisten prácticas cotidianas que reproducen estereotipos y limitan la equidad real. El currículo oculto se manifiesta en normas, roles y actitudes diferenciadas que afectan especialmente a las estudiantes. Estas contradicciones evidencian la necesidad de implementar acciones concretas y sostenidas que permitan traducir el enfoque de igualdad en experiencias escolares verdaderamente justas e inclusivas.

### **3.2. Lenguaje inclusivo**

El análisis evidencia una diversidad de posturas frente al uso del lenguaje inclusivo, tanto en el personal docente como en el estudiantado. El lenguaje inclusivo emergió como un tema central en las entrevistas realizadas, mostrando posturas diversas y, en algunos casos, contradictorias. Desde la dirección de la institución se manifestó una clara preferencia por el uso de un lenguaje normativo y tradicional, fundamentada en la idea de evitar confusiones en los estudiantes más pequeños que se encuentran en etapas iniciales del aprendizaje. Como señaló la directora: “Prefiero que usemos un lenguaje más tradicional porque los niños se confunden con el lenguaje inclusivo y eso dificulta que aprendan bien el idioma, es una tontería eso” (directivo E1). Esta percepción refleja una visión conservadora de la lengua, que prioriza la claridad y la estructura normativa, como también lo expresó una docente: “En mi contexto, creo que es mejor seguir con el lenguaje tradicional para que no haya confusión, aunque decir ‘todos y todas’ puede ser útil en algunos casos” (docente E4).

De manera similar, otro docente manifestó su escepticismo frente al uso del lenguaje inclusivo, argumentando que, si bien no causa un daño directo, sí implicaría una mayor carga para los docentes: “El lenguaje inclusivo no afecta mucho, pero sería más trabajo para los profesores explicar por qué se usa. Prefiero que los niños aprendan esos conceptos con el tiempo” (Docente E7). Esta resistencia se inscribe en una visión androcéntrica que reproduce jerarquías simbólicas a través del lenguaje, como plantea Montes de Oca O’Reilli (2019). La posición de la directora —quien considera el lenguaje

inclusivo como “una moda que distorsiona la mente”— evidencia el arraigo de prejuicios que limitan la posibilidad de transformación desde la política educativa institucional.

Desde el alumnado también se observaron posturas diversas. Un estudiante expresó su necesidad de respetar la norma lingüística, pero reconociendo que, si se usa lenguaje inclusivo, debe hacerse con cuidado: “En mi formación escolar no se habló mucho de la igualdad de género y creo que el lenguaje inclusivo puede ser confuso y si se usa debe ser con respeto y sin incomodar a nadie” (E9). Por su parte, otra estudiante presentó una postura más progresista, reconociendo que el uso de expresiones inclusivas forma parte de una intención de promover la igualdad de género: “Sí promovemos entre nosotros expresiones como ‘todos y todas’, aunque no siempre los usamos en todo momento, creo que es porque se quiere fomentar la igualdad” (E12). Asimismo, otro estudiante afirmó: “Normal, o sea yo creo que, al hablar en general, o sea, sí tiene un aporte, claro, para promover la igualdad” (E3).

Sin embargo, a pesar de estos matices, se identificó que en general el alumnado no emplea el lenguaje inclusivo con frecuencia, aunque manifiestan respeto por quienes deciden usarlo. La mayoría es consciente de que la norma enfatiza lo masculino, invisibilizando a las mujeres. Esta visión es reforzada por el equipo directivo, que considera el lenguaje inclusivo como una posible “distorsión” que podría confundir al estudiantado. En el caso del profesorado, aunque reconocen que el lenguaje inclusivo podría promover la igualdad, no lo emplean, pues se guían por la norma oficial. Para muchos de ellos, este tipo de lenguaje es considerado una moda, aunque se respeta como una opción informal del habla.

Finalmente, esta falta de apropiación institucional también se refleja en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el cual no evidencia una redacción que busque visibilizar a las mujeres, sino que utiliza el masculino genérico, asumido como un lenguaje neutro y formal. Esto revela una tensión entre un enfoque normativo del lenguaje y otro crítico, lo cual refleja una disputa aún vigente sobre la visibilización de identidades no hegemónicas en el habla cotidiana.

Estas posturas reflejan la coexistencia de dos paradigmas lingüísticos en tensión: uno tradicional, ligado a normas prescritas y a la eficiencia comunicativa en la enseñanza, y otro más crítico, orientado hacia la visibilización y la inclusión de grupos históricamente

marginados. Este hallazgo coincide con investigaciones previas que indican que la aceptación y uso del lenguaje inclusivo en contextos educativos sigue siendo objeto de debate y negociación social (Pérez, 2020; Gómez, 2019).

### 3.3. Formación docente

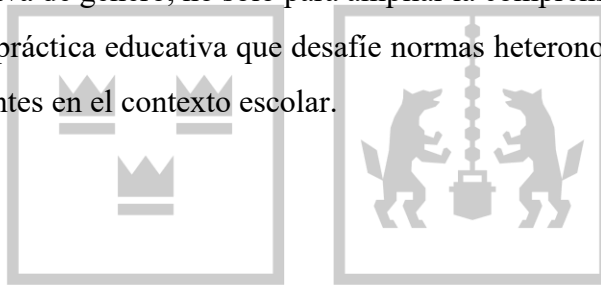
En cuanto a la formación profesional, la mayoría del profesorado entrevistado indicó que durante su formación universitaria no recibió instrucción sobre enfoque de género, aunque algunos accedieron a talleres y capacitaciones. Dicha experiencia les ha servido para desarrollar respeto hacia otras orientaciones sexuales y promover la no discriminación desde su punto de vista. Sin embargo, persiste la concepción de la heterosexualidad como norma, entendida como lo natural y socialmente aceptado. Asimismo, se relaciona el enfoque de igualdad de género únicamente con personas que tienen orientaciones sexuales distintas a la heterosexual, lo que evidencia una comprensión limitada del tema.

Por ejemplo, durante una entrevista, un docente mostró rechazo explícito hacia el tema, afirmando que “no tenía nada que opinar” y negando la existencia de diferencias de género, además de asegurar que “los niños y las niñas son iguales” y que no realiza tratos diferenciados, por lo que se negó a hablar sobre el enfoque de género. Esto refleja un patrón de resistencia y falta de disposición para cuestionar prácticas y creencias propias.

Respecto a la atención al alumnado con orientaciones sexuales diversas, algunos docentes manifestaron que estos estudiantes requieren “seguimiento” o “protección especial”. Esta visión patologizante busca preservar normas de conducta que invisibilizan otras opciones sexuales, intentando evitar la discriminación, pero a la vez reforzando estigmas. La directora del centro, quien afirmó haberse capacitado en enfoque de género, expresó que el lenguaje inclusivo puede “distorsionar la mente del niño o la niña”, y aunque destaca el trabajo conjunto y el respeto en la escuela, no mencionó estrategias concretas para promover la igualdad.

Estos hallazgos son coherentes con lo señalado por Rodríguez y Pease (2020), quienes advierten que los estereotipos docentes persisten incluso después de procesos de formación. También coinciden con Arbulú-Jara (2022), que indica que la falta de formación especializada limita la capacidad del profesorado para cuestionar sus propias creencias y transformar sus prácticas. Además, aunque el Proyecto Educativo Institucional (PEI) señala que el personal docente cuenta con título pedagógico, la mayoría de los entrevistados indicó que no proviene de la carrera de Educación, sino de otras disciplinas, desempeñándose como especialistas en su área.

En conjunto, estos resultados evidencian la necesidad de fortalecer la formación docente en perspectiva de género, no solo para ampliar la comprensión del enfoque, sino para promover una práctica educativa que desafíe normas heteronormativas y prejuicios que aún están presentes en el contexto escolar.



### **3.4. Familias**

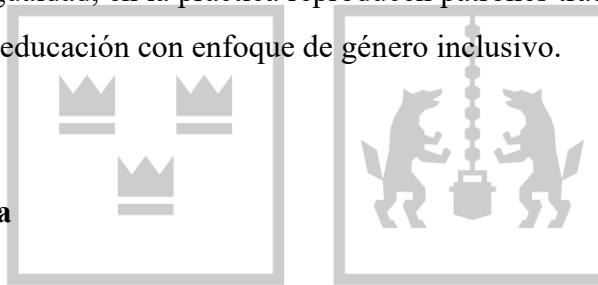
La percepción general entre el equipo docente y directivo es que las familias muestran escaso interés en el enfoque de género, al estar más centradas en problemáticas particulares y de índole personal. Se observa que las familias con posturas conservadoras perpetúan estereotipos tradicionales de género, promoviendo roles específicos en sus hijos e hijas. Por ejemplo, consideran que a las mujeres se les debe exigir determinadas formas de conducta por el hecho de ser mujeres, como asumir las labores domésticas y mantener una conducta acorde a su género. Algunas madres, que suelen ser quienes están más pendientes de la educación de sus hijos e hijas, afirman que educan sin distinción de género, pero asignan tareas diferenciadas justificadas por la carga que asumen en el hogar, por lo que los niños deben colaborar en las tareas domésticas ya que ellas tienen una carga mayor (Arbulú-Jara y Ruiz-Ruiz, 2022).

En cuanto a la educación sexual, existe consenso entre el equipo directivo, profesorado, estudiantes y familias sobre su importancia como medida preventiva frente al embarazo adolescente y las enfermedades de transmisión sexual, especialmente dada la realidad del contexto institucional. Sin embargo, tanto la dirección como el profesorado

no desarrollan acciones concretas para abordar esta temática, debido al temor de generar conflictos con las familias conservadoras. Tal como expresó la directora, la educación sexual es un “tema delicado” que se suele evitar, priorizando en cambio el desarrollo emocional de los estudiantes.

Este escenario de resistencia familiar coincide con lo señalado por Arbulú-Jara y Ruiz-Ruiz (2022), quienes indican que las creencias de los hogares moldean identidades de género tradicionales. Ruiz Bravo (2019) agrega que estas creencias refuerzan roles y tareas diferenciadas por género, mientras que Cosar (2021) observa que en Perú persiste un discurso machista que subordina a las mujeres. Así, aunque las familias manifiestan estar a favor de la igualdad, en la práctica reproducen patrones tradicionales que limitan el avance hacia una educación con enfoque de género inclusivo.

### 3.5. Infraestructura



Aunque la infraestructura escolar es considerada funcional para el desarrollo de las actividades académicas, existen brechas significativas en cuanto al acceso equitativo y la comodidad, especialmente para las estudiantes mujeres. La mayoría de los entrevistados coincidió en que la infraestructura es adecuada; por ejemplo, una docente comentó: “Los baños están en buenas condiciones, aunque siempre se puede mejorar la distribución para que sean más cómodos para todos” (Docente E3), y otro docente señaló: “La infraestructura es adecuada y los baños están limpios, pero podrían reorganizarse para mayor comodidad e igualdad” (Docente E8).

Estos comentarios, aunque no constituyen críticas severas, evidencian que la infraestructura no solo cumple una función básica, sino que influye en la experiencia de equidad y bienestar. En especial, se destaca la importancia de considerar la privacidad y comodidad que requieren distintos géneros, aspecto que la literatura sobre espacios escolares inclusivos ha subrayado como esencial (Miller & Fernández, 2021).

Sin embargo, las percepciones varían significativamente cuando se consideran las voces femeninas. Las estudiantes reportan dificultades relacionadas con la higiene menstrual, como la ausencia de insumos sanitarios gratuitos, dispensadores, papel

higiénico, jabón y, en ocasiones, agua. Además, denuncian la falta de privacidad y seguridad en los servicios higiénicos, que en algunas ocasiones son compartidos con varones, generando incomodidad y riesgos para la salud. Una estudiante relató: “Preferiría no entrar al baño y esperar a llegar a mi casa porque hubo un tiempo que yo me enfermé de infección urinaria por haber entrado en el baño que un chico había ocupado y había dejado sus cosas” (E10).

Asimismo, se observa una distribución desigual del espacio: los varones ocupan los patios y zonas deportivas con mayor libertad, mientras que las mujeres tienden a replegarse hacia los márgenes. Este patrón reproduce estereotipos de género y limita la apropiación equitativa del espacio escolar (Arbulú-Jara & Ruiz-Ruiz, 2022). Las percepciones masculinas sobre la infraestructura tienden a ser más favorables, lo que sugiere una naturalización de privilegios que debe ser problematizada desde un enfoque de equidad. Un varón expresó: “Es adecuado, aunque no son lo mejor del colegio” (E13), reflejando la brecha en la experiencia entre géneros.

Respecto al uso de otros espacios, algunas personas entrevistadas afirmaron que son compartidos sin distinción de género, lo que en apariencia reflejaría igualdad. No obstante, también se percibe que las mujeres ocupan menos estos espacios, atribuyéndose este fenómeno a estereotipos de género. Una docente señaló: “En el caso del colegio, el espacio es pequeño, pero siempre los chicos son más inquietos, son los que se quieren desarrollar ahí, las chicas se dedican más a conversar, no creo que las chicas quieran jugar vóley o fútbol, es ese momento, normalmente las chicas están en todo el proceso de la adolescencia y su interés está por otro lado” (Docente E3).

Estos hallazgos coinciden con Vargas-Sandoval (2021), quien sostiene que el entorno escolar debe garantizar condiciones igualitarias para todas las personas, y con Villavicencio y Verástegui (2019), quienes advierten que tales desigualdades afectan directamente el proceso de aprendizaje. Un caso extremo fue el de una estudiante que dejó de asistir tras una infección derivada del uso compartido de servicios higiénicos con varones.

En conjunto, la percepción sobre la infraestructura escolar varía según el género de los usuarios. Mientras los hombres tienden a considerar los espacios como adecuados, las mujeres enfrentan múltiples barreras que limitan su bienestar y participación plena.

Además, los estereotipos de género refuerzan el uso desigual de los espacios, afectando negativamente a las estudiantes en su desarrollo integral y su derecho a una experiencia educativa en condiciones de equidad.

El profesorado de la institución Nuestra Señora del Rosario carece de formación universitaria en enfoque de género, aunque ha recibido capacitaciones que promueven el respeto hacia otras orientaciones sexuales, persiste la asunción de la heterosexualidad como norma y se mantienen prejuicios que afectan al alumnado LGBTI+ (Saínz et al., 2021; Rodríguez & Pease, 2020; Arbulú-Jara, 2022). Los estereotipos de género influyen en las expectativas docentes, especialmente en áreas como matemáticas, afectando la elección profesional y perpetuando segregaciones (Saínz et al., 2021; Girelli, 2023).

A pesar de que el PEI y el currículo institucional incluyen el enfoque de género, la falta de formación profunda y la persistencia de prejuicios limitan su aplicación efectiva (Arbulú-Jara & Ruíz-Ruíz, 2022; Montes de Oca O'Reilli, 2019). El equipo directivo también muestra desconocimiento y prejuicios, relacionando el enfoque solo con la homosexualidad y rechazando el lenguaje inclusivo (Montes de Oca O'Reilli, 2019). Las familias mantienen posturas conservadoras que dificultan la incorporación del enfoque, aunque aceptan la educación sexual por salud (Arbulú-Jara & Ruíz-Ruíz, 2022; Ruiz Bravo, 2019; Cosar, 2021).

La infraestructura escolar no cubre adecuadamente las necesidades femeninas, y las normas refuerzan roles y desigualdades (Arbulú-Jara & Ruiz-Ruiz, 2022; Vargas-Sandoval, 2021; Villavicencio & Verástegui, 2019). El lenguaje inclusivo es poco valorado, manteniendo la invisibilización femenina (Moya, 2022; Medina, 2022). Esto evidencia la necesidad de fortalecer la formación docente en género para superar estereotipos y promover igualdad.

En conclusión, la investigación revela que, pese a políticas y planes que promueven la igualdad de género, su aplicación enfrenta limitaciones por falta de formación, prejuicios y resistencia institucional y familiar, destacando la necesidad de estrategias integrales para lograr un ambiente escolar inclusivo y equitativo (Arbulú-Jara & Ruíz-Ruíz, 2022; Montes de Oca O'Reilli, 2019).

## CONCLUSIONES

- Las percepciones de los actores educativos sobre el enfoque de igualdad de género son diversas y, en muchos casos, están condicionadas por estereotipos de género, creencias tradicionales y desconocimiento conceptual, lo que limita su comprensión y apropiación.
- A pesar de que los documentos de gestión institucional hacen referencia al enfoque de igualdad de género, los participantes perciben que en la práctica educativa cotidiana existe una distancia significativa entre lo normativo y lo vivido, lo que genera tensiones y ambigüedades.
- Las y los docentes perciben la formación académica sobre la igualdad de género como insuficiente, centrada en enfoques normativos, sin oportunidades reales de reflexión ni herramientas prácticas para su aplicación pedagógica.
- Las familias expresan posturas variadas frente al enfoque: algunas muestran apertura al cambio, mientras que otras mantienen posiciones tradicionales que, según las percepciones recogidas, influyen en la resistencia a las políticas de igualdad desde el ámbito doméstico y escolar.
- Las percepciones sobre el lenguaje inclusivo revelan una división interna en la comunidad educativa: mientras algunos estudiantes lo consideran necesario para la inclusión, parte del personal docente y directivo lo rechaza por considerarlo innecesario o impropio, lo que dificulta su integración institucional.
- Se percibe que el currículo formal contiene referencias al enfoque de igualdad de género; sin embargo, las prácticas educativas no siempre lo reflejan, y el currículo oculto continúa reproduciendo estereotipos de género mediante normas implícitas y dinámicas normalizadas.

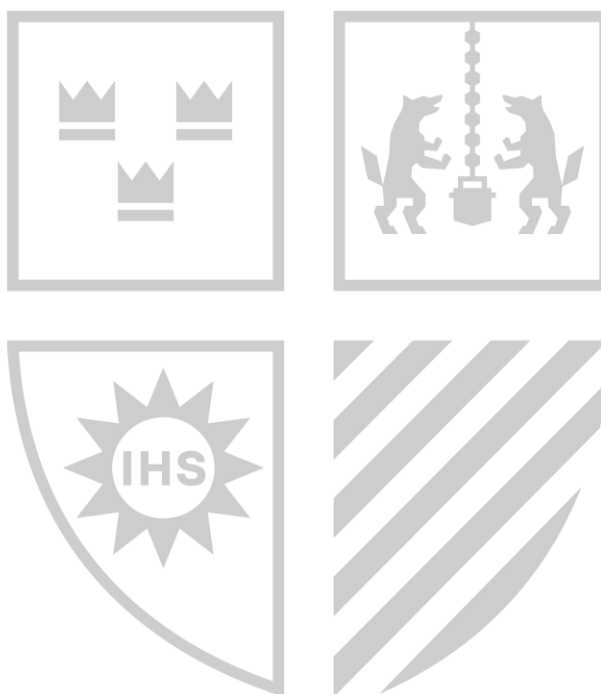
- Las relaciones interpersonales dentro de la escuela, si bien se enmarcan en un discurso de respeto, están influenciadas por micromachismos y roles de género tradicionales que, según la percepción de estudiantes y docentes, restringen la participación equitativa.
- Las percepciones críticas sobre el enfoque de igualdad de género están influenciadas por factores culturales, estructurales e institucionales que dificultan su integración plena en la vida escolar, pese a los esfuerzos normativos existentes.
- Se reconoce, desde las propias percepciones de los actores educativos, que para que el enfoque de igualdad de género pueda incorporarse de manera efectiva en la vida escolar, se requieren procesos de sensibilización, formación continua y cambios actitudinales sostenidos en toda la comunidad educativa.



## RECOMENDACIONES

- Promover programas de formación continua en igualdad de género para docentes, directivos y personal administrativo, con un enfoque práctico, reflexivo y situado en la realidad escolar, que permita superar concepciones tradicionales y estereotipos.
- Implementar espacios institucionales de diálogo y sensibilización dirigidos a las familias, a fin de fomentar una comprensión compartida del enfoque de género y generar alianzas que favorezcan su incorporación progresiva en la cultura escolar.
- Mejorar las condiciones de infraestructura escolar con criterios de equidad de género, priorizando espacios seguros, privados y adecuados para las estudiantes, con base en las percepciones que señalan desigualdades estructurales.
- Revisar el currículo institucional y las prácticas pedagógicas desde una perspectiva crítica, con el objetivo de identificar y transformar los elementos del currículo oculto que perpetúan roles y estereotipos de género.
- Fomentar el uso progresivo del lenguaje inclusivo en la comunicación pedagógica e institucional, mediante campañas de sensibilización y diálogo que ayuden a superar las resistencias identificadas en las percepciones del personal educativo.
- Desarrollar talleres, actividades lúdicas y proyectos colaborativos que promuevan la reflexión sobre los estereotipos de género presentes en las relaciones cotidianas entre estudiantes, docentes y directivos, a fin de fomentar una convivencia más equitativa.
- Incorporar el enfoque de diversidad e interculturalidad dentro del marco del enfoque de igualdad de género, reconociendo las particularidades culturales que influyen en las percepciones y actitudes frente a la equidad en la institución educativa.

- Establecer espacios de participación activa para toda la comunidad educativa en la toma de decisiones y evaluación de las políticas institucionales relacionadas con la igualdad de género, fortaleciendo el compromiso colectivo.
- Diseñar y utilizar materiales didácticos y recursos pedagógicos que integren de forma transversal el enfoque de género, facilitando su comprensión y aplicación en las aulas, según lo identificado en las percepciones de los docentes.
- Crear mecanismos institucionales de monitoreo y evaluación periódica de las acciones vinculadas a la igualdad de género, para recoger las percepciones de los diferentes actores educativos, valorar avances, identificar resistencias y ajustar estrategias.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ahmed, S. (2017). *Vivir la vida feminista*. Ediciones Bellaterra. [https://www.researchgate.net/publication/334032593\\_Vivir\\_una\\_vida\\_feminista\\_de\\_Sara\\_Ahmed](https://www.researchgate.net/publication/334032593_Vivir_una_vida_feminista_de_Sara_Ahmed)
- Alayo, F. (2019, 4 de abril). Corte Suprema declara infundada demanda contra enfoque de género en currículo. *El Comercio*. <https://elcomercio.pe/peru/corte-suprema-declara-infundada-demanda-enfoque-genero-curriculo-noticia-623130-noticia/>
- Álvarez, G. (2019). Construcción y reconstrucción del objeto de estudio en la investigación educativa. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 19(3), pp. 1-21. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v19i3.38795>
- Arbulú Jara, M. A., y Ruiz Ruiz, M. F. (2022). Ruralidad, escuela y roles de género: percepciones docentes desde Huánuco (Perú). *Eleuthera*, 24(2), pp. 193–211. <https://doi.org/10.17151/elev.2022.24.2.10>
- Bach, A., Campagnoli, M. & Tejero C. (2015). *Para una didáctica con perspectiva de género*. Miño y Dávila. <https://elibro.net/es/ereader/uarm/42300?page=60>
- Bandura, A. & Walters, R. (1974). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Alianza editorial.
- Barrantes, E. (2013). Bases de la diferenciación sexual y aspectos éticos de los estados intersexuales. *Reflexiones*, 92(1), pp.141-157.
- Barrera, D., Calles, C., Orantes, B. R., Pinto, M. C., Magaña, M. G., Majano García, S. E., & Velásquez, M. J. (2018). Igualdad de género en los planes de estudio de la formación profesional de la Universidad Tecnológica de El Salvador. *Entorno*, (66), pp. 256–268. <https://doi.org/10.5377/entorno.v0i66.6875>
- Benavides, A., Palacios-Garay, J., Fuster-Guillén, D. & Hernández, R. (2020). Evaluación del desempeño docente en el logro de aprendizajes del área de matemáticas. *Revista de Psicología*. 16(31), pp. 48-57. <https://erevistas.uca.edu.ar/index.php/RPSI/article/view/3071/2937>

- Berger, L. & Luckman, T. (1998). *La construcción de la realidad*. Biblioteca de Sociología. <https://redmovimientos.mx/wp-content/uploads/2020/07/La-Construcción-Social-de-la-Realidad-Berger-y-Luckmann.pdf>
- Bonder, G. (1984). Los estudios de la mujer y la crítica epistemológica a los paradigmas de las ciencias sociales. *Revista Desarrollo y Sociedad*, 1(13), pp. 27-38 <https://revistas.uniandes.edu.co/index.php/dys/article/view/6290/6472>
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Paidós.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. (M. Muñoz, trad.) Paidós (Trabajo original publicado en 1999).
- Caldera, A. (2005). *Los problemas públicos: naturaleza y estructuración*. Universidad Autónoma de Aguascalientes. <https://es.scribd.com/doc/11144166/Los-problemas-publicos-naturaleza-y-estructuracion#>
- Capella, J. (2004). Políticas educativas. *Educación*, 13(25), pp. 7-41. <https://doi.org/10.18800/educacion.200402.001>
- Chaparro, A. (2019). ¿Y qué es la igualdad de género? *Debate feminista*, 57, pp. 31-35. Epub 20 de noviembre de 2020. <https://doi.org/10.22201/cieg.2594066xe.2019.57.03>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2017). *Planes de igualdad de género en América Latina y el Caribe. Mapas de ruta para el desarrollo*. CEPAL. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/41014-planos-igualdad-genero-america-latina-caribe-mapas-ruta-desarrollo>
- Cosar, R. (2021, 17 de diciembre). *Percepción sobre el enfoque de género en estudiantes y docentes de Amazonas y Cusco*. Observatorio de la Educación Peruana. <https://obepe.org/unesco-horizontes/percepciones-sobre-el-enfoque-de-genero-en-estudiantes-y-docentes-de-amazonas-y-cusco/>
- Duarte, C. & Rodríguez, V. (2019). Políticas de igualdad de género en la educación superior chilena. *Rumbos TS* 14(19) pp. 41-72. <https://revistafacso.uceval.cl>
- Duarte, J., Gargiulo, C., & Moreno, M. (2011). *Infraestructura Escolar y Aprendizajes en la Educación Básica Latinoamericana: Un análisis a partir del SERCE*. Banco Interamericano de Desarrollo. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/1065>
- Duarte, J. & García-Horta, J. (2016). Igualdad, Equidad de Género y Feminismo, una mirada histórica a la conquista de los derechos de las mujeres. *CS*, (18), pp. 107-158. <https://doi.org/10.18046/recs.i18.1960>

- Espinoza, J. & Bustelo, M. (2019). ¿Cómo evaluamos el éxito de las políticas de género? Criterios y herramientas metodológicas. *Revista Española de Ciencia Política*. (49) pp. 151-172 <https://recyt.fecyt.es/index.php/recp/article/view/65243>
- Fernández, A. & Venegas, M. (2018). *De la igualdad de género a la igualdad sexual y de género: reflexiones educativas y sociales*. Dykinson. <https://elibro.net/es/ereader/uarm/59016?page=25>
- Fernández, D., De la Cruz, D., Banay, J., Alegre, J., & Breña, A. (2022). Logros de aprendizaje y desarrollo de competencias a través de la evaluación formativa. *Horizontes. Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, 6(23), pp. 418–428. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i23.344>
- Gamboa, A. (2012). ¿Equidad de género en la enseñanza de las matemáticas? *Revista Electrónica Educarse*. 16 (1), pp. 63-78. <http://redalyc.org/pdf/1941/194124281007.pdf>
- García, M. L. S. (2017). El estudio de caso como diseño de investigación en las Ciencias Administrativas. *Iberoamerican Business Journal: Revista de Estudios Internacionales*, 1(1), pp. 72-97. [https://www.paginaspersonales.unam.mx/files/210/El diseño de Caso.pdf](https://www.paginaspersonales.unam.mx/files/210/El_diseño_de_Caso.pdf)
- Gomáriz, E. (1992). *Los estudios de género y sus fuentes epistemológicas: periodización y perspectivas*. FLACSO-ProgramaChile. <http://www.generoy sociedad.com/geso/wp-content/uploads/2013/Libros/los%20estudios%20de%20genero%20y%20sus%20fuentes....pdf>
- Girelli, L. (2023). What does gender have to do with math? Complex questions require complex answers. *Journal of Neuroscience Research*, 101, pp. 679-688. <http://doi.org/10.1002/jnr.25056>
- González, W. O. L. (2013). El estudio de casos: una vertiente para la investigación educativa. *Educere*, 17(56), pp. 139-144. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35630150004.pdf>
- Guerrero, M. A. (2016). La investigación cualitativa. *INNOVA Research Journal*, 1(2), pp. 1–9. <https://doi.org/10.33890/innova.v1.n2.2016.7>
- Guerrero, G., & Rojas, V. (2020). Young women and higher education in Peru: how does gender shape their educational trajectories. *Gender and Education*, 32(8), pp. 1090-1108. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09540253.2018.1562055>
- Guzmán, V. (2021). El método cualitativo y su aporte a la investigación en las ciencias sociales. *Gestionar: revista de empresa y gobierno*, 1(4), pp. 19-31.

- Hernández de la Torre, E. (2011). La formación de los profesores en valores de igualdad y equidad para el desarrollo de la inclusión social y profesional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(1), pp. 55–70.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. del P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill Interamericana Editores.
- Jimenez, M., Román, M. & Traverso, J. (2011). Lenguaje no sexista y barreras a su utilización. Un estudio en el ámbito universitario. *Revista de Investigación en Educación*, 9(2), pp. 174-183 <https://revistas.uvigo.es/index.php/REINED>
- Kahneman, D. (2012). *Pensar rápido, pensar despacio*. Debate. [http://www.cutonala.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/kahneman\\_pensar.pdf](http://www.cutonala.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/kahneman_pensar.pdf)
- La República. (2017, 3 de marzo). Con mis hijos no te metas: así se desarrolla la marcha contra la "ideología de género" [Sociedad]. *La República*. <https://larepublica.pe/sociedad/853601-con-mis-hijos-no-te-metas-manifestantes-se-reunen-para-marchar-contr-la-ideologia-de-genero>
- Maceira, L. (2005). Investigación del currículo oculto en la educación superior: alternativa para superar el sexismo en la escuela. *La ventana. Revista de estudios de género*, 3(21) pp. 187-227. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-94362005000100187&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-94362005000100187&lng=es&tlng=es).
- Marr, D. (2010). *Vision: A computational investigation into the human representation and processing of visual information*. MIT press. [http://mechanism.ucsd.edu/teaching/f18/David\\_Marr\\_Vision\\_A\\_Computational\\_Investigation\\_into\\_the\\_Human\\_Representation\\_and\\_Processing\\_of\\_Visual\\_Information.chapter1.pdf](http://mechanism.ucsd.edu/teaching/f18/David_Marr_Vision_A_Computational_Investigation_into_the_Human_Representation_and_Processing_of_Visual_Information.chapter1.pdf)
- Marcelo, G. y Alegre, M. (2023). Educación en igualdad: programa formativo para la transversalización del enfoque de género. *Human Review*. 16(1), pp. 2-13. <https://journals.eagora.org/revHUMAN/article/view/4707/3027>
- Martín, M. (2022). *Punto en boca: (esto no es un manual de lenguaje inclusivo)*. (1 ed.). Los libros de la Catarata. <https://elibro.net/es/ereader/uarm/234495?page=25>
- Medina, S. (2022). *Percepción del lenguaje inclusivo: un estudio de caso en la carrera de Pedagogía de la Lengua y la Literatura de la Universidad Central de Ecuador*. [Tesis de Licenciatura]. Universidad Central de Ecuador, Quito. <https://www.dspace.uce.edu.e/server/api/core/bitstreames/de7fcc2b-aba6-4b84-aaa6422bdb10/content>
- Millett, K. (1999). *Sexual politics*. University of Illinois Press.

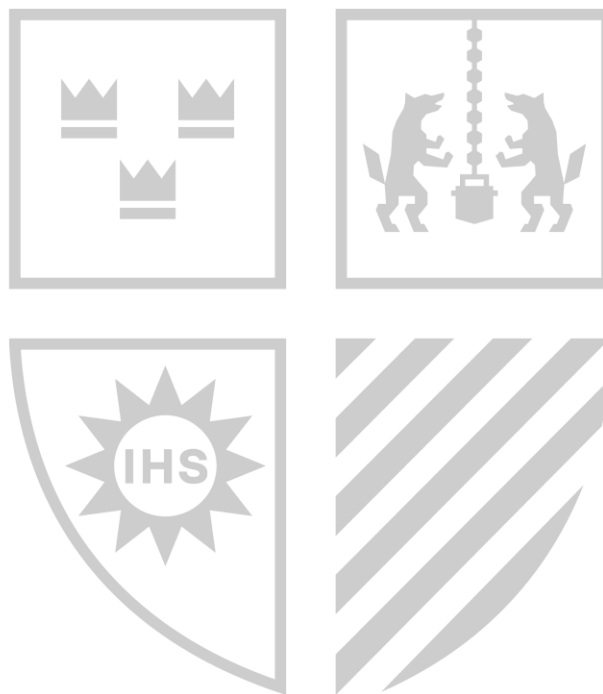
- Mena, M. (2017). *Estudio sobre la incorporación del enfoque de igualdad de género en materiales curriculares de inicial, primaria y secundaria*. Grade. <http://www.grade.org.pe/forge/descargas/Estudio%20sobre%20la%20Incorporaci%C3%B3n%20del%20Enfoque%20de%20Igualdad%20de%20G%C3%A9nero%20-%20Magrith%20Mena.pdf>
- Ministerio de Educación. (2016). *Currículo nacional de la educación básica*. Minedu.
- Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables. (2017). *Igualdad de género en las políticas y la gestión del desarrollo local*. Mimp. <https://mimp.gob.pe/files/direcciones/dcteg/Brochure-Gobiernos-locales.pdf>
- Miranda Beltrán, S. & Ortiz Bernal, J. (2020). Los paradigmas de la investigación: un acercamiento teórico para reflexionar desde el campo de la investigación educativa. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21), e064. Epub 23 de abril de 2021. <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.717>
- Montes-de-Oca-O'Reilly, A. (2019). Dificultades para la Transversalización de la Perspectiva de Género en una Institución de Educación Superior. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13(1), pp. 105-125. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000100105>
- Moya-Díaz, I. & De Juana, A. (2022) Percepción del profesorado sobre la igualdad de género y el currículo oculto. *Human Review*, 14(3), pp. 1-9. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.4125>
- Mujeres, O. N. U. (2015). *La igualdad de género. ONU para la Igualdad de Género y el Empoderamiento de las Mujeres*. Colectiva Justicia Mujer <https://colectivajusticiamujer.org/wp-content/uploads/2021/01/foll-igualdadg-8pp-web-ok2.pdf>
- Muñoz, F. (2020). *Género y educación en Perú*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374775>
- Murillo, J., Payeta, A. M., Martín, I. M., Lara, A. J., Gutiérrez, R. C., Sánchez, J. C. S., & Moreno, R. V. (2013). Estudio de casos. *Sin publicar*. Universidad Autónoma de Madrid, Madrid. [https://gibt3.wordpress.com/wp-content/uploads/2008/08/estcasos\\_trabajo1.pdf](https://gibt3.wordpress.com/wp-content/uploads/2008/08/estcasos_trabajo1.pdf)
- OREALC/UNESCO. (2016). *Inequidad de género en los logros de aprendizaje en educación primaria. ¿Qué nos dice TERCE?* Unesco <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244348>
- Ortiz, A. & Arcila, C. (2022). *Percepciones de los y las estudiantes con sexualidades y corporalidades disidentes frente a la relación pedagógica: Cercanías y lejanías*. RIDUM (Repositorio Institucional de la Universidad de Manizales) <https://ridum.umanizales.edu.co/handle/20.500.12746/6114?show=full>

- Ortiz Ocaña, A. (2014). *Currículo y Didáctica*. Ediciones de la U. <https://elibro.net/es/ereader/uarm/70223?page=18>
- Pedemonte, D. F. (2014). Un paradigma interpretativo para la investigación en medios de comunicación. *Comunicación aplicada. Teoría y método*. [https://rii.austral.edu.ar/bitstream/handle/123456789/560/Comunicacion\\_aplicada\\_Teoria\\_y\\_metodo\\_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y#page=21](https://rii.austral.edu.ar/bitstream/handle/123456789/560/Comunicacion_aplicada_Teoria_y_metodo_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y#page=21)
- Peña, J. & Calzadilla, R. (2006). Lo cualitativo del discurso pedagógico en la dialéctica-hermenéutica. *Sapiens*, 7(1), pp. 181-202. [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1317-58152006000100012&lng=es&tlng=es](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1317-58152006000100012&lng=es&tlng=es).
- Peña, A. (2012). Marco constitucional, legal, jurisprudencial y consuetudinario para la gestión del agua en las Cuencas peruanas. *Revista De Derecho Administrativo*, (12), pp. 233-243. <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/derechoadministrativo/article/view/13534>
- Picarella, L. & Guadarrama, P. (2022). ‘Igualdad de género’ o ‘equidad de género’ como derecho humano: un análisis del camino de Colombia frente a los retos de la agenda 2030. *Novum Jus* 16 (2), pp. 155-186. <https://doi.org/10.14718/NovumJus.2022.16.2.7>
- Piñeyro, C. (2022). Desmontando la masculinidad hegemónica: una (auto)etnografía del grupo Varones por el Cambio. *Antropológica (02549212)*, 40(49), pp. 85–110. <https://doi.org/10.18800/antropologica.202202.005>
- Ramírez, E. & Matarranz, M. (2015). Igualdad de género en educación. El caso de la Unión Europea. *Journal of supranational policies of education*, 3, pp. 114-136. [https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/667458/JOSPOE\\_3\\_9.pdf?sequence=1](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/667458/JOSPOE_3_9.pdf?sequence=1)
- Ramírez-Elías, A., & Arbesú-García, M.I. (2019). El objeto de conocimiento en la investigación cualitativa: un asunto epistemológico. *Enfermería universitaria*, 16(4), 424-435. Epub 16 de abril de 2020. <https://doi.org/10.22201/eneo.23958421e.2019.4.735>
- Rakshit, S. & Sahoo, S. (2023). Biased teachers and gender gap in learning outcomes: Evidence from India. *Journal of Development Economics*, 161(2023), pp. 1-17. <https://doi.org/10.1016/j.jdeveco.2022.103041>
- Ricaldi, M., Sánchez, S. & Subiría, M. (2020). Enfoque de género y las relaciones sociales en el aprendizaje de estudiantes del nivel secundario. *Apuntes Universitarios*, 10 (4), pp. 89-107. <https://apuntesuniversitarios.upeu.edu.pe/index.php/revapuntes/article/view/493/570>

- Rizvi, F. (2014). *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Ediciones Morata, S. L. <https://elibro.net/es/lc/uarm/titulos/51844>
- Rodríguez, A. & Pease, A. (2020). Creencias docentes: El enfoque de género en la educación y la educación en secundaria. *Revista peruana de investigación educativa*, 12(12), pp.153-186. <https://doi.org/10.34236/rpie.v12i12.145>
- Rodríguez del Pino, J. & Jabbaz, M. (2022). Deconstruyendo machos, construyendo personas. Relatos de alejamiento de la masculinidad hegemónica en España. *Revista de Estudios Sociales*, 70, pp. 108-124. <https://doi.org/10.7440/res79.2022.07>
- Ryan, J. & Hargreaves, A. (2014). *Una educación para el cambio: reinventar la educación de los adolescentes*. Ediciones Octaedro, S.L. <https://elibro.net/es/ereader/uarm/61962?page=1>
- Ruiz Bravo, O. (2019). *Comunicación y género; las representaciones de género en los cuadernos de trabajo de matemática en Educación Básica Regular en el Perú (2013-2016)*. [Tesis de maestría] Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/14301>
- Ruiz Bravo, P. y Sanchez, J. (2019). *Políticas de igualdad de género en educación superior. Igualdades de América Latina. Igualdad de género en Europa y América Latina*. Tarragona: Publicacions de la Universitat Rovira i Virgili <http://llibres.urv.cat/index.php/purv/catalog/view/409/427/968-1>
- Sáinz, M., Solé, J., Fábregues, S. & García-Cuesta, S. (2021). Secondary school teachers' Views of gender differences in school achievement and study choices in Spain. *SAGE Open*, 11(3), pp. 1-14. <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/21582440211047573>
- Salazar, M., Paravic, K. & Barriga, O. (2012). Percepción de los hombres y sus parejas sobre la calidad de vida en el climaterio masculino. *Revista chilena de obstetricia y ginecología*, 77(1), pp. 11-17. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-75262012000100003>
- Sánchez Flores, F. (2019). Fundamentos epistémicos de la investigación cualitativa y cuantitativa: consensos y disensos. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 13(1), pp. 102-122. <https://doi.org/10.19083/ridu.2019.644>
- Sandoval Casilimas, C. A. (2002). *Investigación cualitativa*. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES).
- Saavedra García, M. L. (2017). El estudio de caso como diseño de investigación en las Ciencias Administrativas. *Iberoamerican Business Journal*, 1(1), pp. 72–97. <https://doi.org/10.22451/3002.ibj2017.vol1.1.11005>

- Trujillo, G. (2022). *El feminismo queer es para todo el mundo*. Los libros de la Catarata. <https://elibro.net/es/ereader/uarm/234493?page=1>
- Vain, P. D. (2012). El enfoque interpretativo en investigación educativa: algunas consideraciones teórico-metodológicas. *Revista de educación*, 4(4), pp. 37-45. [https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r\\_educ/article/view/83](https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/83)
- Valero-García, A., Olmos, M. & Carranza, J. Revisión sobre las relaciones entre percepción y acción en la infancia. *Anales de Psicología*, vol 27(2), 2011, pp. 399-404. Universidad de Murcia. <https://www.redalyc.org/pdf/167/16720051016.pdf>
- Valle, J. E. (2022). La educación en igualdad de género en la infancia y la adolescencia en las aulas españolas: Una inversión para la transformación social. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 30(2). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.5699>
- Vargas-Sandoval, Y. (2021). La igualdad y equidad de género en la educación secundaria constaricense: criterios para un diseño de evaluación. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 21(3), pp.1-22. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/48154/47930>
- Villavicencio R. & Verástegui, K. (2019). *Enfoque de género en la Educación primaria*. [tesis de bachiller]. Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima. [https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/17996/VILLAVICENCIO\\_GASTEL%C3%9A\\_VER%C3%81STEGUI\\_VIVES%20\(1\).pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/17996/VILLAVICENCIO_GASTEL%C3%9A_VER%C3%81STEGUI_VIVES%20(1).pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. (M. Rotger, trad.). Ediciones Fausto <https://abacoenred.org/wp-content/uploads/2015/10/Pensamiento-y-Lenguaje-Vigotsky-Lev.pdf>
- Walker Janzen, W. (2022). Una síntesis crítica mínima de las portaciones de los paradigmas interpretativo y sociocrítico a la investigación educacional. *Enfoques*, 34(2), pp. 13-33. [https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1669-27212022000200013&lng=es&tlng=.](https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1669-27212022000200013&lng=es&tlng=)
- Zabalza, M. (2016). *Diseño y desarrollo curricular*. Narcea Ediciones. <https://elibro.net/es/ereader/uarm/45989?p>

## ANEXOS



# ANEXO N° 1: CONSENTIMIENTO INFORMADO DE PARTICIPANTES

## Consentimiento informado de docentes, directivos, madres y padres de familia

The image shows a screenshot of a Google Forms document titled "Consentimiento informado" (Informed Consent). The form is displayed in a browser window with the URL "docs.google.com". The form content includes:

- Consentimiento informado**
- El estudio tiene como objetivo general explicar la relación entre la percepción sobre el enfoque de igualdad género en una IE y su implementación.
- Durante tu participación en el estudio se le solicitará responder una serie de preguntas (entrevista).
- Toda la información recopilada durante el estudio será tratada de forma confidencial. Se tomarán medidas para asegurar que su identidad no sea revelada en ningún informe o publicación derivada de este estudio.
- Su participación en este estudio es completamente voluntaria. Usted tiene el derecho de retirarse en cualquier momento, sin consecuencias adversas.
- Al firmar este documento, usted reconoce que ha leído, entendido y aceptado participar en el estudio de investigación descrito anteriormente.
- luciaparionaperez@gmail.com [Cambiar cuenta](#)
- \* Indica que la pregunta es obligatoria
- Correo electrónico \***  
 Registrar luciaparionaperez@gmail.com como el correo electrónico que se incluirá en mi respuesta
- Nombres y apellidos \***  
Tu respuesta
- ¿Está de acuerdo con formar parte de este estudio? \***  
 Sí  
 No
- Enviarme una copia de mis respuestas

## CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA ESTUDIANTES (PERMISO PARA MENORES DE EDAD )

Formulario sin título Se guardaron todos los cambios en Drive

Enviar

Preguntas Respuestas 5 Configuración

### CONSENTIMIENTO INFORMADO PADRES DE FAMILIA

El estudio tiene como objetivo general explicar la relación entre la percepción sobre el enfoque de igualdad género y su implementación en la IE

Durante la participación en el estudio se le solicitará a su menor hijo/a responder una serie de preguntas (entrevista).

Toda la información recopilada durante el estudio será tratada de forma confidencial. Se tomarán medidas para asegurar que su identidad no sea revelada en ningún informe o publicación derivada de este estudio.

La participación en este estudio es completamente voluntaria. Usted tiene el derecho de retirar a su menor hijo/a en cualquier momento, sin consecuencias adversas.

Al firmar este documento, usted reconoce que ha leído, entendido y aceptado la participación de su menor hijo/a en el estudio de investigación descrito anteriormente.

Este formulario recopila automáticamente los correos electrónicos de todas las personas que lo responden. [Cambiar la configuración](#)

## ANEXO N° 2: VALIDACIÓN DE EXPERTOS A TRAVÉS DE JUICIO DE EXPERTO

CARTA DE PRESENTACIÓN

Mg. Paul Munguía Becerra

Presente

Asunto: VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS A TRAVÉS DE JUICIO DE  
EXPERTO

Nos es muy grato comunicarnos con usted para expresarle nuestros saludos, y, así mismo, hacer de su conocimiento que siendo estudiante de la Maestría en Educación con mención en Políticas Educativas y Gestión Pública de la Universidad Antonio Ruiz de Montoya, requerimos validar los instrumentos con los cuales recogeremos la información necesaria para poder desarrollar nuestra investigación.

El título de esta investigación es “Percepción sobre el enfoque de género en una institución educativa privada de nivel secundario de Lima”, y dado que es necesario contar con la aprobación de docentes especializados para poder aplicar los instrumentos en mención, hemos considerado conveniente recurrir a usted, ante su connotada experiencia en temas educativos y/o investigación educativa.

El expediente de validación que le hacemos llegar contiene:

Carta de presentación

Matriz metodológica general


Matriz de categorización e instrumentación

Instrumentos cualitativos

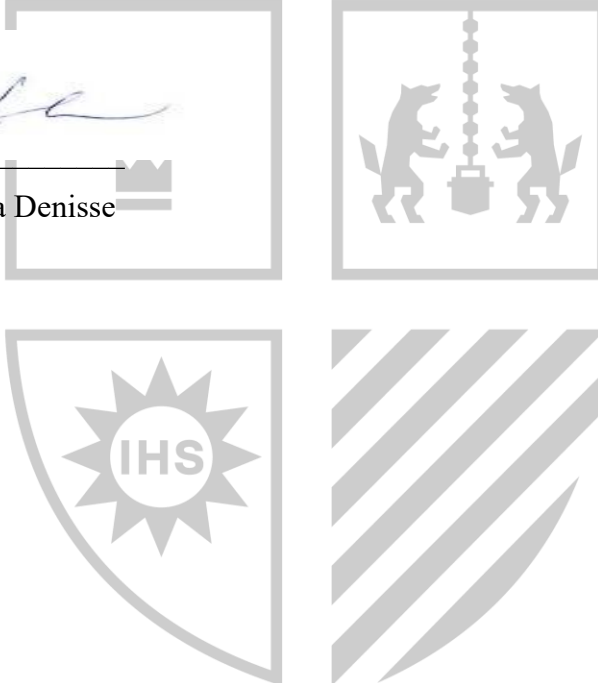
Certificado de validez de contenido de los instrumentos cualitativos

Expresándole nuestros sentimientos de respeto y consideración, nos despedimos de usted, no sin antes agradecerle por la atención que dispense a la presente.

Atentamente,

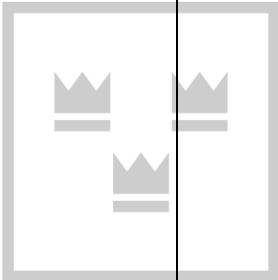
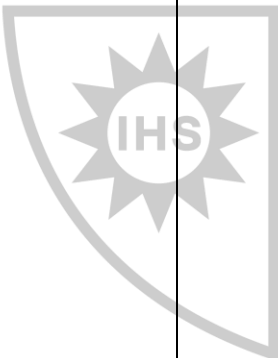
  
DNI-45159954

Pariona Pérez, Lucía Denisse  
45159954

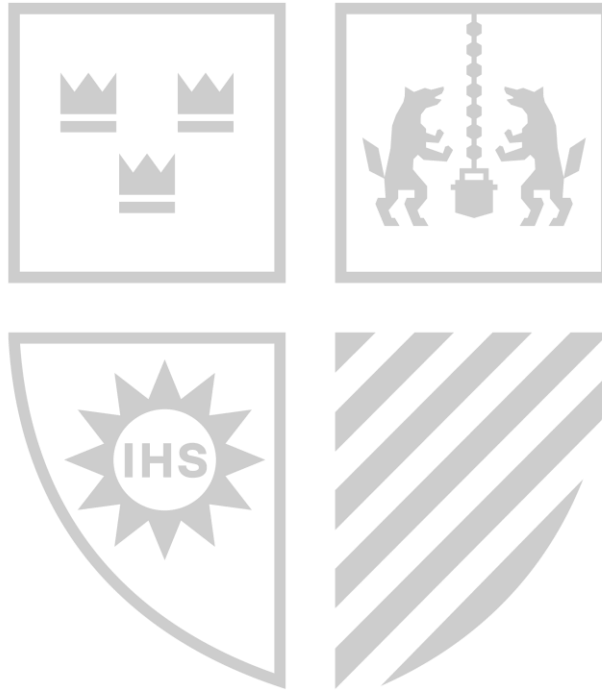


### ANEXO N° 3: MATRIZ METODOLÓGICA

Problema general	Problemas específicos	Categorías	Objetivo general	Objetivos Específicos	Técnicas por Objetivos Específicos
<p><b>¿Qué percepciones tienen los actores educativos sobre el enfoque de igualdad de género en una institución educativa privada del distrito del Rímac, y cómo se expresan estas percepciones en el contexto institucional?</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cómo perciben los docentes y directivos el enfoque de igualdad de género en relación con su formación y práctica pedagógica?</li> <li>• ¿Qué percepciones manifiestan las familias respecto a la inclusión del enfoque de género en la escuela?</li> </ul>	<p>Enfoque de Igualdad de género</p>	<p><b>Describir las percepciones de los actores educativos sobre el enfoque de igualdad de género en una institución educativa privada del distrito del Rímac, Lima, a partir del análisis de discursos, prácticas y documentos institucionales.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analizar las percepciones de docentes y directivos sobre el enfoque de igualdad de género y su relación con la formación profesional.</li> <li>• Identificar las percepciones de las familias respecto a la implementación del enfoque de género en la institución educativa.</li> <li>• Describir cómo perciben los estudiantes el uso del lenguaje inclusivo y su</li> </ul>	<p>Entrevista</p> <p>Entrevista</p> <p>Entrevista</p> <p>Entrevista</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cómo perciben los estudiantes el uso del lenguaje inclusivo y su vínculo con el respeto a la igualdad de género?</li> <li>• ¿Qué percepciones existen sobre las condiciones institucionales (infraestructura, relaciones interpersonales, normas) para garantizar la equidad de género en la escuela?</li> <li>• ¿Qué tensiones o contradicciones se identifican entre lo declarado en los documentos de gestión institucional y las percepciones</li> </ul>			<p>importancia en la convivencia escolar.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Analizar las percepciones sobre la infraestructura, relaciones interpersonales y condiciones institucionales vinculadas con la equidad de género.</li> <li>• Contrastar las percepciones de la comunidad educativa con los lineamientos declarados en los documentos de gestión institucional.</li> </ul>	<p>Entrevista y Análisis de contenido</p>
--	--	--	---	--	---

	de los actores educativos?				
--	----------------------------	--	--	--	--



## ANEXO N° 4: MATRIZ DE CATEGORIZACIÓN E INSTRUMENTACIÓN

Técnica: Entrevista

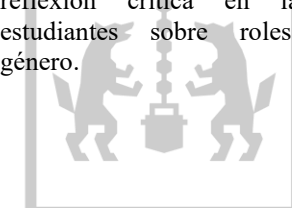
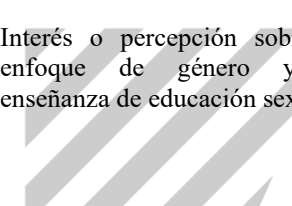
Objetivo: **Describir las percepciones de los actores educativos sobre el enfoque de igualdad de género en un institución educativa privada del distrito del Rímac, Lima, a partir del análisis de discursos, prácticas y documentos institucionales.**


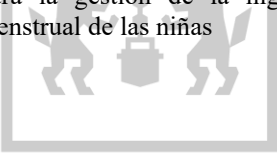
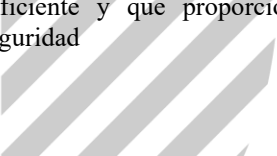
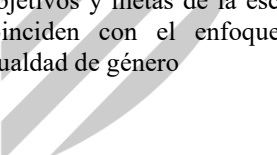
Muestra: 5 Docentes, 6 Estudiantes, 3 familia y 2 miembros del equipo directivo de la institución educativa Nuestra Señora del Rosario

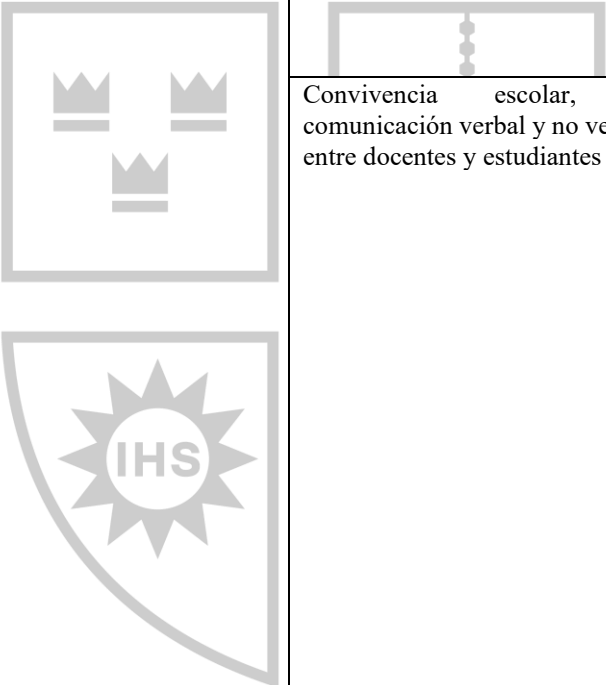
Modo de aplicación: Entrevista presencial

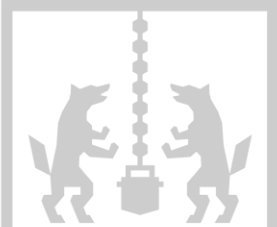
Tiempo de aplicación: Entrevista transversal

Categoría	Subcategorías	Indicadores	Instrumento cualitativo: Entrevista
Enfoque de igualdad de género: Es la valoración imparcial de las conductas, necesidades y aspiraciones de las mujeres y hombres dejando de lado sus condiciones biológicas (sexo), lo cual les permite disponer equitativamente de las mismas oportunidades y circunstancias para el	<b>Subcategoría 1</b> <i>Formación docente:</i> La formación profesional hace referencia a educación que reciben las personas con la finalidad de desarrollar habilidades y conocimientos específicos respecto a un área laboral específica. El autor considera que la igualdad de género influye en la formación profesional al fomentar la igualdad de oportunidades al margen del género de las personas, para ello, la formación profesional con enfoque de igualdad de género busca erradicar estereotipos de género que puedan restringir los derechos de las personas, de esta forma, garantizar	Formación técnica/universitaria en Educación: Cursos, talleres sobre enfoque de igualdad de género	1. ¿Cómo se abordó la igualdad entre estudiantes durante su formación académica?
		Valoración imparcial de las conductas y necesidades de los/las estudiantes	2. Si un estudiante tiene una actitud que refuerza estereotipos de género, ¿qué medidas toma?

<p>ejercicio de sus derechos y capacidades (García-Horta, J. y J. Duarte, 2016; Ministerio de Educación del Perú [Minedu], 2016). Elimina los estereotipos, para dejar de lado los prejuicios y otorgar las mismas oportunidades a los niños y niñas, libres de discriminación y puedan desarrollarse libremente (Valle, 2022). La igualdad de género supone, además, el reconocimiento de que los hombres y las mujeres no parten en las mismas condiciones para ejercer sus derechos como consecuencia de los roles de género (Vargas-Sandoval, 2021)</p>	<p>que todas/os tengan las mismas oportunidades (Barrera et al., 2018) En el caso de las/los docentes es un proceso que perfecciona las capacidades docentes, que busca que los/las docentes reflexionen sobre sus prácticas, reorganicen y enriquezcan su saber pedagógico de cara a los nuevos desafíos. Eso les permite desarrollar un discurso coherente con la práctica en el aula, lo cual es indispensable para la realización de cambios estructurales y para erradicar las prácticas sexistas en la educación. Para ello, se debe realizar un cambio en la mentalidad que conduzca a la igualdad de oportunidades. En ese sentido, el sistema educativo es clave para construir una visión crítica y la construcción de nuevos conceptos entorno a los hombres y mujeres (Hernández, 2011).</p>		
	<p><b>Subcategoría 2</b>  <i>Familia:</i> De acuerdo con Berger y Luckman (1998) es un espacio de socialización que marca lo que cada persona debe asumir de acuerdo con su género en la familia: reglas matrimoniales, de convivencia, división sexual del trabajo, asignación de las tareas en el hogar, formación en "valores", y el silencio respecto a la sexualidad funciona como parte de los valores dentro de la familia (Martínez &amp; Solís, 2009). Los padres y madres de familia, así como los tutores de los estudiantes (Zabalza, 2016) son fundamentales, porque influyen notablemente en el logro de aprendizajes de los estudiantes y en general de toda la dinámica escolar.</p>	<p>Integra el enfoque de igualdad de género en sus estrategias didácticas potenciando la reflexión crítica en las/los estudiantes sobre roles de género.</p> 	<p>3. ¿De qué manera promueve usted la igualdad entre los y las estudiantes?</p>
		<p>Interés o percepción sobre el enfoque de género y la enseñanza de educación sexual</p> 	<p>1. ¿Los padres y madres demuestran interés o han hecho alguna observación sobre el enfoque de género en el colegio? ¿A qué lo atribuye?</p> <p>2. ¿Qué opiniones tienen los padres y madres sobre impartir educación sexual en la escuela?</p> <p>3. ¿De qué manera los padres y madres de familia promueven roles de género en sus hijos/as ?</p>

<p><b>Subcategoría 3</b>  <i>Infraestructura:</i> Son las instalaciones y todo el espacio físico en general en el que interactúan los/las estudiantes. Es fundamental porque ejerce influencia en el comportamiento de estudiantes, los alumnos más implicados en las tareas son los que están situados cerca de la zona de acción del docente, por ejemplo. "La disponibilidad de instalaciones y servicios puede contribuir a que el estudiante de forma individual, incremente su desempeño" (Duarte, et al., 2011). Además, la infraestructura supone un factor que reduce las desigualdades, porque está asociado a la disminución de las diferencias en el desempeño escolar (Duarte, et al., 2011). Es un insumo importante del proceso educativo, el cual debe ser de calidad y accesible para todos y todas para lograr los fines deseados. para el rendimiento escolar (Sánchez, L. 2020).</p>	<p>Distribución de los espacios para las actividades recreativas, deportivas y académicas</p> 	<p>1. ¿Qué opina que la distribución de los espacios para las actividades recreativas, deportivas y académicas según en sexo?</p>
	<p>Servicios higiénicos de calidad para la gestión de la higiene menstrual de las niñas</p> 	<p>2. ¿Qué opina sobre la gestión de la higiene menstrual en la IE?</p>
	<p>Servicios higiénicos en cantidad suficiente y que proporcionan seguridad</p> 	<p>3. ¿Qué opina sobre la adecuación de los servicios higiénicos para las/los jóvenes?</p>
	<p><b>Subcategoría 4</b>  <i>Curriculo y currículo oculto:</i> Es el aprendizaje de valores, actitudes, conocimientos, destrezas, significados, habilidades, supuestos implícitos, transmitidos de modo inconsciente en el ámbito de la escuela. Se manifiestan o reproducen en distintos elementos que son parte de la escuela como los objetivos, metas y contenidos, los recursos didácticos y metodologías, las rutinas y tareas escolares, maneras de formar la disciplina, evaluación y el desempeño docente. Maneras de comunicar, de relacionarse, verbal y no verbalmente., la</p>	<p>Objetivos y metas de la escuela coinciden con el enfoque de igualdad de género</p> 

	<p>convivencia escolar, las actividades y todo aquello que es parte de lo que se realiza en el colegio pero que no se manifiesta de manera explícita. (Maceira, L., 2005)</p> 	<p>Contenidos y recursos didácticos coinciden o no contradicen el enfoque de género, así como las normas de la institución</p> <p>Convivencia escolar, la comunicación verbal y no verbal entre docentes y estudiantes</p>	<p>2. ¿De qué forma los recursos y contenidos didácticos de la institución promueven la igualdad entre los y las estudiantes?</p> <p>3. ¿Considera que las normas de la institución promueven la igualdad de género o son sexistas? ¿Por qué?</p> <p>4. ¿De qué forma considera que se produce la convivencia escolar entre los/las estudiantes, y estudiantes y docentes?</p>
--	---	--	--

	<p><b>Subcategoría 5</b>  <i>Lenguaje inclusivo:</i>  El lenguaje es el medio con el que se construye la realidad y a través de este se comprende al mundo, en ese sentido, produce efectos sociales, pues el uso de determinadas palabras para nombrar a determinados sujetos o colectivos contribuye a la invisibilización o hipervisibilización de estos. El feminismo ha puesto de manifiesto el rol del lenguaje en la profundización de las desigualdades de género. El uso jerárquico de un sexo sobre otro pone de manifiesto los prejuicios y estereotipos que afianzan las brechas entre hombres y mujeres (Jiménez, M. 2011).</p>	<p>Uso de lenguaje inclusivo en el desarrollo de las clases y fuera de ellas</p> 	<p>1. ¿Emplea el lenguaje inclusivo dentro y fuera de las clases con los estudiantes y la comunidad educativa en general?</p> <p>2. ¿Cómo actúa si las / los estudiantes usan el lenguaje inclusivo, ya sea de manera oral o escrita en las clases?</p>
		<p>Los materiales prescinden del lenguaje sexista y se prescinde de adjetivos diferenciados para mujeres y hombres.</p>	<p>3. ¿El lenguaje de los textos utilizados por la IE toman en cuenta el lenguaje inclusivo?</p>
		<p>Uso del lenguaje inclusivo como herramienta que promueve la igualdad</p>	<p>4. ¿Considera usted que el lenguaje inclusivo tiene algún aporte en la escuela?</p>

## ANEXO N° 5: INSTRUMENTO

### INSTRUMENTO

Guía de entrevista sobre percepción del enfoque de igualdad de género

Instrucciones del instrumento:

Despliegue del instrumento: Guía de entrevista

#### **Formación profesional:**

¿Durante su formación profesional cómo se abordó la igualdad de género?

Si un estudiante tiene una actitud que refuerza estereotipos de género, ¿qué medidas toma?:

¿De qué manera promueve usted la igualdad entre los y las estudiantes?

#### **Familia**

¿Los padres y madres demuestran interés sobre el enfoque de género en el colegio? ¿A qué lo atribuye?

¿Qué opiniones tienen los padres y madres sobre impartir educación sexual en la escuela? ¿Estos están vinculados a los valores que promueven respecto al género?

¿De qué manera los padres y madres de familia promueven roles de género en sus hijos/as?

### **Infraestructura**

¿De qué forma considera que la distribución de los espacios para las actividades recreativas, deportivas y académicas promueven la igualdad de género?

¿Qué opina sobre la gestión de la higiene menstrual en la IE?

¿Qué opina sobre la calidad de los servicios higiénicos en función de la igualdad de género?

### **Currículo y currículo oculto:**

¿De qué forma los objetivos y las metas de la escuela promueven la igualdad entre los y las estudiantes?

¿De qué forma los recursos y contenidos didácticos de la institución promueven la igualdad entre los y las estudiantes?

¿Considera que las normas de la institución promueven la igualdad de género o son sexistas? ¿Por qué?

¿De qué forma interactúan los y las estudiantes en la convivencia escolar, y los/las estudiantes y los/las docentes en función al género?

¿Qué estrategias se emplean para promover la igualdad de género entre los estudiantes?

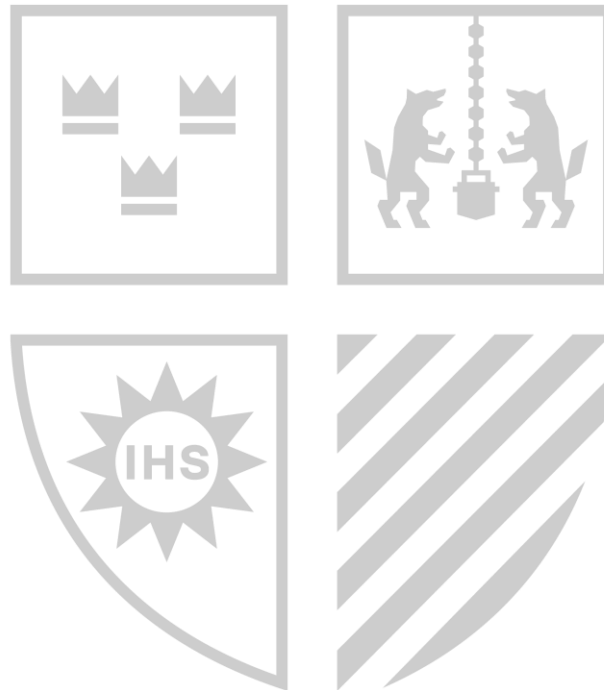
### **Lenguaje**

¿Emplea el lenguaje inclusivo dentro y fuera de las clases con los estudiantes y la comunidad educativa en general?

¿Cómo actúa si las / los estudiantes usan el lenguaje inclusivo, ya sea de manera oral o escrita en las clases?

¿El lenguaje de los textos utilizados por la IE toman en cuenta el lenguaje inclusivo?

¿Considera usted que el lenguaje inclusivo tiene algún aporte en la escuela?



## ANEXO N° 6: CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO



CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE EVALÚA.....

Estimado(a) experto(a):

Por favor, se le solicita examinar los ítems o preguntas presentadas y marcar la opción donde exprese su acuerdo o desacuerdo sobre cada uno de ello. En caso anote "desacuerdo", se le pide presentar el detalle de lo observado y la sugerencia de mejora que corresponda. No olvide firmar la ficha una vez concluida la validación.

Ítems	Coherencia		Claridad		Relevancia		Suficiencia		Sugerencias
	SÍ	NO	SÍ	NO	SI	NO	SI	NO	
01	¿Durante su formación profesional cómo se abordó la igualdad de género?		SÍ		SÍ		SÍ		

02	Si un estudiante tiene una actitud que refuerza estereotipos de género, ¿qué medidas toma?	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	
03	¿De qué manera promueve la igualdad entre los y las estudiantes?	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	Especificar igualdad de género
04	¿Los padres y madres demuestran interés sobre el enfoque de género en el colegio? ¿A qué lo atribuye?	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	
05	¿Qué opiniones tienen los padres y madres sobre impartir educación sexual en la escuela? ¿Estos están vinculados a los valores que promueven respecto al género?	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	
06	¿De qué manera los padres y madres de familia promueven roles de género en sus hijos/as?	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	O la familia.
07	¿De qué forma considera que la distribución de los espacios para las actividades recreativas, deportivas y	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	¿Qué opina de...?

	académicas promueven la igualdad de género?					
08	¿Qué opina sobre la gestión de la higiene menstrual en la IE?	sí	sí	sí	sí	
09	¿Qué opina sobre la calidad de los servicios higiénicos en función de la igualdad de género?	sí	sí	sí	sí	
10.	¿De qué forma los objetivos y las metas de la escuela promueven la igualdad entre los y las estudiantes?	sí	sí	sí	sí	Igualdad de género
11	¿De qué forma los recursos y contenidos didácticos de la institución promueven la igualdad entre los y las estudiantes?	sí	sí	sí	sí	Igualdad de género
12	¿De qué forma interactúan los y las estudiantes en la convivencia escolar, y los/las estudiantes y los/las docentes en función del género?	sí	sí	sí	sí	

13	¿Considera que las normas de la institución promueven la igualdad de género o son sexistas? ¿Por qué?	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	
14	¿El lenguaje de los textos utilizados por la IE toma en cuenta el lenguaje inclusivo?	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	Toma
16	¿Emplea el lenguaje inclusivo dentro y fuera de las clases con los estudiantes y la comunidad educativa en general?	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	
17	¿Cómo actúa si las / los estudiantes usan el lenguaje inclusivo ya sea de manera oral o escrita en las clases?	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	
18	¿El lenguaje de los textos utilizados por la IE toman en cuenta el lenguaje inclusivo?	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	Se repite con la 15. Si es para confirmar, plantear la pregunta de manera diferente.
19	¿Considera usted que el lenguaje inclusivo tiene algún aporte en la escuela?	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	

Observaciones: \_\_\_\_\_

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [ X ]

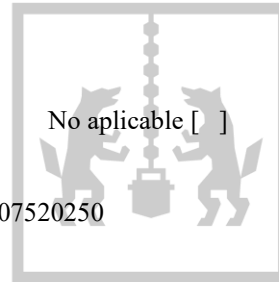
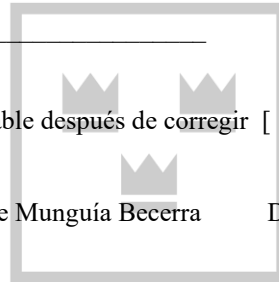
Aplicable después de corregir [ ]

No aplicable [ ]

Apellidos y nombres del juez validador. Mag. Paul George Munguía Becerra

DNI 07520250

Especialidad del validador Magíster en Sociología



31 de octubre de 2023

<sup>1</sup>**Coherencia** significa que el ítem tiene relación lógica con la dimensión y el indicador que está evaluando.

<sup>2</sup>**Claridad** corresponde a que el ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.

<sup>3</sup>**Relevancia** significa que el ítem es esencial o importante, es decir debe ser incluido.

<sup>4</sup>**Suficiencia** se refiere a que los ítems que pertenecen a una misma dimensión bastan para obtener la evaluación de esta.

-----  
**Firma del Experto Informante.**