

UNIVERSIDAD ANTONIO RUIZ DE MONTOYA

Escuela de Posgrado



UARM

Universidad
Antonio Ruiz
de Montoya

**CREENCIAS DE LOS DOCENTES Y DIRECTIVOS ACERCA DE LA
INCORPORACIÓN DEL ENFOQUE DE GÉNERO EN EL TRABAJO
PEDAGÓGICO EN EL NIVEL SECUNDARIA**

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

FANY ESMERALDA SANYS CARRION

Presidente: Uriel Montes Serrano

Asesora: Luz Helena Echeverri Junca

Lector 1: Angel Deroncele Acosta

Lector 2: Paul Munguia Becerra

Lima – Perú

Noviembre 2023



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 Sanys Carrión Fany Esmeralda quien solicita la obtención de su grado académico de maestra a través de la sustentación de una tesis.

El producto académico elaborado tiene como título "*Creencias De Los Docentes y Directivos Acerca De La Incorporación del Enfoque de Género en el Trabajo Pedagógico en el Nivel Secundaria*"

Por tanto, en nuestra condición de Asesora de producto académico y de integrante de la Comisión de Grados y Académicos, respectivamente, declaramos que el producto académico de Sanys Carrión Fany Esmeralda ha sido examinado con el programa antiplagio *Turnitin* para identificar su nivel de coincidencias.

El resultado que arroja el programa es de 19 % 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 25 del mes de junio de 2024

Atentamente,

Luz Helena Echeverri Junca

Asesora

Mario Carlos Granda Rangel

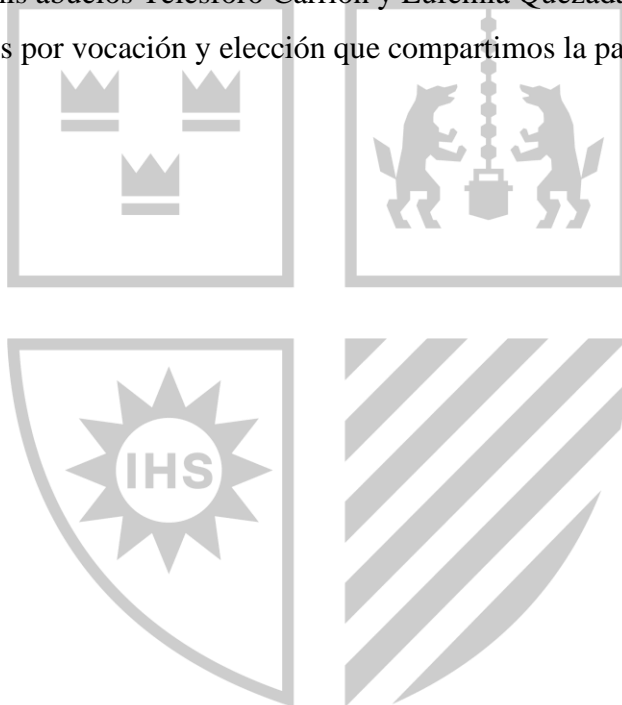
Secretario de la Comisión de Grados
Académicos de la Escuela de Posgrado

*Conforme a lo establecido en el documento de identidad

DEDICATORIA

A Dios, el supremo investigador; a mi madre Elena Carrión y hermanos por acompañarme en cada meta u objetivo trazado.

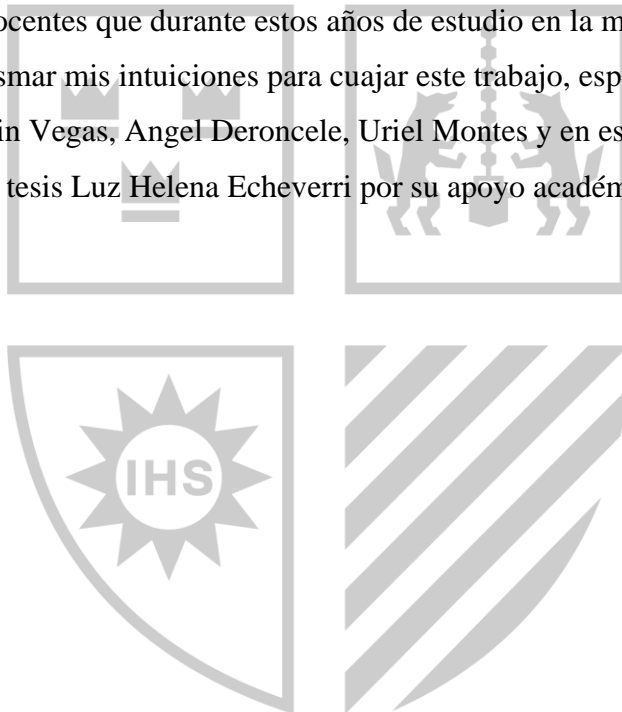
A mis abuelos Telesforo Carrión y Eufemia Quezada, familia y a todos los maestros por vocación y elección que compartimos la pasión por la educación.



AGRADECIMIENTO

En primer lugar, un agradecimiento especial a los directivos y docentes participantes, por su testimonio y cariño. Me enseñaron a siempre buscar la excelencia en cada reto.

A los docentes que durante estos años de estudio en la maestría me ayudaron a plasmar mis intuiciones para cuajar este trabajo, especialmente al profesor Martín Vegas, Ángel Deroncele, Uriel Montes y en especial a mi asesora de tesis Luz Helena Echeverri por su apoyo académico, ánimo y amistad.



RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo describir las creencias que tienen los docentes y directivos acerca de la incorporación del enfoque de género en el trabajo pedagógico. La investigación sigue el paradigma sociocrítico, con el enfoque cualitativo aplicando el método de investigación fenomenológico hermenéutico. La técnica de recolección fue la entrevista, la cual fue aplicada a tres directivos y a siete docentes que conforman la población de una institución educativa pública de nivel secundaria de la región de La Libertad. Los resultados indican que los y las docentes tienen una definición errónea acerca de sexualidad, sexo y género. Además, no hay claridad sobre lo que significa implementar el enfoque de género en la escuela y como se puede realizar. Se concluye que la incorporación del enfoque de género es una herramienta pedagógica y representa un avance para las instituciones educativas en todos los niveles como un eje transversal en las actividades, proyectos o planes educativos. Esta incorporación debe tener en cuenta el uso correcto de ideas referentes al enfoque de género para no crear confusión entre docentes y estudiantes, además se debe contar con el uso de un lenguaje inclusivo en las relaciones interpersonales y en los materiales educativos.

Palabras clave: creencias docentes, enfoque de género, lenguaje inclusivo, materiales educativos, trabajo pedagógico.

ABSTRACT

The objective of this research is to describe the beliefs that teachers and principals have about the incorporation of the gender approach in pedagogical work. The research follows the sociocritical paradigm, with the qualitative approach applying the hermeneutic phenomenological research method. The research technique is the interview, which was applied to three directors, and seven teachers who make up the population of a public educational institution at the secondary level in the region of “La Libertad”. The results indicate that teachers have an erroneous definition of sexuality, sex, and gender. In addition, there is a lack of clarity on what it means to implement the gender approach in schools and how it can be done. It is concluded that the incorporation of the gender approach is a pedagogical tool, and represents an advance for educational institutions at all levels as a transversal axis in educational activities, projects, or plans. This incorporation must take into account the correct use of ideas related to the gender approach so as not to create confusion between teachers, and students, as well as the use of inclusive language in interpersonal relationships, and educational materials.

Keywords: teaching beliefs, gender approach, inclusive language, educational materials, pedagogical work.

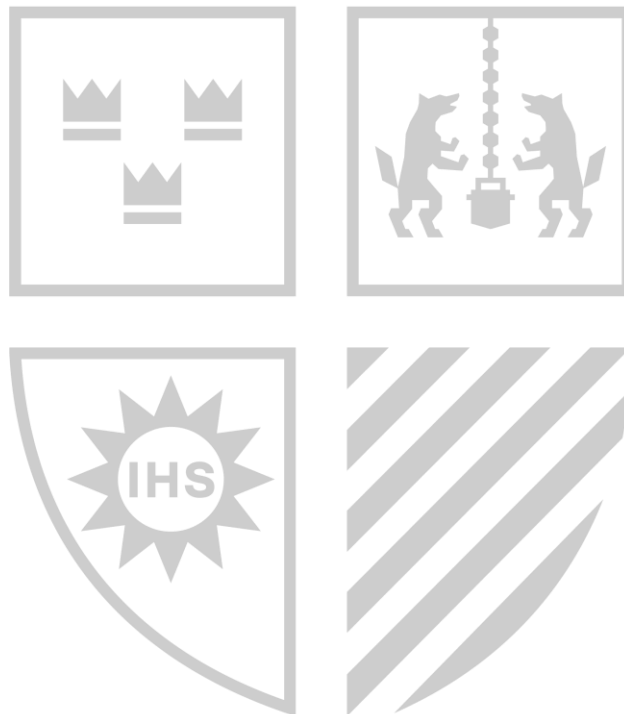
TABLA DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN	10
CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO	15
1.1. Creencias docentes acerca de la incorporación del enfoque de género.....	15
1.1.1. Creencias sobre sexualidad y género.....	16
1.1.2. Incorporación del enfoque de género en la educación	24
1.2. Prácticas docentes de incorporación del enfoque de género en el trabajo pedagógico	
29	
1.2.1. Promoción del enfoque de género en el aula	29
1.2.2. Uso de recursos y materiales educativos del Minedu.....	34
1.3. Estado del arte	38
1.3.1. Antecedentes internacionales	38
1.3.2. Antecedentes nacionales.....	40
CAPÍTULO II: MARCO METODOLÓGICO	43
2.1. Paradigma, enfoque y diseño de la investigación.....	43
2.2. Población y muestra	45
2.3. Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	45
2.4. Análisis de los datos	48
2.5. Aspectos éticos.....	48
CAPÍTULO III: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	49
CONCLUSIONES	77
RECOMENDACIONES.....	79
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	81
ANEXOS	94
ANEXO 1: MATRIZ METODOLÓGICA.....	95
ANEXO 2: SOLICITUD AL EXPERTO VALIDADOR	97
ANEXO 3: MATRIZ DE INDICADORES.....	98
ANEXO 4: RESULTADOS VALIDACIÓN EXPERTOS	103
ANEXO 5: VERSIÓN FINAL DE LOS INSTRUMENTOS	104
ANEXO 6: CONSENTIMIENTO INFORMADO.....	108

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 47

Tabla 2 49



INTRODUCCIÓN

El tema de investigación propuesto tiene interés en recoger evidencias en cuanto al progreso y éxito de la implementación del enfoque de género propuesto por el Ministerio de Educación del Perú (Minedu), a través del Currículo Nacional, en la práctica educativa y la percepción de docentes y directivos.

Este estudio desea comprobar si la perspectiva de género, que se encuentra vigente en las políticas educativas, ha tenido éxito en sí misma; y si nuestras acciones como docentes ayudan a modificar la desigualdad entre hombres y mujeres. Además, se quiere conocer hasta qué punto debemos corregir las orientaciones o modelos de intervención con los que trabajamos en educación secundaria.

Según Arango y Corona (2016), estas preocupaciones tienen sus orígenes en los distintos encuentros por los derechos, como por ejemplo: la Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre, aprobada por la IX Conferencia Internacional Americana realizada en Bogotá en 1948; la Organización de los Estados Americanos (OEA); y la Convención Americana sobre Derechos Humanos (también llamada Pacto de San José de Costa Rica o CADH) suscrita en 1969, que entró en vigor en 1978 y logró establecer el Sistema Interamericano de Derechos humanos (SIDH).

A partir de 1960, se han tomado una serie de iniciativas legislativas a nivel de política internacional para garantizar la igualdad de género en toda la región de América. Desde los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), el objetivo 5 pretende “lograr la igualdad de género y empoderar a todas las mujeres y las niñas”. Este objetivo invita a tomar las medidas necesarias en todos los sectores de la región para reducir o eliminar todo tipo de violencia contra las mujeres y niñas, asegurando su participación en la vida política económica y social (Naciones Unidas, 2018b). Así, “igualdad de género” se entiende como la existencia de una igualdad de oportunidades y de derechos entre las mujeres y los hombres en las esferas privada y pública, que les brinde y garantice la posibilidad de realizar la vida que deseen (Pérez, 2020).

Por su parte, Eras e Ycaza (2019) indican que el enfoque de género es la igualdad de oportunidades que tienen las mujeres y hombres dentro de un entorno determinado, de

manera que estos puedan desenvolverse según sus aptitudes y conocimientos, teniendo en cuenta sus derechos, obligaciones y sus posibilidades estipuladas por la sociedad.

A nivel nacional, la primera en reconocer el enfoque de género es la Constitución de 1979, donde se refiere: “El varón y la mujer tienen iguales oportunidades y responsabilidades” (número 2, artículo 2, capítulo I de la CPP de 1979). En el gobierno de Alejandro Toledo se elaboró y aprobó el Acuerdo Nacional en el año 2002, en el cual se propone la política 11, referida a promover la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres (equidad de género); y la política 12 que busca garantizar el acceso universal a una educación de calidad a niños y niñas (Orbegoso, 2011).

Los principios de equidad, que consisten en garantizar a todas las mujeres el acceso, la permanencia y el trato igualitario en un sistema educativo de calidad (inciso b, artículo 8, LGE), y el principio de inclusión, que supone la incorporación de todas las personas sin distinción de sexo (inciso c, artículo 8, LGE), se encuentran definidos en la Ley General de Educación (LGE) N° 28044 (2003).

Asimismo, los artículos 18 y 19 de la LGE se acercan más al concepto de equidad e igualdad de género. El artículo 18 considera “elaborar y ejecutar proyectos educativos que incluyan objetivos, estrategias, acciones y recursos tendientes a revertir situaciones de desigualdad y/o inequidad por motivo de origen, etnias, género en el tema educativo”. El artículo 19 indica que: “para ello establece programas especiales que garanticen igualdad de oportunidades y equidad de género en el ámbito rural y donde sea pertinente”.

Como hemos detallado, la normativa respecto a este tema empieza en la década de los 90. También se destaca la Ley de Fomento de la Educación de las Niñas y las Adolescentes (Ley 27558), que coloca al Estado como promotor de condiciones de equidad a través de políticas educativas específicas. En el artículo N° 8, los aspectos que señalan la equidad de género son: a) Que en las escuelas rurales, es fundamental que se promueva la equidad y se elimine cualquier forma de discriminación hacia las niñas y adolescentes, ya sea por su raza, el uso de su lengua materna o su edad; b) Que las niñas y las adolescentes logren aprendizajes oportunos en el período de la pubertad y los cambios que se dan en él; y c) Un entorno donde prevalezcan la equidad y el respeto hacia los estudiantes, junto con una atención personalizada por parte de los educadores hacia las niñas y adolescentes (Análisis de la Ley N° 27558, 2010).

Los avances que se han tenido respecto a la perspectiva de género también se evidencian en el diseño curricular. A partir de 1997 se puede encontrar aspectos relacionados a la igualdad entre los varones y mujeres mediante contenidos o temas transversales desarrollados. En palabras de Benavides (2012) se buscaba que los estudiantes:

Afiancen su identidad de varones y mujeres, respeten a sus compañeros y compañeras considerándoles como iguales de derecho no obstante las diferencias psicobiológicas, que se identifiquen el rol de la familia, aceptando que las familias pueden ser distintas y reconociendo sus roles dentro de su propia familia. (p. 83)

Pero en el año 2005, se habla de la educación para la equidad de género, donde se desarrollan contenidos transversales para: fomentar el acceso equitativo, el respeto a su condición de persona y el disfrute de los bienes materiales y culturales, sin estereotipos de género (Benavides, 2012).

En el año 2013 se emite la RM N°0035-2013-ED, que crea la Comisión Sectorial para la Transversalización de los Enfoques de Derechos Humanos, Interculturalidad e Igualdad de Género. Además, se insertan en el Diseño Curricular estos enfoques como parte de los planes curriculares, para que se tengan en cuenta en la práctica educativa. Esta propuesta se aprueba en medio de un clima de controversia y oposición, liderada por los colectivos Con Mis Hijos No Te Metas (CMHNTM) y Padres en Acción Perú (PEA). Ambos colectivos gestionaron una campaña de desprestigio contra la propuesta.

Según Tapia y Cueto (2017), en el 2016 “se continúa con la transversalización del enfoque de género dando respuesta a los problemas nacionales que estábamos viviendo respecto a la igualdad de oportunidades” (p. 63). Por eso se destacará como primer punto que la política curricular de enfoque de género parte de destacar desde la “igualdad” más no sólo de la “equidad”. Esto permitirá no sólo darle el lugar que se ha ganado la mujer en todos sus ámbitos, sino que se trata de sobrepasar las diferencias entre hombres y mujeres. El segundo punto a destacar es que el Diseño Curricular Nacional (DCN) incorpora la definición de género de alcance intersectorial, incluyendo todos los documentos que han permitido el avance de esta política curricular, tales como: La Ley de Igualdad de Oportunidades (promulgada el 12 de marzo del 2007), el Plan Nacional de Igualdad de Género 2012-2017 (promulgado el 18 de agosto del 2012), y la Política Nacional de Igualdad de Género (aprobada en abril del 2019). Y un tercer punto pone énfasis en que en esta

propuesta no sólo pretendemos salvaguardar a las niñas y mujeres cuando estas se vean afectadas, sino a los también a los hombres y en general a toda la sociedad.

Frente a la problemática de una institución educativa pública de nivel secundaria de la comunidad de Víctor Raúl de la provincia de Virú (La Libertad), se puede observar que las y los docentes no pueden asegurar el trato igualitario entre las y los adolescentes frente a diferentes oportunidades educativas, ya que constantemente están enfrentando los estereotipos y discriminación de género que hay en el contexto, debido al número de población, ubicación geográfica, sistemas de poder impuestos en el hogar, incertidumbre frente al sexo y género, creencias conservadoras, y nivel educativo y socioeconómico.

Específicamente, podemos describir que Víctor Raúl es un centro poblado, donde frecuentemente se observa que aún persiste el patriarcado como parte de la herencia cultural, cayendo en estereotipos machistas que usualmente escuchamos por parte de nuestros estudiantes tal como: “eres mujer y debes cocinar para tus hermanos”, “los hombres no lloran”, “sólo los hombres se encargan de sustentar a la familia”, “es peligroso que una mujer salga a altas horas de la noche”. A esto se suma el grado de instrucción de los padres de familia, que no pueden acompañar a sus hijos en la formación de la comprensión de estos temas.

Los enfoques de género se instalan en los libros de trabajo del Minedu, sin orientación pedagógica, lo que no permite que los docentes orienten con un adecuado enfoque de género, cuando los y las adolescentes están construyendo su identidad. Los/as docentes sólo usan las creencias o percepciones que tienen acerca del tema, y consideran que el enfoque de género en el DCN es sólo una herramienta educativa de moda, sin orientación formativa.

El problema que se plantea en esta investigación es: ¿cuáles son las creencias de docentes y directivos/as acerca de la incorporación del enfoque de género en el trabajo pedagógico de una institución educativa pública de nivel secundaria, UGEL Virú, 2022?

Esto resulta un reto, ya que se conocerán las concepciones que tienen docentes y directivos/as en función del género, para promover una identidad respetuosa frente a las diferencias biológicas entre hombre y mujer, asegurando el trato igualitario en oportunidades educativas. Luego tenemos el objetivo principal, que consiste en analizar las creencias de

docentes y directivos/as respecto a la incorporación de una educación con enfoque de género, planteada por el DCN en los docentes de la UGEL Virú.

Se tuvo como objetivo general: analizar las creencias que tienen docentes y directivos/as acerca de la incorporación del enfoque de género en el trabajo pedagógico de de una institución educativa pública de nivel secundaria, UGEL Virú, 2022.

De este objetivo general, se desprenden los siguientes objetivos específicos:

- Identificar y describir las creencias de docentes y directivos/as acerca de la incorporación del enfoque de género en el trabajo pedagógico de de una institución educativa pública de nivel secundaria, UGEL Virú, 2022.
- Identificar y describir las prácticas docentes de incorporación del enfoque de género en el trabajo pedagógico de los docentes de una institución educativa pública de nivel secundaria, UGEL Virú, 2022.

Para empezar con el proceso de indagación, se utilizó la teoría acerca del enfoque de género; pero sobre todo la experiencia, la acción y los resultados de la labor de docentes y directivos/as desde la implementación del enfoque de género en su trabajo pedagógico. El paradigma sociocrítico permitió comunicar si docentes y directivos/as conocen o no el enfoque de género, y cómo esto impacta desde la práctica educativa para que garantice su implementación (Hernández y Mendoza, 2018).

Se usó un enfoque cualitativo con un diseño fenomenológico-hermenéutico, de tipo transversal, que apuesta por recuperar de manera reflexiva la preocupación pedagógica de docentes y directivos, en un tiempo determinado (Fuster, 2019). Los datos fueron obtenidos a través de la técnica de la entrevista semiestructurada por medio de una guía.

Esta investigación es importante, porque incide en la preparación de los docentes para abordar desde el aula estos discursos previamente explicados. Se debe hablar de enfoque de género y sus formas. La manera como se está impartiendo es desde un lado más conservador, pero necesitamos una apariencia más integral, ya que sólo podemos orientarla desde la igualdad de derechos y oportunidades. Además, el estudio posee una relevancia a nivel local, nacional e internacional, pues pondrá sobre la mesa espacios para analizar y reflexionar sobre temáticas de igualdad de género, para que a partir de ello se puedan diseñar y planificar integralmente los planes y proyectos institucionales de las escuelas.

CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO

1.1. Creencias docentes acerca de la incorporación del enfoque de género

El profesorado cumple un rol fundamental dentro de las instituciones educativas, en lo que respecta al proceso de la enseñanza-aprendizaje, siendo influenciados por una estructura de creencias y conocimientos que direccionan su labor pedagógica. Respecto a las creencias, se conoce que son proposiciones subjetivas que se forjan individualmente con el objetivo de explicar y justificar toda clase de decisiones que se adopten a nivel personal y profesional (Moreno, 2018). Están vinculadas con el aspecto emocional, el cual comprende elementos afectivos que actúan direccionando el pensamiento y la acción: así es evidente que éstas se fundamentan básicamente en las experiencias, sentimientos y no necesariamente de conocimientos sobre al tema referido (Moreno, 2020).

La formación de las creencias empieza desde temprana edad en los seres humanos, siendo un proceso pleno de transmisión cultural, donde la información exterior se interioriza, construyendo así un conjunto de creencias, el cual les permite entenderse a sí mismos y comprender el mundo. Estas creencias permanecen en el tiempo al ser consideradas como verdades absolutas y ayudan a superar futuras contradicciones sin tomar en cuenta todo lo que no integre el sistema de creencias ya constituido previamente (Pajares, 2018).

Catalán (2020) indica que, con respecto a su accionar, las creencias pueden ser consideradas como filtros, los cuales se relacionan con la manera de percibir y aceptar la información proveniente del entorno, involucrando su almacenaje, recuperación y uso. Es decir, el funcionamiento de las creencias se relaciona con el entendimiento del contexto al ser mediadoras entre la información recibida y la que se encuentra almacenada en la memoria de las personas (Borg, 2021). De esta manera, las creencias docentes pueden considerarse como estructuras mentales que se utilizan para entender lo que implica la realidad de la educación, en su forma de aprender y de enseñar; asimismo, al ser consideradas como procesos internos, tienen relación con la afectividad y no siempre son fácilmente explícitas (Marcelo, 2021).

Diversos autores hacen énfasis en la importancia de las creencias docentes porque permiten de alguna manera comprender y predecir todo lo relativo a la práctica pedagógica al interior del salón de clases. Catalán (2020) señala que el análisis de la práctica docente, implica circunscribirse dentro del área descriptiva, permitiendo así aproximarse a identificar las creencias docentes, las cuales influyen de modo directo en el accionar de los docentes. De esta manera se puede observar que en reiteradas oportunidades los/as docentes optan por no acatar las directivas señaladas en el currículo propuesto, a pesar de tener toda la intención para aplicarlas. Entonces se podría deducir que, a pesar de que se opte por diversos enfoques transversales en las instituciones educativas, adoptados dentro del respectivo marco educativo, esto no asegura que sean aplicados ya que están sujetos al grado de alineación entre los principios teóricos presentados en la propuesta y las creencias fundamentales del cuerpo docente.

1.1.1. Creencias sobre sexualidad y género

Rathus et al. (2014) indican que los seres humanos somos sexuados y que poseemos sexualidad, porque es considerada como algo esencial que está con nosotros, encontrándose presente en toda nuestra vida (aspecto biológico, afectivo y social). Cotidianamente, cuando se habla de sexualidad se hace referencia a los órganos sexuales, relaciones sexuales, sexo, etc. Sin embargo, Giraldo (2015) refiere que la sexualidad no sólo se limita al erotismo y las relaciones sexuales, sino que está presente desde antes del nacimiento; y es durante la infancia donde se va desarrollando con el acompañamiento de los padres, docentes y el entorno social.

Crooks y Bauer (2015) indican que, en el comportamiento sexual, tanto del hombre como de la mujer, intervienen diversos elementos ya sean físicos, psicológicos y sociales, los cuales participan en la elección de la pareja y durante la excitación, realizándose este acto por dos motivos: uno de ellos es simplemente por placer y el otro de procrear. Marcia (2012) lo considera como el núcleo del ser humano respecto a la exploración del pasado, presente y futuro, lo que les permite tener una coherencia interna, en el sentido de entenderse y cómo lo alcanzaron, siendo importante además la interacción que realiza con sus pares.

Se conoce que los hombres y mujeres, son diferentes en alguna medida, por ejemplo, en su edad, nivel educativo, cultural o estado económico; convirtiéndose en un problema al derivarse de ellas desigualdades para acceder a los derechos (relaciones de poder) que de

algún modo inciden en las condiciones de las personas para tener una vida digna, situación que es observable en las relaciones que la mayoría de las sociedades/culturas establecen entre mujeres y hombres. Asimismo, el rol, comportamientos o actitudes de los hombres resultan ser más valorados por la sociedad, colocándolos en una situación de mayor poder frente a las mujeres (Catalán, 2020).

Cada género posee sus propias características, las cuales involucran o mejor dicho implican construcciones culturales, las que se aprenden en la familia, la institución educativa, el trabajo y la comunidad; presentándose como sustentadas en el sexo, es decir, en las diferencias biológicas existentes entre el hombre y la mujer. Es el caso, de la mujer que tiene la capacidad biológica para gestar, parir y amamantar, que son aprendidas y transmitidas de madres a hijas (cuidar, alimentar, educar, etc.). Así, las mujeres son consideradas por la sociedad en su conjunto, dotadas de manera “natural” para llevar a cabo las tareas de la casa y cuidar de las/os hijas/os, pero, realmente son conductas aprendidas y que los varones las pueden desempeñar si se los educara para ello (Pzellinsky, 2018).

Para definir al género, es necesario conocer los conceptos que la sociedad cree que son apropiados para ambos sexos (Wet y Zimmerman, 2009). Dichos conceptos consideran los roles, conductas, actividades y atributos que socialmente están contruidos, y que una cultura determinada los toma como convenientes para mujeres y hombres (Soberón, 2017).

El término género según Faur (2011) en sí no constituye una idea biológica o esencial, sino que está enfocado a la construcción social y cultural que es producto de la diferencia sexual existente. Empieza con el nacimiento, donde es la diferencia sexual lo que predomina, y es donde se comienza, tomando en cuenta esa diferencia, a construir de modo sistemático e histórico, un amplio grupo de valores, relaciones sociales y de significados. Esto es contrario a lo que propuso Mead (2017), pues ella afirmó que las diferencias biológicas existentes entre ambos sexos, de manera general, jamás determinan lo relacionado al funcionamiento social que deben poseer tanto los hombres como las mujeres, siendo la crianza y la transmisión cultural la que estimula que se presente la mayor parte de diferencias sociales.

La Organización Mundial de la Salud [OMS] (2018) define al género como los roles, características y oportunidades que se establecen socialmente y se consideran apropiados para las personas con identidades no binarias, hombres, mujeres y niños. De igual forma, se considera como resultado de las relaciones entre los individuos y también puede indicar la

distribución de influencias entre ellos. Este concepto no se considera como estático debido a su alteración en el tiempo y el lugar.

El género, adopta una definición muy variada conforme la sociedad moderna evoluciona, apareciendo como un término muy diferenciado e independiente del sexo biológico (segunda mitad del siglo XX), siendo la disciplina de la psicología, la primera en resaltar esta distinción al enfocar las investigaciones en torno a los trastornos de la identidad sexual (Lamas, 2018). En la actualidad, el desarrollo teórico de las ciencias sociales entiende el término “género” como el conjunto de normas que han sido establecidas por la sociedad y la cultura respecto de la definición de “hombre” y “mujer” en relación con las diferencias biológicas entre los individuos. De esta manera, son construcciones culturales, las cuales establecen un sistema de relaciones de género, expectativas y valores, que de alguna manera establecen las reglas acerca de cómo hombres y mujeres tienen que actuar en el plano personal e interpersonal (Morgade, 2020).

De la misma manera, la Asociación de Psicología Americana (APA, 2021) señala que el género es una construcción social y un componente fundamental en lo que respecta a la identidad de los individuos. En cuanto a la identidad de género señala que es un proceso constructivo que tiene que ver con el sentimiento interno de saberse hombre, mujer o incluso algo fuera de estas categorías; y con respecto a la expresión de género, la define como la forma en que el individuo se manifiesta en su identidad de género, siendo los elementos constitutivos la manera de caminar, modo de vestir, el comportamiento entre otros.

Ruiz (2019) define a la identidad de género como un conjunto de elementos propios de una persona o comunidad, que son propios y característicos, de allí, que diversos estudios psicológicos realizados en infantes, refieren que éstos comienzan a desarrollar esta identidad, por lo general, a los 2 y 3 años; la cual no para hasta la etapa de la adultez. Por lo que, la teoría del esquema de género cognitivo-social, refiere que los/as niños/as desarrollan sus propios conocimientos para entender lo que es un ser masculino o femenino, apelando a un proceso que le permite tomar decisiones y de alguna manera moderar su respectivo comportamiento (Starr & Zurbriggen, 2020). De la misma manera, Tajfel (2011) refiere que la construcción de la identidad social en el ser humano tiene que ver con la pertenencia a un grupo, en los aspectos emocionales y de valor.

Por otro lado, los aportes psicológicos reafirman el papel importante que desempeña la sexualidad respecto a la identidad del individuo, porque es un proceso que está en continuo

desarrollo durante el ciclo vital, enfocándose en los aspectos biológico y reproductivo, al integrar la identidad sexual, la autoconciencia de la persona de pertenecer a un sexo determinado, su vivencia interna y/o personal de sentirse masculino o femenina (identidad de género), así como, la atracción afectiva, erótica y sexual que experimenta en su interior en función de su sentir con los otros (orientación sexual) (Bardi et al., 2019). Por lo que, la sexualidad no implica solamente un sistema complejo que integre una dimensión intrapersonal, si no que comprende también una dimensión interpersonal, que incluye una variedad de relaciones como consecuencia de la interacción social de los individuos (Vásquez, 2018).

Entender a la sexualidad, género y el desarrollo de la identidad de las personas como procesos complejos donde interactúa lo social, lo cultural y lo biológico, significa de alguna manera criticar de forma directa al binarismo sexo/género; donde el sexo biológico es considerado natural e inmodificable (Plaza, 2020). Criticando directamente a lo que integra el sistema patriarcal, donde está marcada notablemente la desigualdad existente entre el varón y la hembra, todo esto, basado en el heterosexismo, quien propone la repulsión a lo que no está ya normado y se le considera como no natural; y el androcentrismo, que establece la superioridad masculina (Ortiz, 2019).

De Vincenzi (2017) señala que la escuela es un agente socializador donde se transmiten valores y también estereotipos, considerados como perjudiciales en la formación de igualdad. Es así, que aún sigue teniendo una visión tradicional androcentrista. Con estas ideas subjetivas, las más desfavorecidas son las niñas y las mujeres, debido a algunos estereotipos como: “los niños son buenos en cursos de ciencias y las niñas en cursos de letras”. Estas ideas se adoptan en el contexto educativo, y son tomadas como declarativas y verdaderas. Las contribuciones de los/as docentes respecto a este tema aún son sesgadas. Por lo mencionado, las ideas sobre cómo deben actuar el varón y la mujer llegan a ser internalizadas por los/as estudiantes y pasan a formar parte de su identidad. Tener en el aula un trato diferenciado refuerza los papeles o roles que cada uno desarrollará en el futuro. Por ello, las estructuras de género deben ser superadas por el conjunto de valores que promueven la integración e igualdad de ambos géneros.

Las creencias docentes respecto a la identidad sexual y de género, inciden en el trato que dan a los/as estudiantes, además del contexto sexual en el interior del salón de clases, razón por la cual, la mayoría de los docentes no hablan de este tema basándose en sus

opiniones propias, por lo que, generalmente desde el punto de vista subjetivo no toma en cuenta a lo que los documentos ministeriales proponen no son atendidos (Plaza, 2020). Todo esto ocasiona que los docentes llevan al salón de clases una enseñanza muy marcada respecto a lo que significa género femenino o masculino, debiéndose trabajar a la identidad de género como a la educación desde el punto de vista biológico (Rodríguez y Pease, 2020).

Asimismo, continúan presentes visiones restrictivas respecto a la sexualidad; los cuales se materializan en discursos y prácticas pedagógicas que son usadas por los/as docentes; generalmente, introducir los temas de género y sexualidad en el aula, significa que el/la docente la toma de acuerdo a su propia voluntad, basándose en sus propias creencias, pero que se desarrolla paralelamente a lo que propone el Ministerio de Educación (Plaza, 2020).

En el Perú no existen muchas investigaciones sobre estos temas y se hace urgente realizarlas porque los temas de educación sexual y enfoque de género son muy relevantes; además, no se conoce con claridad cuál es el sistema de creencias docentes peruano, siendo un limitante de los esfuerzos que realice la implantación de cualquier política educativa sobre sexualidad (Rodríguez, 2019).

El presente estudio se acentúa en la importancia que presenta el estudiar las creencias docentes acerca del enfoque de género en la educación y sobre la educación sexual, debido a que ejercen un efecto fundamental si se trata de entender y predecir la práctica docente dentro del salón de clases (Pajares, 2018).

Por ello, es necesario que al docente se le capacite integralmente en todo lo relacionado a temas de sexualidad pedagógicamente, sólo así, la educación tomará en cuenta al enfoque de género, por lo que, es sumamente necesario estudiar a las creencias docentes y sus temas anexos, y así poder hacer frente a la problemática existente, consecuencia de un currículo que tome en cuenta fundamentalmente a las creencias y valores personales existentes en cada docente (aspectos de la sexualidad y género), que en muchas ocasiones resultan ser repetidas (Plaza, 2020).

Concluyéndose que, al constituirse la institución educativa y el sistema educativo como agentes socializadores, se encuentran inmersos en los adolescentes y el desarrollo de su sexualidad; viéndose obligadas a brindar la educación con las respectivas herramientas que sirvan de apoyo al desarrollo de una identidad sexual satisfactoria. Por lo que,

O'Sullivan y Thompson (2019) indican que es muy importante concebir el desarrollo de la sexualidad como un componente normal y esencial para que las personas logren su bienestar; y también, para proponer una perspectiva psicobiológica, social y de bienestar físico para abordar la educación sexual.

1.1.2. Establecimiento de roles género

a. Roles de género desde la familia y comunidad

Existen tres elementos considerados como básicos en el tema del género: Uno de ellos, es la asignación de género, que se produce desde cuando nace la persona (órganos genitales). Identidad de género: Comprende los aspectos biológicos y psicológicos, establecidos desde los primeros años de vida. Rol de género: Grupo integrado por normas que se establecen de manera social para cada sexo (Arce, 2020).

El proceso de socialización de las personas, implica considerar a la familia al ser el espacio primario, es decir, constituye el lugar donde se transmiten las normas y valores que gobiernan a las personas y a la sociedad integralmente. En otras palabras, la familia inicia el proceso de establecimiento de un sistema de valores y normas diferenciales entre los sexos a una edad temprana, estableciendo así la identidad como rol de género. Por lo que, las reglas sociales determinan claramente todo lo relacionado a los roles a asumir por los individuos. Asimismo, la sociedad condiciona de una manera importante el rol que desempeñan el padre, madre, esposa o esposo, debido a que nos debemos a ella, porque somos su resultado (Fernández, 2019).

Según López (2007), la familia viene a ser una suerte de agente esencial dentro del proceso de construcción de la identidad, al desempeñarse como modelo referencial y como espacio primario esencial para que sus miembros socialicen, constituyéndose en el sitio donde el ser humano adquiere las normas y valores para vivir en sociedad. Así, la familia desde un inicio comienza a estimular lo que constituye el proceso diferenciado de valores y normas existentes en los dos sexos, asentando así la identidad y el rol de género. Por ello, las reglas sociales realizan de forma clara y transparente el proceso para deslindar las expectativas que están totalmente relacionadas a los roles que cada integrante tiene que asumir. Asimismo, la sociedad condiciona lo que significa rol de padre, madre, esposa y esposo (Fernández, 2016).

La diferencia de género se ve reforzada por el contexto familiar, realizando actividades diversas entre niños y niñas, desempeñando las niñas aquellas que guardan relación con el hogar (atender a otros, servir, etc.) y los niños actividades conocidas como de competencia. Así, la familia se constituye en el eslabón primordial para el proceso de tipificación sexual, porque sencillamente es la que forma tanto al hombre como a la mujer, siendo muy difícil que se la pueda sustituir (Fernández, 2016).

Todo funcionamiento familiar adecuado implica la presencia de indicadores como reglas y roles familiares flexibles, no rígidos, las cuales deben ser asumidas de manera consciente por las personas y no que se las impongan. Sólo así existirá complementación entre todos los integrantes del clan familiar y, por lo tanto, se cumplirán, evitando la presencia de sobre exigencia en algún miembro. Pero, al ser analizado este indicador desde el punto de vista del concepto de género, se aprecia que están relacionados de modo indiscutible, por lo que las problemáticas del rol de género respecto a las normas establecidas para cada sexo, genera en diversos hogares comportamientos inadecuados, pero que se mantiene, por lo general, en un modelo tradicional donde las tareas domésticas son distribuidas, recayendo en la mujer la mayor responsabilidad (Lamas, 2014).

Saldívar et al. (2015) indican que al establecer un “rol”, le están dando a la persona una función, la que realizará en un contexto determinado. Y en su relación con el “género”, éste es una categoría que identifica cuáles serán estos roles socialmente construidos que expresen valores, conductas y actividades que una sociedad designa al varón o mujer, variando en función al espacio y al tiempo.

Según Macía y Torralba (2014), el concepto de roles de género abarca no sólo las funciones que se están discutiendo, sino también los roles, expectativas y normas que se prevé que cumplan las mujeres y los hombres, ya que han sido establecidos en una sociedad. Es decir, la sociedad dicta pautas sobre cómo el individuo debe de ser, sentir y actuar, dependiendo del sexo al que pertenecen.

La promoción de la igualdad de género constituye uno de los principios fundamentales de la labor del Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA), es a la vez un área clave programática y un enfoque transversal que influye en todas sus intervenciones. La igualdad de género enfatiza la importancia de asegurar que los servicios de salud sexual y reproductiva tomen en cuenta los aspectos de género y en la promoción de

la recolección y utilización de datos desagregados, que permitan la identificación de las necesidades específicas de las mujeres y las niñas (UNFPA, 2014).

En el contexto familiar, se realiza el reforzamiento de la diferenciación genérica, para lo cual se dan actividades diversas a los infantes, donde a las niñas se les destinan generalmente las referidas al hogar, y a los niños se les destinan actividades de competencia, donde le es posible obtener un mayor control en el medio externo; siendo claros indicativos de las expectativas sociales hacia cada sexo. Por lo que la familia, se constituye en la principal conexión del proceso de tipificación sexual debido a que es formadora por excelencia y siendo difícil de sustituirlo (Artiles, 2019). Proceso que es observable en toda familia, constituyendo la parte intrínseca muy importante, y que establecen las pautas establecidas entre sus miembros, respecto a los valores; y muchas veces al estar ya establecidas, ocasionan alteraciones en lo que respecta a las relaciones familiares y al funcionamiento familiar.

Los patrones de comportamiento delimitan la manera como dar a conocer los sentimientos, así como los valores que se delimitan como consecuencia del rol de género y la dinámica interna de la familia. Entonces, para que la funcionalidad esté presente y se promueva la salud de sus integrantes, es necesario que se permita y fomente la expresión libre respecto a la afectividad, así como tener la capacidad de dar a conocer las emociones, ya sean positivas y negativas, y transmitir afecto. Existen varios autores que mencionan que el hombre, al ser sometido a un proceso de entrenamiento, se siente estimulado a usar la violencia para dominar a los otros, además de dar solución a problemáticas, pero contrariamente se les restringe el contacto con el mundo de los afectos, obligándosele a inhibir sus sentimientos, y a no sentirlos (Arce, 2020).

b. Roles de género en el colegio

La comprensión de que determinadas jerarquías, relaciones de dominación y desigualdades sociales integran una especie de construcciones sociales, las cuales se han encargado de elaborar en los hombres y mujeres una imagen estereotipada dentro de sus posiciones al interior de la sociedad y estas actitudes además de depender de la familia también se construyen en la escuela. El profesorado interactúa con el estudiante a partir de sus propias creencias de género ya sean estas ventajosas o no.

Por ello el docente resulta ser el elemento fundamental dentro del proceso de discernimiento llevado a cabo, y así lograr una educación plena donde exista una igualdad de género; por lo que la conciencia y las actitudes de género del profesorado resultan fundamentales (Colás, 2013).

Existen algunas propuestas alternativas para modificar las actitudes presentes dentro de los profesores, como la creación de una “Pedagogía de Género”, que necesariamente tiene que poseer tres aspectos: La crítica a las prácticas educativas reproductivas que discriminan a las mujeres; la identificación y reconocimiento de las desigualdades de género en los sistemas de formación; y el desarrollo de alternativas educativas. Estos aspectos van a crear campos investigativos científico-pedagógicos, además de propuestas de intervención educativa (Colás, 2013).

Crooks y Baur (2015) señalan que “desde sus primeras formulaciones la función de la perspectiva de género es la de impregnar transversalmente los diversos ámbitos de la sociedad” (p. 81). Allí están inmiscuidos profesores y profesoras, para así fragmentar diversas prácticas, que de acuerdo a su naturaleza mantienen estereotipos sexistas, invisibilizan a las mujeres o relegan los estudios de género a un segundo plano. Por ello, la construcción de buenas prácticas en género e igualdad tiene como conducto la incorporación de esta perspectiva igualitaria, la que es vista material como formalmente para que, en un futuro cercano, el ámbito educativo pase a ser un entorno en el que las relaciones sociales entre hombres y mujeres sean del todo igualitarias.

Respecto al primer eslabón que comprende la adopción de prácticas docentes, las cuales se deben enfocar para que tanto el hombre como la mujer sean iguales en todo sentido; por lo que es necesario reflexionar en todos los aspectos. Sólo así, se realizará una valoración de la propia labor de cada docente, para incorporar desde esa toma de conciencia, los cambios necesarios y así aproximar la actividad como profesores y profesoras a la perspectiva de género (Giraldo, 2015).

1.1.3. Incorporación del enfoque de género en la educación

a. Implementación del enfoque de igualdad de género

Hoy en día es necesario promover una educación donde el acceso a las oportunidades sea igual para todo el alumnado, basándose en una perspectiva integral de la sexualidad y los estudios de género actuales; asimismo, que el trato sea justo y equitativo en todos los procesos de enseñanza-aprendizaje. Sólo así, la lucha iniciada contra la discriminación por género y los estereotipos respectivos que se les relacione, será frontal y efectiva; es decir, las personas con determinada orientación sexual o de género deben ser aceptadas de forma normal (Organización de las Naciones Unidas para la Educación [Unesco], 2021).

Según la Unesco (2021), desde los años sesenta se han implementado o adoptado diversas iniciativas enfocadas en la problemática de una igualdad de género, para lo cual se estableció como prioridad su tratamiento. Considerándose como punto neurálgico, el cual debe ser incorporado a la formación del docente en todo contexto, para que lo ejerza equitativamente y racionalmente, y así se evite la presencia de concepciones estereotipadas y discriminatorias, en función al género en las y los docentes (Unesco, 2021).

La educación sexual, se le conoce como un proceso social para la provisión de orientación y preparación para una experiencia sexual positiva, todo integralmente, durante todos los períodos de vida de los seres humanos. Todo esto, debe hacer posible que esté presente la oportunidad para explorar los propios valores y actitudes en función a la sexualidad, para el desarrollo de la identidad, además de las habilidades comunicativas, la toma de decisiones y la reducción de riesgos respecto a la sexualidad (Unesco, 2021). Por lo general, los programas de educación sexual, aún no han adoptado un modelo integral, donde las maneras de abordarla deben ser coherentes con las creencias que cada sociedad y cultura tiene sobre la misma (Asociación Española de Especialistas en sexología, 2019).

La educación hoy está realizando un denodado esfuerzo para que sean integradas la expresión e identidad de género en las actualizaciones curriculares, y así, poder eliminar la discriminación por parte de la sociedad (Riquelme, 2019). Pero, aún subsisten, los estereotipos acerca de lo masculino y femenino, aunado a percepciones sesgadas por parte de docentes y educandos. Por lo que, hace más difícil que se incluya la identidad de género en un aula, debido a la desinformación existente y a las malas prácticas educacionales (INDH, 2020).

En el Currículo Nacional de la Educación Básica (CNEB) aprobado en el 2016, por primera vez, se reconoce una matriz sociocultural en la formación del género y la sexualidad de las personas. Se pasa de la noción de equidad a la de igualdad de género. La igualdad de

género y el empoderamiento de las mujeres son aceptados universalmente por los estados miembros y abarcan todos los aspectos de la paz, el desarrollo y los derechos humanos. En América Latina, la igualdad de género se considera un objetivo de desarrollo integral y a largo plazo. Además, la inclusión de una perspectiva de género implica una serie de enfoques específicos y estratégicos, así como procesos técnicos e institucionales adoptados para alcanzar este objetivo. Por ello, la incorporación de una perspectiva de género integra la igualdad de género en las organizaciones públicas y privadas de un país, en políticas centrales o locales, y en programas de servicios y sectoriales (Salatino, 2018).

La equidad de género fue introducida en el Perú entre los años 2005 y 2008, a través de la aplicación de la Ley General de Educación (LGE) en los Diseños Curriculares Nacionales (DCN). Esta no alcanzó las aulas, debido a que no contaba con una estrategia de formación docente. Muñoz (2006) resalta el Plan de Educación Básica para Todos (EPT) del año 2005, que fue una respuesta al mandato del Foro Mundial de Educación en Dakar del año 2000. Esto fue resultado de la participación de representantes de la sociedad civil y del sector público; y si bien presentó una definición de género desde la construcción cultural, no se aplicó. Asimismo, el Proyecto Educativo Nacional del año 2007, tampoco incorporó el enfoque de género; sin embargo, se logró la aprobación de la Ley de Igualdad de Oportunidades entre hombres y mujeres (LIO) en el año 2007, donde el Estado reconoce la equidad de género como un principio fundamental que debe ser incorporado en todas sus políticas y programas. Empero, en el sector Educación, el género figuraba sólo a nivel normativo y sin precisar una definición (Ruiz et al., 2006).

Los avances identificados en el siglo XXI con relación a la incorporación del enfoque de género se presentan a partir de la Ley General de Educación 28044 (LGE). No obstante, el avance más significativo se dará con el Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB) del año 2016. Era la primera vez que, en un documento de gestión de política educativa, se definía el término “género” y se explicita la voluntad política para que enfoques transversales como este se trabajen de forma articulada en la implementación en las aulas.

El Estado peruano asumió el compromiso de transversalizar la perspectiva de género en las políticas públicas, siguiendo los planteamientos de la Declaración y Plataforma de Acción de Beijing dada por las Naciones Unidas en 1995. Durante el gobierno de Alberto Fujimori (1990-2000), se creó en 1996 el Ministerio de Promoción de la Mujer y del Desarrollo Humano (PROMUDEH) como ente rector de las políticas de igualdad de la

mujer, que al inicio se basó en el enfoque de igualdad de oportunidades. Asimismo, en los años noventa, el Perú suscribió convenios en los que priorizó alcanzar la cobertura total de la educación primaria y erradicar el analfabetismo femenino (Unesco, 2021). A pesar de estos compromisos, el Minedu recién implementó acciones para la equidad de género en el 2001, con la Ley N.º 27558, Ley de Fomento de la Educación de las Niñas y Adolescentes Rurales, que, si bien contó con la creación de la Comisión Multisectorial de Fomento de la Educación de las Niñas y Adolescentes Rurales, que tuvo ciertos avances; también hubo limitaciones importantes, como la ausencia de cifras desagregadas por sexo y zona urbano-rural.

Frente a esta nueva lectura sobre el género, sectores conservadores de las iglesias evangélicas y católicas de diversas ciudades del país y con presencia en el Congreso, desplegaron críticas en contra del CNEB. Establecieron una demanda de acción popular ante el Poder Judicial, que provocó el retiro temporal del enfoque de género en el CNEB. El Estado contó con el apoyo de la sociedad civil para defender el enfoque de género en la educación. A ello contribuyó la movilización social, que levantó la temática de la violencia hacia las mujeres y que contribuyó a la adopción de varias regulaciones destinadas a abordar este problema, y su concreción en el Plan Nacional Contra la Violencia de Género 2016-2021, aprobado el año 2016.

El enfoque de género en la educación se basa en el Marco de Acción Educativa 2030, por lo que el Minedu (2017) señala que el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS) tiene como finalidad "garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todos" (p. 2). Esto se evidencia en la incorporación del enfoque en los materiales curriculares, transformando así situaciones tradicionales a la inclusión en todas las instituciones educativas, mediante la interacción entre ambos roles. Asimismo, el ODS 5 se enfoca en lograr la igualdad de género y empoderar a todas las mujeres y las niñas. A pesar de los progresos logrados en cuanto a la igualdad de género mediante el acceso a la educación básica y los servicios de salud, todavía queda mucho por hacer. Esto resulta preocupante, ya que existen muchas dudas en la vida escolar por parte del alumnado en lo que respecta a su sexualidad, lo que ocasiona que la identidad de género puede florecer desde la edad inicial, como consecuencia de procesos cognitivos y categóricos (Gay and Lesbian Equality Network, 2021).

b. Trato igualitario

El trato igualitario constituye un derecho por el cual todas las personas deben ser iguales en dignidad, recibir un trato respetuoso y considerado, y tener igualdad de oportunidades para participar en cualquier ámbito de la vida económica, social, política, cultural o civil. Por ello, independientemente del lugar donde se resida, la igualdad de género constituye un derecho humano fundamental. Así, promover la igualdad de género es un elemento fundamental en todas las áreas 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 los niños (Unesco, 2021).

Además, la igualdad entre hombres y mujeres es un requisito fundamental para la paz, el desarrollo y la igualdad, así como una cuestión de derechos y una condición para alcanzar la justicia social. Como consecuencia de no aplicar dicho trato, la persona discriminada no puede disfrutar de sus derechos humanos o de otros derechos legales o sufre una disminución significativa del disfrute de dichos derechos (Unesco, 2021).

A los 12 años, las personas son infantes, y generalmente no están preparados para hacer frente al problema de identificación de género, llegando al punto de llegar a sentirse insatisfechos con su identidad, identificándose como “disforia de género”, lo que significa sensación de angustia y/o conflicto al no sentirse cómodo con su sexo biológico (Mangin, 2020). Siendo, esencial que los docentes presten el respectivo apoyo emocional y tengan las herramientas necesarias para sobrellevar tanto de ellos(as) mismos como de los demás.

Existiendo maneras de apoyar al alumnado, una de ellas es usar un lenguaje inclusivo al interior y exterior del salón de clases, además de educar acerca de la sexualidad y el género. Es así, que el papel del docente como orientador, es fundamental, para los estudiantes, porque promueve instancias en donde todos, los que forman parte de la comunidad LGBTQ+ (Lesbiana, Gay, Bisexual, Trans, Travesti, Intersexual, Queer y otras identidades no incluidas en las anteriores) como los que no lo son, compartan sus perspectivas, vivencias y deseos, de manera tal que acepten que son parte del mismo grupo: el humano (Prince, 2020).

Todas las mujeres del país y del mundo tienen derecho a acceder a los servicios educativos en igualdad de condiciones que los niños, como lo destaca el Minedu. De acuerdo con la Constitución Política del Perú y la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño y del Adolescente, el Minedu implementa una política general de atención educativa igualitaria para niños y niñas. En la misma línea, la Ley General de Educación establece que

se deben resolver los escenarios de desigualdad para lograr una educación inclusiva. El Minedu viene ampliando su cobertura de Educación Inicial, que ha aumentado del 68% al 84% en los últimos cinco años, para garantizar que niñas y niños tengan acceso igualitario a los servicios educativos. Se respeta la lengua de los pueblos indígenas y se ha fortalecido la Educación Intercultural Bilingüe para garantizar que tanto niñas como niños tengan la oportunidad de aprender en su lengua materna. También se les enseña el español como segunda lengua. Para lograrlo, el Minedu ha desarrollado alfabetos, cuadernos de trabajo y textos en 33 lenguas indígenas (Minedu, 2018).

Siendo necesario, que las comunidades educativas lleven a cabo cambios fundamentales para que las dinámicas escolares, como permitir a los(as) discentes el uso de los baños de acuerdo al género con el que se sientan cómodos e incentivar a docentes y directivos(as) para que utilicen el nombre social y los respectivos pronombres de sus estudiantes, asimismo, en lo posible readecuar la lista de curso a una donde se haga uso solamente del apellido del alumnado, además de incorporar uniformes unisex (Vela, 2017).

1.2. Prácticas docentes de incorporación del enfoque de género en el trabajo pedagógico

1.2.1. Promoción del enfoque de género en el aula

a. Estrategias

Formar a los/as docentes, vendría a ser una alternativa para que las instituciones educativas desarrollen la comprensión de ellos acerca de la integración entre género y escuelas, resultando que además de ofrecer contenidos, el desarrollo profesional tiene el potencial de influir en las creencias de los docentes. Así, la familiaridad con los aspectos relacionadas con el género, incluyendo a factores como una mayor conciencia acerca del acoso y la intimidación anti-LGBTQ, conocer a las personas que se identifican como LGBTQ y la autoeficacia, se relacionan con si los/as docentes intervendrán en caso de acoso por motivos de género (Greytak et al., 2018).

Lamentablemente los/as docentes no se encuentran preparados/as para desarrollar prácticas afirmativas que tienen relación con la inclusión de género, en la diversidad de género, debido a la presencia de cuestiones complejas que las circundan, debido a que la capacitación ha sido escasa o nula. Significando que los/as docentes, por lo general, no se sienten con la confianza respectiva además que dan a conocer que los recursos que poseen,

son insuficientes; no logrando el desarrollo de las lecciones inclusivas con sus alumnos/as sobre género (Macgillivray y Jennings, 2018).

Asimismo, las capacitaciones acerca de la inclusión de género dan lugar a estrategias que involucren al estudiantado con perspectiva de género, a sus pares y a otras partes positivas de la educación, como los padres. Las mismas, que deben incentivar la confianza de los/as docentes y una mayor autoeficacia, porque se establecen conversaciones sobre género. Se conoce que en un estudio donde se realizaron entrevistas con educadores y con estudiantes transgénero, los/as docentes dieron a conocer que no contaban con la seguridad en sí mismos cuando se trataba de preguntas que tenían relación con el género y el sexo en sus clases (Payne y Smith, 2018). Además, éstos dieron a conocer que sentían ansiedad cuando realizaban conversatorios acerca de género con los/as estudiantes y la comunidad en general; además de no tener el vocabulario respectivo y ausencia de comprensión respecto a las estructuras académicas. También, informó que las experiencias y necesidades eran diferentes entre el alumnado transgénero y los cisgénero. Concluyendo que los/as docentes, manifestaron que tenían que acceder a mayor capacitación, acceder a mejores políticas y procedimientos.

Rentería (2019) halló que las capacitaciones realizadas ayudan al incremento de la confianza de los docentes, respecto al momento de desarrollar lecciones en materia de género. Lecciones que incentivan cambios positivos dentro del actuar del alumnado. También refiere que se incentiva el lenguaje y las formas inclusivas, las que deben ser compañeras útiles del alumnado acosado por su expresión de género.

La Asociación Española de Especialistas en Sexología (2019), refiere la existencia de tres modelos, que hacen posible que se integren los programas de educación sexual implementados a la fecha. En primer lugar, menciona el modelo de riesgos, que integra programas que están relacionados a la planificación familiar, los mismos que fueron introducidos en la década de 1930 como una respuesta a las preocupaciones sobre el control demográfico, se incluyen los Programas Regionales de Educación en Población (UNESCO) en América Latina, implementados desde la década de 1960 hasta mediados de la década de 1970. Citando a otros programas como son los de educación para la sexualidad de Estados Unidos donde la abstinencia era incentivada como un método positivo para la prevención de embarazos no deseados y las enfermedades de transmisión sexual (ETS) (Dodge et al., 2019).

El segundo modelo, es el moral, que está orientado a incentivar a la abstinencia como el único método seguro, aparte de tomar en cuenta al sexo como un asunto excluido de los programas educativos. Este modelo ha sido acogido tremendamente en el sector religioso (considerado como uno de los más conservadores). Asimismo, tanto el modelo de riesgos como el moral, al final tienen eficacia limitada en el mejoramiento de los indicadores de salud sexual y reproductiva, al proponer como fin el evitar y retrasar el inicio de la actividad sexual en las y los adolescentes (Motta et al., 2019).

El tercer modelo es el integrador, donde sus programas dan a conocer que la salud sexual es un elemento fundamental para el bienestar personal y la calidad de vida de las personas (Asociación Española de Especialistas en sexología, 2019), mostrando resultados positivos para los adolescentes en general. Existen, programas de educación sexual, que se sustentan en enfoques de derechos humanos y de género, donde reconocen a la actividad sexual como un elemento real a lo largo de la adolescencia, mostrando ser eficaz en el desarrollo de la agencia de los/as adolescentes, incrementar el autoconocimiento, potenciar habilidades para la toma de decisiones y de comunicación, incrementar el uso de condones y diferentes métodos de anticoncepción; además de cambiar actitudes y normas sociales negativas y de género (Motta et al., 2019).

Integrando este modelo, están programas de educación sexual que fueron propuestos en Europa, por ejemplo, el de Finlandia donde plantea la cooperación dinámica entre el sistema educativo y el de salud. En Latinoamérica, la mayoría de países han adicionado de modo progresivo temas de educación sexual en su sistema educativo mediante la firma de tratados internacionales como la Conferencia Internacional de Población del Cairo en el 94 y la IV Conferencia de la Mujer de Beijing en 1995; pero, el nivel de implementación, orientado hacia modelos integrales ha sido heterogéneo (Baez, 2018). Por otro lado, Motta et al. (2019) refieren que, en Latinoamérica, los sectores más conservadores de la iglesia católica e iglesias evangélicas, han dado a conocer su postura opuesta a las políticas públicas relacionadas con la sexualidad, gestándose un fuerte movimiento contra la educación sexual integral y el enfoque de género, denominado esta última “ideología de género” por estos grupos opositores, en países como Panamá, Colombia, México y Perú.

Dentro de las estrategias para trabajar la igualdad de género en el aula, se citan las siguientes (Minedu, 2021):

- Crear juegos y actividades gamificadas inclusivas, sin roles y con equipos mixtos. Velar por que los momentos de recreo estén libres de estereotipos, independientemente de que se produzcan en clase o en el recreo, ya que también son oportunidades de aprendizaje.
- Estar atentos a expresiones o comportamientos discriminatorios. Aprovechar la oportunidad para introducir actividades que fomenten la reflexión sobre la igualdad de género si se producen.
- Los estudiantes aprenden por imitación. Por ello, los y las docentes deben ser los primeros en dar el ejemplo de actitudes y prácticas igualitarias.
- Asegurar que el aula sea un entorno igualitario exigiendo a niños y niñas que compartan responsabilidades y colaboren para completar tareas o resolver problemas.
- Emplear un lenguaje inclusivo (escrito, hablado y/o graficado), el cual es un vehículo potente transmisor de igualdad y representatividad que busca promover y poner en práctica una cultura de respeto y valoración de las diferencias de género.

En el Perú, existen diversos programas, entre ellos tenemos: El colectivo Con mis hijos no te metas (CMHNTM) y Padres en acción Perú, quienes han coordinado una campaña que tiene sus raíces en referencias culturales de homofobia y se basa en la noción de que la sexualidad es únicamente biológica, tras la aprobación del Currículo Nacional (CN) 2016. Asimismo, refieren que la ideología de género, planteada por el Ministerio de Educación (Minedu), promueve en sus hijos e hijas orientaciones no heterosexuales, e identidades transgénero; como también el inicio temprano de relaciones sexuales (Meneses, 2016). A consecuencia de la injerencia política en estos colectivos, ocasionó que el Minedu de manera temporal quite toda referencia al enfoque de género del Currículo Nacional (CN) del 2016, debido a una demanda realizada por el colectivo Padres en acción Perú en el 2016 (Minedu, 2018). El Minedu, dio a conocer su preocupación ante el Poder Judicial por la decisión que había adoptado, interponiendo una apelación que ha sido resuelta finalmente de manera positiva.

Se hace necesario, entender las creencias de los/as docentes acerca de la formación en materia de inclusión de género para informar a los administradores escolares, que son los

encargados de la implementación de las políticas inclusivas (última instancia) así como de cambiar las prácticas de los educadores. Citando una investigación que se realizó en Nueva York, Payne y Smith (2018) hallaron que estos administradores demostraron una ausencia de interés por parte de los/as docentes respecto a la capacitación en la inclusión y el alcance educativo. Así, se sienten motivados a conocer la respuesta que darán frente a una capacitación, describiendo las creencias y los planes de los educadores luego de las sesiones de desarrollo profesional sobre diversidad de género.

b. Herramientas

Educar en igualdad, de forma transversal en todas las asignaturas y espacios de la Institución Educativa, constituye un paso importante para corregir las desigualdades que existen en la sociedad (Colás, 2013).

Las prácticas docentes que se aplican dependen del entorno, ya que el/la docente quien utiliza los recursos oportunos de acuerdo al espacio que se le asigne. Por ende, es propicio optimizar las actividades de acuerdo al contexto o problemática, entendiendo que el/la docente es facilitador/a del aprendizaje, y es fundamental que sepa identificar y utilizar correctamente los recursos necesarios para el intercambio de competencias y capacidades, para alcanzar los desempeños y estándares esperados. Tanto docentes como estudiantes hacen uso de los medios y recursos para lograr así un aprendizaje eficaz (Artiles, 2019).

De por sí, la educación es un catalizador de transformación y cambio, siempre que se fomente que tenga en cuenta las características únicas tanto de los niños como de las niñas. Es imperativo que no se conviertan en símbolos de discriminación, sino que se priorice el desarrollo de sus capacidades, independientemente de su género, facilitando así un desarrollo integral. Por ello, Pérez (2018) da a conocer la importancia de educar hacia la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, incorporando el enfoque de género, que permite hacer posible la diferenciación en la vida de todas las personas. Es importante destacar que la educación debe basarse en la equidad como principio filosófico fundamental en la actualidad.

Es así como los docentes son un componente crítico de la transición hacia una educación que promueva la igualdad de género. En consecuencia, las actitudes y la conciencia de género de los docentes son indispensables. En lo que respecta a las clases de conciencia del profesorado sobre género, y de acuerdo al estudio realizado por Colín (2019)

se destacan tres tipos de conciencia, usando como base la pedagogía crítica de Paulo Freire y sus conceptos de conciencia:

- La modalidad de conciencia crítica, donde está presente el posicionamiento interno ante la realidad de género, entendiéndola como fenómeno cultural que tenga posibilidades de cambio y transformación de esa realidad.
- El marco cultural dominante es asumido por la modalidad de no conciencia, que posiciona al sujeto externo en oposición a la actualidad del género en los contextos escolares. Explican la realidad del género asignando una responsabilidad significativa a las características individuales y/o implementándola sobre la base de fundamentos culturales, volviéndola un fenómeno inamovible y estático, inalterable.
- La actitud adaptativa que asume una postura políticamente correcta tanto en los ámbitos formales como públicos, permitiendo identificar solo aquellos indicadores de desigualdad que están presentes. Esta postura está significativamente influenciada por el contexto social y los valores sociales predominantes de la época.

García (2019) también refiere que “la actitud que el profesorado demuestra en clase, va a constituir una pieza fundamental si se trata de generar un ambiente calmado que posibilitará la promoción de un entorno de enseñanza – aprendizaje idóneo para el alumnado” (p. 59). Además de la disposición a aceptar los cambios y a avalar la diversidad del aula, es fundamental establecer una confianza con el estudiante. En particular, si los docentes adoptan una postura coeducativa, su conciencia será un factor crítico que les permitirá a los estudiantes abogar por la igualdad de género y, a su vez, promoverla en sus clases, fomentando así el autoconcepto, la confianza, la aceptación y la eliminación de la discriminación entre pares.

1.2.2. Uso de recursos y materiales educativos del Minedu

a. Textos escolares

Actualmente, la propuesta educativa peruana se encuentra adherida a los lineamientos de las instituciones internacionales, orientada hacia la promoción de una educación con enfoque de género y a una educación sexual integral, no existiendo una

normativa nacional con rango de ley que la respalde (Motta et al., 2019); situación que comparte la implementación del enfoque de género en la educación.

El Consejo Nacional de Educación [CNE] (2018), sugiere evaluar la transversalidad del enfoque de género en los materiales educativos elaborados por el Minedu. Además de recursos y metodologías actualizadas y que respondan a diversos contextos, los materiales educativos deben abarcar y enseñar contenidos de educación sexual integral con enfoque de género, derechos humanos e interculturalidad.

Por la presencia de todas estas demandas, el Minedu hizo la convocatoria a un grupo de expertos para revisar y elaborar los materiales de acuerdo a las observaciones recibidas en lo que respecta al enfoque de igualdad de género y otros ejes transversales. Pero la nueva versión de los materiales fue cuestionada por la Comisión de Educación, Juventud y Deporte del Congreso, retirando el Ministerio el texto de su página web y del portal Perú Educa (comunicado del Minedu, Lima, 8 de abril del 2019) ya que este tenía algunas definiciones erróneas con respecto a la sexualidad como material educativo en el área de DPCC. En la actualidad, algunos especialistas que estuvieron involucrados en la elaboración de dichos materiales han sido sometidos a procesos de investigación (Benavides, 2020).

La Ley General de Educación del año 2003 indica que la dotación de materiales educativos a las instituciones educativas públicas del país es obligatoria y gratuita por su importancia para el logro de los aprendizajes (Minedu, 2003), por lo que su llegada a las escuelas debe ser oportuna, suficiente y eficiente (RVM N° 053-2019—MINEDU). Desde la década del noventa, en el contexto de la reforma para el mejoramiento de la calidad de la educación, se han realizado acciones para desarrollar una política de materiales educativos, en donde la incorporación de género ha tenido un proceso complejo. En la primera década del siglo XXI, se identifican iniciativas aisladas que muestran algunos avances, como la utilización de lenguaje inclusivo en las guías de trabajo de comunicación integral (Reyes y Dreibelbis, 2020), o la búsqueda de la igualdad, a través del número de representaciones de hombres y mujeres en los textos escolares y rutas de aprendizaje, realizando las mismas actividades. A pesar de todo, se observa que los roles tradicionales asignados a cada género continúan reproduciéndose. También se revela la falta de sistematización en los procesos y en los marcos normativos referidos a género que incidieron en que los materiales no tengan un enfoque de género.

Por ello, el Minedu (2021) conformó una Mesa de Trabajo integrada por la ministra de Educación, la viceministra de Gestión Pedagógica y otros funcionarios y académicos especialistas en políticas educativas, con el objetivo de revisar los textos escolares de los distintos niveles de Educación Básica Regular. Luego de revisar un total de 29 textos escolares de Inicial, Primaria y Secundaria de EBR, concluyeron que se necesita una política clara de materiales educativos. Respecto al tema de género, se recomendó transversalizar el enfoque de igualdad de género en los textos de todas las áreas curriculares, destacando la relevancia de fomentar el pensamiento crítico para desafiar los patrones culturales que discriminan y excluyen a las personas según su orientación sexual e identidad de género. Sin embargo, los textos escolares no han tenido cambio alguno; y el Poder Ejecutivo no observó la ley que facultaba a las Asociaciones de Padres de Familia (APAFAS) y organizaciones civiles censurar el enfoque de género.

De igual forma, es fundamental que los materiales en cuestión no permitan identificar la forma en que se formaría a los docentes ni las personas que se encargarían de su ejecución. En cuanto a la propuesta educativa del Minedu para la educación sexual, es importante reconocer que, en sus inicios, se regía por un enfoque biológico-reproductivo, que fue diseñado para regular las tasas demográficas desde la década de 1960. Este enfoque fue el predominante durante décadas, con programas dirigidos predominantemente a las mujeres para prevenir el embarazo. No es hasta finales del siglo pasado que este enfoque pierde validez con la firma de diversos tratados internacionales, donde el Perú, gradualmente, se compromete a promover un enfoque integral para la educación sexual (Motta et al., 2017). Así, la Dirección de Tutoría y Orientación Educativa (DITOE) publicó los Lineamientos para una Educación Sexual Integral (DITOE 0180-2008-ED, 2008).

Estos lineamientos plantean que la educación sexual es un proceso formativo en el que los estudiantes se desarrollan como individuos autónomos y responsables, adquiriendo conocimientos, habilidades, actitudes y valores que facilitan el ejercicio de su derecho a una sexualidad integral, sana, responsable y placentera. Asimismo, estipulan que la educación sexual integra las dimensiones biológica y reproductiva, la socio-afectivo, la ética y la moral (DITOE, 2008). Bajo esta visión, la DITOE desarrolló una serie de materiales didácticos. El Minedu ha propuesto que la educación sexual se incluya en la educación desde la DCN 2009, aunque no se consideró una estrategia transversal, sino un componente de las tutorías. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos descritos, la implementación de la propuesta es aún débil, debido a la falta de voluntad política, reflejada en la falta de presupuesto para capacitaciones

docentes y sistemas de evaluación y monitoreo eficaces, que aseguren una educación sexual integral de calidad (Motta et al., 2017).

En ambos casos, la proposición de una educación con enfoque de género y una educación sexual integral, además de requerir un respaldo legal sólido para su implementación eficaz, demanda con urgencia la tarea formativa de docentes para desarrollar acciones pedagógicas y de orientación, bajo un enfoque de género, que posibiliten en sus estudiantes la adquisición de capacidades y actitudes para la expresión de una sexualidad sana, responsable y placentera (DITOE, 2008). No obstante, estudios recientes sobre el estado actual de la educación sexual en el Perú, señalan que la mayoría de docentes no se sienten en la capacidad de trabajar temas de sexualidad con sus estudiantes; reportan una escasa capacitación por parte del Estado sobre estos temas, y consideran que no tienen herramientas y técnicas metodológicas para tratarlos (Minedu, 2006 citado en Motta et al., 2017).

En adición, las y los docentes pueden tener creencias, prejuicios e inseguridades, en relación a su propia sexualidad, que dificultan su labor como docente en relación a la educación sexual; y establecen diferencias considerables en la significación de la sexualidad de hombres y mujeres, lo que implica un acercamiento distinto para con sus alumnos y alumnas en función de su género (Minedu, 2006 citado en Motta et al., 2019). Además, se encontró que, en los mensajes transmitidos por la plana docente al abordar temas de educación sexual, persisten contenidos relacionados con una visión restrictiva de la sexualidad, donde las relaciones sexuales se restringen al ámbito matrimonial y, en general, son percibidas como inmorales y peligrosas; además, persiste la idea de la homosexualidad como antinatural (Motta et al., 2017).

A la luz del panorama mencionado, resulta conveniente examinar e identificar las creencias de los docentes que impiden la implementación de los lineamientos del Minedu sobre el enfoque de género en la educación y la educación sexual, como método de comprensión de los docentes. En la misma línea, es prudente integrar la influencia del contexto actual para fortalecer este análisis, ya que conlleva la existencia de sectores conservadores que se oponen explícitamente a la propuesta del Minedu, como se mencionó anteriormente. Problemática que ilustra un gran desafío para la implementación de políticas educativas sobre sexualidad: conciliar enfoques integrales con enfoques más conservadores;

estos últimos basados en una moral restrictiva que estigmatiza ciertos aspectos de salud sexual y reproductiva (Motta et al., 2017).

b. Materiales de apoyo

Los materiales de apoyo constituyen una serie de recursos puestos a disposición de los docentes, con el objetivo de facilitar la realización de actividades de educación en las instituciones educativas. El Minedu creó una colección de herramientas y las puso a disposición de la comunidad educativa a través de su sitio web para facilitar el proceso de implementación curricular. El documento de elaboración curricular es uno de los instrumentos.

La función de la cartilla de planificación curricular es ser una guía para el diseño reflexivo de las planificaciones anuales, unidades didácticas y sesiones de aprendizaje. La cartilla responde a las siguientes preguntas: ¿qué es planificar?; ¿cómo realizar y qué considerar en el proceso de planificación anual?; ¿cómo realizar y qué considerar en el proceso de la planificación de unidades didácticas?; y ¿cómo realizar y qué considerar en el proceso y planificación de sesiones de aprendizaje? Esta herramienta incluye algunos ejemplos para orientar a los profesores. En la página web del Minedu se puede acceder a ejemplos en formato Word de planificación anual y de dos unidades didácticas con sus respectivas sesiones de aprendizaje, en ambos casos para cada uno de los grados de primaria.

1.3.Estado del arte

1.3.1. Antecedentes internacionales

Quaresma (2012), en su trabajo denominado *“La Producción de lo Normal y lo Anormal: Un estudio sobre creencias de género y sexualidad entre docentes de escuelas Municipales de Novo Hamburgo/Brasil,”* el objetivo del estudio fue investigar las creencias sobre género y sexualidad que fundamentan las prácticas de educación sexual en escuelas primarias de Novo Hamburgo. Este estudio fue realizado en 56 escuelas públicas municipales de enseñanza primaria de la ciudad de Novo Hamburgo. Se aplicó una metodología cuanti-cualitativa y los datos fueron obtenidos a través de entrevistas y cuestionarios realizados a docentes. Los resultados sugieren que los métodos y conceptos de educación sexual están influenciados por las creencias sobre género y sexualidad compartidas entre los educadores. Se concluyó que estas creencias perpetúan representaciones hegemónicas de masculinidades y feminidades que perpetúan situaciones

de discriminación, exclusión y marginalización intra e intergénero, así como la producción de subjetividades.

Giménez et al. (2014) realizaron un estudio denominado *“Roles de género y agresividad en la adolescencia”*, que tuvo como objetivo analizar la relación de las categorías de género (masculino, femenino, andrógino o indiferenciado) y sexo (hombre o mujer) sobre la agresividad adolescente. La metodología que se utilizó fue cualitativa, mediante indicadores de la adaptación española del Inventario de Rol Sexual de Bem y el Cuestionario de Información, Actitudes y Comportamientos relacionados con la Salud. Sobre los resultados de esta investigación, se observa la presencia de conductas violentas realizadas por 270 adolescentes de la Comunidad Valenciana, de entre 13 y 17 años, así como su autoidentificación con el género. En general, los resultados confirman que los universos masculinos e indiferenciados muestran tener mayor influencia en la realización de conductas agresivas. Por el contrario, los que tienen rasgos femeninos se proponen intervenciones de prevención.

Del Río et al. (2019) en su investigación *“Creencias sobre matemática y género de estudiantes, docentes y padres: datos sensibles para el diseño de intervenciones”*, analiza e identifica creencias tales como estereotipos, expectativas y autoconceptos matemáticos que están presentes en los primeros años de vida en estudiantes de 1ero a 3ero básico, las de sus madres y padres y docentes en Santiago de Chile y cómo se asocian a su aprendizaje. Se implementó una metodología cuantitativa, correlacional y transversal. La investigación abarcó a 266 estudiantes, 65 docentes y ambos padres de instituciones de Santiago de Chile. Para medir los resultados, se aplicaron pruebas de conocimiento de creencias sobre matemática y género de niñas y adultos, donde las expresiones fueron explícitas e implícitas. Los resultados muestran que los adultos, niños y niñas asientan sus creencias en que la matemática es un campo más masculino. Mientras tanto, las madres y adolescentes se identifican con el lenguaje y comparten los estereotipos de los padres. Esto demuestra que el autoconcepto de los niños y las niñas explica los logros matemáticos que tienen los varones. Estas creencias ejercen influencia sobre los resultados que obtienen los niños y niñas. En consecuencia, es imperativo que la política educativa esté asociada al desarrollo de materiales educativos, la formación docente, el trabajo en el aula y el trabajo con los padres. Las intervenciones deben brindar igualdad de oportunidades tanto para hombres como para mujeres.

Toraman y Ozen (2019) realizaron el estudio *“Una investigación de la efectividad del curso de igualdad de género con un enfoque específico en las facultades de Educación. Análisis de políticas educativas e investigación estratégica”*. Este estudio se realizó en una facultad de educación en Turquía, donde se incluía en su malla curricular un curso sobre “Igualdad de género”. El objetivo fue investigar las opiniones de los estudiantes de la facultad de educación sobre los efectos del curso en sus puntos de vista sobre género. La idea era comparar sus opiniones antes y después de realizar el curso de igualdad de género. El estudio fue descriptivo y participaron un total de 433 estudiantes de la facultad de educación. Los resultados se evaluaron utilizando la técnica test-pre test. En esta investigación, se afirma que los participantes desarrollan una opinión de superioridad de los hombres frente a las mujeres aún después del curso, a eso se suma las perspectivas conservadoras y patriarcales de los docentes. Debido a esta preocupación, se concluye sobre la importancia de la incorporación de este curso en todas las instituciones de nivel superior, teniendo en cuenta las necesidades y demanda de los estudiantes, y sin afectar las prácticas educativas.

Heredia y Rodríguez (2021), en su trabajo denominado *“Perspectiva de género: creencias de docentes de primaria respecto a su incorporación en los programas, desarrollado en el 2021”*, tuvieron como objetivo conocer las creencias del personal docente de primaria sobre la incorporación de la perspectiva de género y la falta de capacitaciones sobre esta perspectiva. La metodología que se utilizó es la cualitativa. Se entrevistó a un total de 24 docentes de la ciudad de Veracruz, México, en el período de octubre a diciembre de 2019. Para atender la problemática se tuvieron en cuenta los paradigmas y reacciones de los padres de familia frente a este tema, ya que genera mucha controversia entre ellos. Los hallazgos sugieren que es fundamental integrar la perspectiva de género para garantizar un trato igualitario entre niños y niñas, y que es imperativo brindar a los educadores la formación necesaria para comprender en su totalidad la compleja cuestión del enfoque de género, pues reconocen que lo evitan intencionalmente.

1.3.2. Antecedentes nacionales

Villavicencio y Verastegui (2019), en su trabajo *“El enfoque de género en la educación primaria”*, quisieron analizar la importancia del enfoque de género en la educación primaria a través del análisis de la inclusión de dicho enfoque en el currículo

nacional. Se empleó el método de revisión bibliográfica para analizar y discutir los diversos estudios sobre la importancia de la cuestión de género en la educación y el rol docente frente a estos temas, si tenemos en cuenta que las actitudes, creencias y estereotipos afectan al rendimiento académico de los estudiantes y la construcción de su identidad. La conclusión principal es que es muy importante implementar el enfoque de género en la educación primaria, para promover la equidad de oportunidades, fomentando el respeto y tolerancia entre varones y mujeres, y rompiendo así con las brechas de género.

Huayanay y Paico (2019), en su tesis *“El enfoque transversal de igualdad de género en estudiantes del quinto grado de la I.E. 1278 Mixto La Molina”*, el objetivo fue conocer la importancia del enfoque transversal de igualdad de género para reducir las disparidades y alcanzar un desarrollo humano sostenible y equitativo. Se afirma la preocupación por las dificultades que está atravesando nuestro país, en medio de una sociedad llena de prejuicios y brechas sociales que representan una gran diferencia entre hombres y mujeres. Para ello, diseñaron una investigación cualitativa, cuyo método es aplicativo, ya que se busca atender a una demanda. La muestra que se tuvo en cuenta fue la entrevista a dos estudiantes de quinto de secundaria y cuatro docentes del área de Desarrollo Personal Ciudadanía y Cívica (DPCC). Los resultados obtenidos indican que la institución educativa presenta desigualdades de género, que los estudiantes y docentes desconocen los lineamientos del enfoque de igualdad de género y que la problemática está claramente identificada.

Armentar y Montero (2020), en su tesis *“Actitudes hacia la igualdad de género en estudiantes de la Institución Educativa 6053 Sagrado Corazón”*, tuvieron el propósito de recabar datos sobre las actitudes que tienen los estudiantes de primero a quinto grado de secundaria frente a la igualdad de género de dicha institución educativa, en los aspectos sociocultural, relacional y personal. El tipo de investigación aplicado fue un enfoque cuantitativo - no experimental, de tipo descriptivo. Los resultados indican que los estudiantes de 1° a 5° grado de secundaria de esta institución educativa tienen una actitud abierta hacia la igualdad de género en los aspectos sociocultural, relacional y personal. Sin embargo, se debe reforzar mediante la práctica pedagógica los indicadores de mandatos sociales de género, roles y relaciones de género e identidad de género.

Rodríguez y Pease (2020) realizaron la investigación *“Creencias Docentes: El enfoque de género en la educación y la educación sexual en secundaria”*, cuyo objetivo fue analizar las creencias docentes sobre el enfoque de género en la educación y la educación

sexual de un grupo de docentes de educación secundaria, pertenecientes a una institución educativa pública del distrito de Cerro Azul, provincia de Cañete, Perú. Se trabajó con seis docentes, tres hombres y tres mujeres, para explorar sus ideas y percepciones sobre educación sexual y sobre el enfoque de género en la educación. Su diseño fue cualitativo y se realizaron encuestas a los docentes para orientar y analizar a profundidad los datos. Los resultados afirman que existe una dificultad de entendimiento de los docentes acerca de la implementación del enfoque de género propuesto por el Minedu. Las ideas estereotipadas con mayor incidencia son acerca de la sexualidad y género, ya que no hay una formación integral de acompañamiento. Por ello, se recomienda que la propuesta del Minedu contraste con la escuela, y así combatir estas creencias, utilizando estrategias que fomenten la igualdad y respeto. Se propone que el Minedu conozca de cerca las propuestas educativas con enfoque de género y que fomenten una educación sexual integral. Una educación con enfoque de género está diseñada para garantizar que todas las personas tengan acceso igualitario a las oportunidades educativas, garantizando así espacios educativos donde hombres y mujeres reciban un trato justo y equitativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se trata de un ataque frontal contra la discriminación de género y los estereotipos de género.

Carbajal (2021), en su trabajo “*Creencias docentes sobre su rol en el proceso de construcción de la identidad sexual y de género en el nivel inicial*”, tuvo como objetivo identificar y comprender cuales eran las creencias docentes sobre su rol en el proceso de construcción de la identidad sexual y de género en estudiantes de nivel inicial. La metodología de investigación fue cualitativa, con un diseño fenomenológico. Se utilizaron entrevistas semiestructuradas y una ficha sociodemográfica para la recolección de los datos. La problemática se enmarca a las creencias docentes, las cuales se relacionan con la necesidad de profundizar sobre temas de educación sexual en inicial, tomando en cuenta la construcción de identidad sexual. Los resultados indican la importancia de acompañar a los estudiantes en la construcción de su identidad a partir de un enfoque de género y sexual entre hombres y mujeres, teniendo en cuenta las competencias, aprendizajes y estándares que debería alcanzar; usando materiales y recursos propios de su edad.



CAPÍTULO II: MARCO METODOLÓGICO

2.1.Paradigma, enfoque y diseño de la investigación

La investigación que se propone se ajusta, según Sánchez (2013) “al paradigma sociocrítico, porque pretende analizar, reflexionar y valorar los resultados al aplicar el enfoque de género en el trabajo pedagógico de los docentes, teniendo en cuenta su complejidad en la educación” (p. 102). A partir de este estudio, se cuestionó cómo está funcionando el enfoque de género a propuesta del Minedu en las aulas, considerando el papel de los docentes para que este enfoque funcione en el sistema educativo.

Según la síntesis de los planteamientos de Lukas et al. (2006, citado por Sánchez, 2013), la realidad educativa que se estudió es dinámica, ya que en algunos criterios de evaluación no estuvieron o dependieron de los agentes educativos, sino de conocimientos, estereotipos, creencias y valores de la sociedad. En este paradigma el investigador participa de la reflexión y propone cambios para futuras prácticas educativas.

El enfoque del estudio que se aplicó fue cualitativo, ya que para empezar con el proceso de indagación se utilizó la teoría acerca del enfoque de género, pero sobre todo la experiencia, la acción y los resultados que vienen realizando los docentes desde la implementación del enfoque de género en su trabajo pedagógico. La comprensión de la realidad sólo es entendida desde el punto de vista de los autores estudiados (docentes y directivos/as) (Hernández y Mendoza, 2018).

Asimismo, según Ramos (2015), el enfoque cualitativo busca la comprensión y reconstrucción de esta realidad tal como lo observan (contexto real) los autores del sistema (docentes). Los métodos de recolección de información fueron la observación y descripción, sin medida numérica.

Según Murillo (2008), el tipo de investigación que se utilizó es aplicada, ya que involucra a la teoría con la práctica. Esto quiere decir que se buscaron nuevos conocimientos sobre las complejidades del enfoque de género, en vista de posibles aplicaciones en el trabajo pedagógico de los docentes. Este tipo de investigación abordó problemas cognitivos de interés social.

Cuando Hernández y Mendoza (2018) se refieren al tipo de investigación aplicada, subraya su orientación hacia la creación de conocimiento práctico para resolver problemas específicos. En el contexto de la promoción de la igualdad de género en las escuelas, esta investigación aplicada se centra en identificar y reducir los sesgos de género que pueden influir en la forma en que se enseña y evalúa a los estudiantes. Su objetivo principal es mejorar las prácticas educativas al asegurar que el contenido curricular no perpetúe estereotipos de género y proporcione una representación equitativa de todos los géneros.

El tipo de estudio que se usó en esta investigación fue transeccional o transversal, según Hernández y Mendoza (2018), ya que se recolectaron datos en un solo momento. Su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado. En este estudio se midió el enfoque de género en el trabajo pedagógico de los docentes de una institución educativa de la UGEL Virú en el año 2022.

El alcance de la investigación según Hernández et al. (2014) es descriptivo-explicativo, ya que estos estudios tienen como objetivo indagar la incidencia de las modalidades o niveles de una o más variables en una población. El proceso implica la asignación de un grupo de individuos u otras entidades vivas, objetos, situaciones, contextos, fenómenos y comunidades a una variedad de variables, lo que permite proporcionar una descripción. En consecuencia, se infiere que esta forma de investigación es completamente descriptiva.

La "fenomenología hermenéutica" es el método de investigación que desarrolló Fuster (2019). Este procedimiento no se limita a proporcionar descripciones o explicaciones sencillas de los fenómenos educativos, sino que intenta recuperar reflexivamente los

fundamentos de nuestras preocupaciones pedagógicas con los estudiantes. Las descripciones de la fenomenología hermenéutica de las experiencias que recopiló fueron efectivas para analizar los aspectos pedagógicos que requerían el profundo interés del educador en los eventos del aula y la práctica pedagógica óptima. En este sentido, la fenomenología se deriva de la realidad educativa a través de la observación y captura la esencia de la experiencia, tanto interna como externa (análisis de la conciencia). (análisis de la conciencia).

2.2.Población y muestra

La población de estudio son los docentes de secundaria de de una institución educativa pública de nivel secundaria, UGEL Virú (La Libertad). La muestra estuvo compuesta por seis docentes y tres directivos que fueron escogidos buscando la mayor representatividad. Para los y las directivos/as, se tuvo en cuenta la forma como incide su participación en este tema; y en el caso de los docentes, el sexo, edad, el área en la que enseñan. Además de ello, se tuvo en cuenta algunas características asociadas al trabajo que desempeñan en su práctica educativa: a) que hayan ocupado un período de tres años en la I.E.; b) que sean docentes contratados o nombrados; c) que sean de diversas áreas pedagógicas; y d) que tengan grados a sus cargos distintos hasta 4to de secundaria.

2.3.Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Para la recolección y análisis de datos cualitativos, la investigadora empleó la entrevista semiestructurada ya que, según Ramos (2015), en este procedimiento, el entrevistador facilita el diálogo y permite al entrevistado articular sus propios puntos de vista.

La entrevista es un procedimiento rutinario que se lleva a cabo en una variedad de contextos y circunstancias con el objetivo de intercambiar información entre el entrevistador y el sujeto de interés sobre un tema en particular. En otras palabras, la entrevista es concebida como una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados) (Hernández, et al., 2010).

En esta investigación se implementó la entrevista semiestructurada, que comprende un conjunto prescrito de preguntas; sin embargo, se permite al interrogador plantear preguntas y comentarios adicionales. Las preguntas que se realizan son abiertas y el entrevistador debe prestar atención durante la entrevista, ya que puede introducir temas de

interés del entrevistado o informante. El esquema o guía de entrevista no es prefijada, sino que es flexible y se adapta a las necesidades de la investigación (Ñaupas et al., 2018).

Como instrumentos, se diseñaron dos guías de entrevista para docentes y para directivos/as, con preguntas preparadas directamente desde las categorías y las subcategorías. Estas guías fueron validadas por dos expertos designados por la universidad, quienes evaluaron la pertinencia de los instrumentos preparados (Ver anexo N°3). Además, se les proporcionó un formato de validación que incluía el conjunto de preguntas y la matriz de indicadores, que están interrelacionados y demuestran el fundamento y los objetivos de nuestra investigación (ver anexos N°2 y N° 3).

El trabajo de los expertos fue revisar y verificar la coherencia y pertinencia de cada pregunta, con las categorías y subcategorías que se plantearon medir en la entrevista. El formato entregado presentó 25 preguntas para directivos/as y docentes. Los ítems de las entrevistas tanto para docentes, como para directivos/as se elaboraron considerando las dimensiones (D) e indicadores siguientes: D₁ Creencias sobre sexualidad y género, contó con los indicadores sexualidad y género. D₂ Establecimiento de roles género, tuvo los indicadores de roles de género desde la familia y comunidad y roles de género en el colegio. D₃ Incorporación del enfoque de género en la educación contó con los indicadores de implementación del enfoque de igualdad de género y trato igualitario. D₄ Promoción del enfoque de género en el aula tuvo los indicadores estrategias y herramientas. D₅ Uso de recursos y materiales educativos del Minedu, contó con los indicadores textos escolares y materiales de apoyo.

En cuanto a la construcción operativa y el contenido de cada pregunta, los especialistas brindaron algunas sugerencias y comentarios. La formulación final del instrumento tuvo en cuenta todas estas recomendaciones (ver Anexo No. 4). Los instrumentos fueron entregados al asesor de tesis después de que se recogieron las observaciones y aportes de los expertos. El asesor, que fungió como tercer experto, evaluó la coherencia y pertinencia de la nueva formulación, brindando retroalimentación para enriquecer la formulación de algunas preguntas (ver Anexo No. 5). De esta manera, se completó con éxito el procedimiento de validación.

Luego, se realizó una aplicación piloto a una profesora con las mismas características del grupo muestral para que se verifique el tiempo y la confiabilidad del instrumento. La

entrevista se realizó de manera virtual, teniendo en cuenta el aislamiento social por la pandemia de COVID-19.

Los participantes del estudio recibieron un documento de consentimiento informado, que debía ser firmado de manera digital para asegurar su participación voluntaria (ver anexo N° 6). Las entrevistas se realizaron de manera virtual, con el uso de los programas de videoconferencias Google Meet y Zoom; y tuvieron una duración entre 35 a 40 minutos. Todas las entrevistas fueron grabadas con el consentimiento de los participantes, para poder ser transcritas posteriormente.

Las seis entrevistas para docentes y tres para directivos/as fueron transcritas en un archivo de Excel, en un cuadro de doble entrada. Para guardar la confidencialidad de los testimonios de cada transcripción, se determinó mencionarlos con las siguientes denominaciones, de acuerdo a la tabla 1:

Tabla 1

Datos generales de los entrevistados

Nombre	Edad (años)	Especialidad	Años de experiencia laboral en general	Años de experiencia en la IE	Área actual en la que se desempeña	Grados en los que enseña
J.A.A.L.	47	Ciencia y tecnología	22 años	4 años	Directora	—
M.T.R.B.	46	Comunicación	25 años	6 años	Coordinadora de TOE	4°
E.I.V.E.	55	Ciencia y tecnología	23 años	5 años	Coordinador de convivencia escolar	1°
S.J.R.L.V.	44	Ciencia y tecnología	18 años	3 años	Docente de CTA	3°
J.R.M.Z.	44	Matemáticas	15 años	5 años	Docente de matemáticas	3°
R.P. L.P.	54	Inglés	13 años	5 años	Docente de inglés	2° y 3°
C.R.B.	36	CC. SS	11 años	3 años	Docente de CC. SS	2° y 3°
J.J.B.	56	DPCC	30 años	6 años	Docente del área de Desarrollo Personal	1° y 2°

Nota. Elaboración propia

2.4. Análisis de los datos

En esta investigación se utilizó el análisis y la síntesis según lo que propone Deroncele (2019), ya que primero se entrevistó a docentes y directivos/as teniendo en cuenta sus particularidades e individualidades, como el contexto en que se desenvuelven, el grado, ciclo y modalidad de estudio en el que desarrollan las prácticas educativas. Luego se analizaron los datos y se establecieron conclusiones particulares (análisis). Finalmente, se analizó cada resultado para llegar a conclusiones generales (síntesis).

La unidad de análisis de esta investigación está referida al discurso de los informantes sobre “Creencias de los docentes y directivos acerca de la incorporación del enfoque de género en el trabajo pedagógico en el nivel secundaria”.

Con las transcripciones de las entrevistas, se realizó la sistematización de las ideas principales y recurrentes, comparando las respuestas de la población que fue entrevistada. El análisis hermenéutico comparativo se concentró en las respuestas transcritas y sistematizadas, identificando así las nuevas subcategorías emergentes que resultan de la repetición de las ideas y reflexiones de los entrevistados.

2.5. Aspectos éticos

Los participantes firmaron el consentimiento informado antes de la entrevista, para asegurar su participación y el uso de sus respuestas de forma anónima. Eso permitió la confidencialidad en la investigación (ver anexo N°6).

Para garantizar la funcionalidad, pertinencia y anonimato de las respuestas de los participantes de la investigación, los datos fueron etiquetados de acuerdo a su rol en la escuela. Para los docentes se realizó la denominación “profesor” y “profesora”, porque nos sirvió para comparar respuestas en cuanto a la aceptación o rechazo al grupo de personas de su mismo género, tal como se detalla en la tabla 2:

Tabla 2

Denominación de los participantes de acuerdo a su área de desempeño

Nombre	Área actual en la que se desempeña	Denominación
J.A.A.L.	Directora	Directivo 1°
M.T.R.B.	Coordinador de convivencia escolar	Directivo 2°
E.I.V.E.	Coordinadora de TOE	Directivo 3°
S.J.R.L.V.	Docente de CTA	Profesora CT 3°
J.R.M.Z.	Docente de matemáticas	Profesor matemático 3°
R.P. L.P.	Docente de inglés	Profesora inglés 2° y 3°
C.R.B.	Docente de CC. SS	Profesora CCSS 2° Y 3°
J.J.B.	Docente del área de Desarrollo Personal	Profesora DPCC 1° Y 2°
C.O.W.	Docente de EPT	Profesor EPT 3° Y 4°

Nota. Elaboración propia



CAPÍTULO III: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

En esta sección se presentan y discuten los resultados a través del siguiente esquema: Se presentan los objetivos específicos de los cuales se desprenden las dimensiones a partir de ellas se mencionan las respuestas más resaltantes de los participantes, las cuales son interpretadas, para luego discutir las en función a los antecedentes y la literatura científica empleada en el trabajo.

OE₁. Analizar las creencias de docentes y directivos/as acerca de la incorporación del enfoque de género en el trabajo pedagógico de de una institución educativa pública de nivel secundaria, UGEL Virú, 2022.

D₁. Creencias sobre sexualidad y género

Entre los resultados de la entrevista realizada a los docentes y directivos/as sobre la dimensión creencias sobre sexualidad y género resaltan las siguientes respuestas, las cuales se interpretan y discuten.

Pregunta 1. ¿Qué entiende usted por sexualidad?

Docente 1. *La sexualidad es una relación que existe entre un hombre y una mujer.*

Docente 2. *Es todo a lo relacionado al género tanto en lo biológico, así como en las relaciones interpersonales entre varones y mujeres.*

Docente 3. *Sentir y pertenencia de cada individuo y conjunto de valores y principios respecto a su sexo.*

Directivo 1. *La sexualidad es el género ya sea femenino o masculino que nos identifica como personas.*

Directivo 2. *Sentir y pertenencia de cada individuo y conjunto de valores y principios respecto a su sexo.*

Directivo 3. *La sexualidad es el conjunto de características biológicas y físicas que lo identifican con su género ya sea femenino y masculino.*

Interpretando estos resultados se ha identificado en las respuestas de los y las docentes que la mayoría tiene una definición errónea acerca de la sexualidad, ya que la asocian solamente al sexo biológico o a las relaciones coitales que mantiene un hombre con una mujer. En tantos los directivos/as entrevistados coinciden en que la sexualidad vendría a ser el conjunto de características, actitudes y comportamientos que diferencian a varones y mujeres. Sin embargo, no profundizan acerca de la definición de “sexualidad”, ya que esta no sólo abarca el aspecto biológico, sino el afectivo y social.

Pregunta 2. ¿Cómo los y las adolescentes construyen su identidad sexual o de género en la actualidad?

Docente 1. *Con los medios de comunicación e internet, ya que se ha perdido la comunicación con los padres de familia.*

Docente 2. *Los y las adolescentes se ven influenciados a través de las redes sociales.*

Docente 3. *Los adolescentes construyen su identidad mediante modelos de la televisión como jugadores, actores. También se ven influenciados por las redes sociales.*

Directivo 1. *El adolescente recibe influencia del contexto social (medios de comunicación, redes sociales) y familiar que permiten que construya su identidad.*

Directivo 2. *Por imitación o por la influencia de los medios de comunicación.*

Directivo 3. *Los adolescentes construyen su identidad sexual o de género a través de los medios de comunicación en redes sociales y amistades.*

Interpretando estos resultados los docentes coinciden con los directivos en que los estudiantes para construyen su identidad sexual o de género en la actualidad tienen referentes negativos, siendo éstos la televisión o algunas aplicaciones móviles, presentándose casos donde los adolescentes han tratado de imitarlos, con resultados desastrosos, asimismo afirman que reciben una menor influencia de los padres o familiares. Resaltando la influencia de la tecnología en el desarrollo de la sexualidad que experimentan los adolescentes, los/as directivos/as creen que ellos construyen su identidad sexual o de género influenciados por los medios de comunicación y las redes sociales; y también por la imitación de lo que observan en sus familias y su comunidad.

Pregunta 3. ¿Qué entiende por: “sexo” y “género”? ¿Existe alguna diferencia entre ambos términos?

Docente 1. *Sí hay diferencia. Por ejemplo, el sexo se refiere a los órganos sexuales que diferencian a los varones y a las mujeres; y género es la clasificación entre lo femenino y masculino. Ello nos permite también distinguir al varón y a la mujer.*

Docente 2. *Sí, existe una diferencia. Por ejemplo: Sexo: Órgano sexual reproductivo que los diferencia entre el hombre y la mujer. Y Género para diferenciar a lo masculino y femenino.*

Docente 3. *Sí existe diferencia entre ambos términos: Por ejemplo, sexo es la diferencia entre los varones y mujeres a través de su órgano sexual. En cambio, el género es igualdad entre los varones y mujeres en diferentes ámbitos.*

Directivo 1. *Sí existe una diferencia entre ambos términos: Por ejemplo. Sexo: Características físicas y biológicas que nos diferencian como hombre y mujer. Género: conjunto de conducta, roles que adoptan que los distinguen como hombre y mujer.*

Directivo 2. *Sí considero que existe diferencia entre ambos términos. Sexo: Es la característica biológica con la cuál hemos nacido la cual nos diferencia entre hombre y mujer. Género: Condición por la cual interpretamos el sexo a través de masculino y femenino.*

Directivo 3. *Considero que existe una diferencia entre ambos términos. Por ejemplo, sexo son las relaciones coitales entre ambos sexos o diferentes; y género identificación de los rasgos físicos de un hombre y una mujer.*

Interpretando estos resultados los docentes identifican de manera correcta la definición de sexo como el conjunto de características biológicas que definen al hombre y a la mujer, sin embargo, se puede inferir en algunos docentes de que hay una tendencia a asociar el sexo a las relaciones coitales. Asimismo, los docentes presentan una gran dificultad para definir el concepto de género, ya que lo consideran como el conjunto de características que diferencian al sexo masculino y femenino. No hay una claridad con respecto a la influencia de la sociedad en la determinación de ciertas funciones o roles que cumplen ambos sexos. De los tres directores entrevistados, dos opinaron de manera similar: que el sexo tiene que ver con las características biológicas que diferencian al hombre de la mujer, mientras que el género se refiere a una interpretación de los roles que se adoptan de acuerdo al sexo. Sin embargo, sólo un directivo tuvo confusión en los términos, cuando dijo que el sexo se refiere a las relaciones coitales y el género a los rasgos físicos entre un hombre y una mujer.

En cuanto a discutir los resultados de las preguntas realizadas a los docentes y directivos/as sobre la dimensión creencias sobre sexualidad y género se puede afirmar que estos coinciden con los encontrados por Rodríguez y Pease (2020), quienes analizaron ideas y percepciones sobre educación sexual y sobre el enfoque de género en la educación llegando a afirmar que existen ideas estereotipadas con mayor incidencia acerca de la sexualidad y género, pero además de ello que no hay un acompañamiento pedagógico o una formación integral acerca de estos temas. Por ello, recomendaron que la propuesta del Minedu se contraste con la escuela para combatir estas creencias, utilizando estrategias que fomenten la igualdad y el respeto. Asimismo, estos resultados concuerdan con los encontrados por Carbajal (2021) quién reafirma que el rol del profesorado tiende a ser pasivo, ya que no tiene claridad sobre la construcción de la identidad de los estudiantes desde temprana edad ya que en los espacios escolares se ve una contraposición de lo femenino y masculino, desde la separación de filas de niños y niñas o incluso el uso de colores en ciertas actividades existiendo una necesidad formativa, tanto práctica como teórica, que tome en cuenta las competencias, aprendizajes y estándares que se debería alcanzar; usando los materiales y recursos propios de su edad.

Por otra parte, estos resultados se complementan con los resultados de Toraman y Ozen (2019) quienes en su investigación en una facultad de educación de Turquía llegan a determinar que los estudiantes varones que estaban próximos a licenciarse en educación tenían creencias conservadoras y patriarcales que les llevaban a sentirse superiores a las mujeres a pesar de que en su formación de los primeros años de carrera llevaron un curso denominado “ igualdad de género”, esto hace ver lo complicado que resulta educar la mente de los futuros docentes que deben aplicar el enfoque de igualdad de género en las aulas.

Asimismo, los resultados encontrados se explican con los aportes de Bardi et al. (2019) para quienes la sexualidad es el resultado de la interacción de factores biológicos, psicológicos, sociales y económicos, políticos, culturales, éticos, legales, históricos y religiosos, forma parte del día a día y se manifiesta bajo diferentes modelos sexuales y amorosos. Con los aportes de Rathus et al. (2014) quienes indican que los seres humanos son sexuados y que la sexualidad se va construyendo y está presente en toda la vida (aspecto biológico, afectivo y social). También con los aportes de Giraldo (2015) quién refiere que la visión de la sexualidad es amplia, pues va más allá de limitarla al erotismo y las relaciones sexuales, porque el ser humano es sexuado (posee órganos sexuales para reproducirse) desde antes que nazca y es durante su infancia cuando como consecuencia de las actitudes y acompañamiento tanto de los padres como de los maestros, serán asentadas las bases para que la sexualidad se forme correctamente. En consideración a ello se puede afirmar que la sexualidad no sólo incluye el comportamiento sexual que se tiene respecto al género, sino a la manera cómo nos vemos y la forma cómo tratamos a los demás, es un aprendizaje constante desde que nacemos. Entonces, entendemos que la sexualidad va más allá de la relación con los órganos reproductivos teniendo que ver con los valores y principios con respecto a su sexo.

Los resultados encontrados se explican con los aportes de Vargas y Quispe (2019) quienes afirman que la sociedad está atravesada por una serie de normas que la regulan a partir del sexo biológico, y que esto se manifiesta mediante lo que llaman la división sexual del trabajo, así como la asignación de creencias y roles para cada género. También con los aportes de la UNFPA (2014) quien considera que no hay definiciones claras sobre la relevancia de cómo se manifiesta la sexualidad en la escuela, considerando que se debe preparar para afrontar cualquier riesgo o amenaza en la construcción de ésta, asimismo, los lineamientos y normas establecen el derecho de los y las jóvenes a ser conocedores de la sexualidad, y obliga al Estado a garantizar que la educación sexual se imparta en todas las

escuelas, públicas o privadas, desde el jardín de infancia hasta la escuela secundaria; la ley también establece el contenido de la educación sexual, y obliga a abordar tanto las cuestiones de género y derechos humanos como las dimensiones biológicas. Por lo que en la escuela existe una gran necesidad de que se aclaren los términos o conceptos básicos acerca de la sexualidad. Por ello, es importante que se use con propiedad cada uno de los términos en la práctica educativa. Los estudiantes y el profesorado deben tener una comunicación clara respecto al tema.

Asimismo, los resultados se explican con los aportes de Fernández, (2016) quien considera que, en el contexto familiar, el desarrollo de la sexualidad se ve forzada, realizando actividades diversas entre niños y niñas, desempeñando las niñas aquellas que guardan relación con el hogar (atender a otros, servir, etc.) y los niños actividades conocidas como de competencia; así, la familia se constituye en el eslabón primordial para el proceso de tipificación sexual, porque sencillamente es la que forma tanto al hombre como a la mujer, siendo muy difícil que se la pueda sustituir. Por otra parte, son las redes sociales y los medios de comunicación quienes ejercen una considerable influencia sobre las actividades que realizan las y los adolescentes; sin embargo, no se puede dejar de lado el papel protagónico de la familia, ya que allí la mayoría de las actividades domésticas es asignada a la mujer, además de ello, se le da el rol de cuidadora del hogar aun siendo adolescentes. Por ello, educar la sexualidad en las adolescentes va a permitir que conozcan su cuerpo y desarrollen su identidad; conociendo qué factores de su cultura permitirán afianzar su autoestima, para que sean capaces de actuar libremente, defendiendo sus derechos en la construcción de una sociedad más justa.

Por otra parte, los resultados encontrados se complementan con los aportes de Moreno et al. (2017) para quien el sexo queda reducido a la condición orgánica que identifica a una persona como hombre o como mujer, en otras palabras, se refiere a los aspectos biológicos que definen e identifican a varones y mujeres, y al conjunto de características fisiológicas y anatómicas que permite la diferenciación física de los seres humanos. Asimismo, estos resultados se complementan con los aportes de la OMS (2018) para quien el género abarca los roles, las características y oportunidades; los cuales son definidos por la sociedad y que se piensa son apropiados para los hombres, las mujeres, los niños, las niñas y las personas con identidades no binarias, considerándose como consecuencia de las relaciones entre las personas, pudiendo también reflejar la distribución de poder entre ellas. Y con los aportes de la UNESCO (2021) para quien el género es la construcción sociocultural

que diferencian y configuran los roles, las percepciones y los estatus de las mujeres y de los hombres en una sociedad.

D2 Establecimiento de roles género

Entre los resultados de la entrevista realizada a los docentes y directivos/as sobre la dimensión establecimiento de roles de género resaltan las siguientes respuestas, las cuales se interpretan y discuten.

Pregunta 4. ¿Qué roles se les asigna a hombres y mujeres desde sus hogares en la comunidad donde labora?

Docente 1. *Los roles que se les asignan a las mujeres en nuestra comunidad son las labores domésticas. En cambio, a los varones se les asigna trabajos que requieren mayor esfuerzo, como albañiles, supervisor de cosecha o cosechadores.*

Docente 2. *El rol que se les asigna a los hombres es la agricultura en los campos o empresas agroindustriales. Y a las mujeres: También participan en la agricultura de las empresas agroindustriales, pero en su mayoría son las madres solteras y las demás se dedican a las labores del hogar.*

Docente 3. *En la comunidad donde laboro a los hombres se les asigna el sustento del hogar y el trabajo en las agroindustriales. En cambio, en las mujeres se ocupan en su mayoría a las labores del hogar.*

Directivo 1. *En la comunidad donde laboro, a las mujeres se les asigna las labores del hogar. Y a los varones, el trabajo en la chacra.*

Directivo 2. *Los roles que se les asigna a los hombres son el sustento del hogar. Ellos se desempeñan en trabajos de construcción y empresas agroindustriales. En cambio, a las mujeres se les asigna las labores del hogar y también trabajan en las empresas agroindustriales.*

Directivo 3. *Los roles que se les asigna a los hombres y mujeres desde sus hogares en la comunidad donde laboro: Usualmente las mujeres cocinan, trabajan en las chacras en condiciones más simples. En cambio, los varones trabajan en las empresas agroindustriales.*

Interpretando estos resultados los docentes opinan de manera similar respecto a los roles que se les asigna a los varones y mujeres en la comunidad. Sin embargo, en algunos casos, las madres solteras también se dedican a la agricultura en las empresas en tiempos de

cosecha. Los/as directivos/as en su mayoría opinan que los hombres en la comunidad se dedican a trabajos forzados, como construcción, supervisor de cosecha o cosechadores. En cambio, las mujeres se dedican a ser amas de casa o a la chacra rudimentaria.

Pregunta 5 ¿Qué es el patriarcado? Ha observado algunas evidencias en las familias de la comunidad.

Docente 1. *El patriarcado es cuando las decisiones provienen por parte el papá. Esto quiere que el papá tiene la última palabra.*

Docente 2. *Sí he evidenciado en las familias de la comunidad creencias e ideas que son por parte del patriarcado. El Patriarcado vendría a ser el conjunto de creencias y estereotipos machistas.*

Docente 3. *El patriarcado es cuando en un hogar los miembros de la familia dependen del sustento económico del padre y las decisiones son adoptadas también por él. Sí he observado que aún prevalecen en algunas familias.*

Directivo 1. *El patriarcado es cuando la decisión la toman los varones o jefes del hogar. Y sí he observado que existen aún familias con estas ideas o creencias.*

Directivo 2. *Patriarcado. la autoridad proviene del padre o jefe del hogar con características de dominación y autoridad. No veo esas evidencias ya que el hombre y la mujer trabajan de manera igualitaria. Eso ha aumentado las familias disfuncionales. Aún existe, pero no es predominante.*

Directivo 3. *El patriarcado para mí es una institución familiar o social donde el mandato lo tiene el varón. Sí es predominante en la zona (cultura, herencia social, herencia familiar e idiosincrasia).*

Interpretando estos resultados los docentes opinan en su mayoría que el patriarcado es cuando el padre concentra el poder en su hogar debido a que es el que toma las decisiones y sustenta económicamente a la familia, manifiestan también que en las familias de la comunidad es frecuente observar evidencias del patriarcado. Por su parte los/as directivos/as manifiestan que el patriarcado es cuando el padre ejerce la autoridad de manera vertical en su hogar y en su mayoría opinan que esto es común en la comunidad.

Pregunta 6 y 7 ¿Qué entiende usted por machismo? ¿Ha observado actitudes machistas en sus estudiantes?

Docente 1. *La idea que entiendo por machismo es que todas las decisiones pasan por el varón y que las mujeres no pueden aportar con sus ideas y creencia. / Sí he observado actitudes machistas en los estudiantes, por ejemplo: ¡En casa nosotros no barremos! ¡Ni en casa barremos!*

Docente 2. *Lo que entiendo por machismo es que esta es la imposición de ideas, creencias frente a las ideas, opiniones o creencias de la mujer. / Sí he observado cuando se refieren a la repartición de tareas y obligaciones dentro de las actividades de la escuela.*

Docente 3. *Son ideas en donde las mujeres no pueden realizar actividades iguales a los varones. / Sí he observado actitudes machistas. Por ejemplo, durante la clase los varones se burlan cuando ellas participan en la pizarra. Inclusive afirman que las chicas no deben estar a la moda, sólo los varones.*

Directivo 1. *Es una tendencia equivocada de imponer la condición de hombre ante la mujer ante la sociedad queriendo imponer sobre manera sus principios e ideas y órdenes. / Sí he observado esas actitudes machistas en los estudiantes, porque los varones no desean barrer en el aula cuando hay actividades de limpieza.*

Directivo 2. *Son ideas determinadas de los varones en cuanto asuntos su vida social y personal y familiar que pone en desventaja a las mujeres. Son indiferentes a las ideas de las mujeres. / Sí he observado estas actitudes machistas con las madres de familia donde enfatizan a sus hijos que los varones deben dedicarse al trabajo en la chacra y las mujeres en la casa. Las madres de familia practican el machismo y lo defienden.*

Directivo 3. *Son conductas en donde los varones se sienten superiores al género femenino. / En la comunidad educativa sí se ha evidenciado actitudes machistas. Por ejemplo: En los docentes: Hay uno o dos docentes que tienen ideas o creencias machistas. En cambio, en los padres de familia hay, pero de manera mínima y por último en los Estudiantes no he evidenciado actitudes machistas.*

Interpretando estos resultados los docentes entienden por machismo a una forma de imposición del varón sobre la mujer a nivel de ideas, opiniones y roles, asimismo afirman que sí hay actitudes machistas en la escuela que hacen que las mujeres se sientan minimizadas. Por su parte los/as directivos/as coinciden de que el machismo son conductas en las cuales el varón se siente superior a la mujer en el ámbito personal, familiar y social y de que se hay actitudes machistas en los estudiantes las cuales se observan en las relaciones interpersonales en el aula de clase, o cuando se dividen tareas o roles.

Preguntas 8 y 9 entrevista a los docentes: ¿Qué roles de género observa en situaciones cotidianas en las mujeres a diferencia de los varones en la escuela? ¿Qué diferencias existen entre las mujeres y los hombres con respecto a su aprendizaje y sus capacidades?

Docente 1. *En las situaciones cotidianas o actividades en la I.E las mujeres suelen barrer las aulas y realizar decoraciones en comparación con los varones que se encargan de mover las mesas y los parantes y fortalecer el biombo ya que esas actividades generan más esfuerzo físico. / Sí hay diferencias: Las mujeres son más seguras de sí mismas y participan de manera más activa, en cambio los varones hablan más despacio al momento de intervenir, piden se nos acerquemos a su escritorio para que sientan seguridad al decir su respuesta.*

Docente 2. *Las mujeres en la escuela se encargan de las decoraciones de murales por fechas cívicas o aniversarios; sin embargo, los varones se encargan de apoyar en el armado de toldo o en movilizar sillas o muebles. / Sí hay diferencia entre el aprendizaje y sus capacidades. Mientras las mujeres son más participativas, los varones son más reservados respecto a sus opiniones. Hay que preguntarles, por ejemplo: '¿cuál es tu opinión, Juan?', para responder a un comentario.*

Docente 3. *En la escuela los varones se encargan de cargar las carpetas, que requieren la fuerza física. En cambio, las mujeres: Se encargan de cargar las sillas. / En cuanto al aprendizaje y sus capacidades en clase los varones tienen mayor participación en clase y ejercen liderazgo a diferencia de las mujeres. La mayoría de las ellas son cohibidas por temor a que se burlen o les fastidien.*

Interpretando estos resultados los docentes coinciden en que los roles que ejercen los varones en la escuela corresponden a la realización de actividades que demandan de mayor fuerza física a diferencia de las mujeres que realizan actividades de menor fuerza física. En cuanto al aprendizaje y capacidades consideran en mayoría que las mujeres son más participativas que los varones en la construcción de sus aprendizajes.

Preguntas 8, 9 y 10 entrevista a los/as directivos/as: ¿Qué roles de género observa en situaciones cotidianas en las mujeres a diferencia de los varones en la comunidad donde labora? ¿Observa situaciones de desventaja o de desigualdad social, económica de las mujeres frente a los varones en la comunidad donde labora? ¿Qué diferencias existen entre las mujeres y los hombres con respecto a su aprendizaje y sus capacidades?

Directivo 1. *Los roles de género que se presentan en situaciones cotidianas son las siguientes: Las mujeres les gusta barrer las aulas, servir los bocaditos o hacer las decoraciones. Mientras los varones se encargan de sacar las carpetas, amarrar banners, etc. / Si las mujeres son dependientes de los jefes del hogar no solo económicamente sino emocionalmente. / Sí existe diferencias respecto al aprendizaje. Por ejemplo: Las mujeres son más dedicadas al estudio, más estéticas, cumplen en mayor grado que los varones las tareas. En cambio, los varones son descuidados y no cumplen con sus tareas, inclusive inquietos, pleitistas.*

Directivo 2. *En la comunidad donde laboro hay ideas y creencias de los padres y madres de familia. Por ejemplo, las mujeres se embarazan por irse a las fiestas y los varones tienen derecho a divertirse porque trabajan. / Sí porque la mujer depende económicamente de los varones e inclusive soportan infidelidades. Se sumergen a relaciones toxicas sin pensar en las consecuencias. / En el aula de clases: Las mujeres son más expresivas, creativas en cambio los varones son más tímidos y no tienen mucho a resolver sus problemas.*

Directivo 3. *En las situaciones cotidianas en nuestra comunidad educativa usualmente las mujeres se encargan de las decoraciones, manualidades. En cambio, los hombres se encargan de colocar o armar toldos. / No observo esa situación ya que ambos géneros trabajan y se desarrollan en la comunidad. / Sí existen diferencias entre las mujeres y hombres respecto a su aprendizaje. Las mujeres tienen mejores resultados académicos y se preocupan en las responsabilidades o tareas. Ellas son más comunicativas. En cambio, los varones: no prestan atención en los estudios.*

Interpretando estos resultados los/as directivos/as consideran que en la comunidad los varones ejercen roles relacionados al uso de su fuerza, pueden además divertirse porque trabajan, a diferencia de las mujeres que ejercen roles relacionados a labores del hogar, así como el desarrollo de tareas de menor esfuerzo físico. Asimismo, coinciden en mayoría en señalar que hay una desigualdad o desventaja de las mujeres respecto a los varones debido a su dependencia económica y muchas veces emocional. En tanto en lo que respecta a las diferencias en cuanto al aprendizaje de mujeres y hombres, coinciden en afirmar que las mujeres son más responsables, participativas y empeñosas en su aprendizaje que los hombres.

En cuanto a discutir los resultados de las preguntas realizadas a los docentes y directivos/as sobre la dimensión establecimiento de roles género estos se complementan con

los resultados encontrados por Giménez et al. (2014), quienes encontraron que los universos masculinos muestran tener mayor influencia en la realización de conductas agresivas en comparación con los universos femeninos, que él o la adolescente establece una interacción con respecto a su sexo biológico y su género desde su nacimiento, adquiriendo ciertas características influidas por la sociedad acerca de su masculinidad o feminidad, por ejemplo, las niñas ejercen roles tradicionales como el cuidado doméstico, la cocina y la maternidad. Estas desigualdades perjudican de manera desproporcionada a las mujeres y niñas, ya que están presentes en diversos aspectos de su vida, como la participación política, la educación y la economía, la salud y el trabajo; todo esto dificulta su crecimiento social y económico.

Asimismo, estos resultados se complementan con los encontrados por Armentar y Montero (2020) quienes encontraron que las mujeres en la escuela tienen mejor desenvolvimiento académico que los varones; las mujeres tienen características propias, tales como ser más expresivas frente al público, creativas, disciplinadas y responsables, en cambio, los varones muestran timidez frente al público, y no se preocupan mayormente por realizar los quehaceres de la escuela, a pesar de que tienen todo el tiempo de realizarlos. Esto nos muestra que en la escuela se sectoriza a través de dos grupos, varones y mujeres, y no se promueve una cultura escolar inclusiva, donde se brinde las mismas posibilidades educativas. Más allá de sólo incorporar a la mujer al acceso de la educación, debemos incluirla en todas las actividades para que su desarrollo sea integral.

Los roles de género son la agrupación de atribuciones y perspectivas que la sociedad asigna a mujeres y hombres, asociándose a diferentes comportamientos que ocurren al interior de una sociedad y que a su vez le asignan valores diferentes, generando una diferenciación jerárquica. Estos resultados son explicados por el Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables [MIMP] (2019). Además, estos hallazgos se complementan con los de Macía y Torralba (2014), quienes definen los roles de género no sólo como las funciones a las que se refieren, sino también como los roles, expectativas y normas que se espera que cumplan mujeres y hombres, ya que han sido establecidos en una sociedad. Asimismo, estos resultados se complementan con los de Fernández (2016) para quien la diferencia de género se ve reforzada por el contexto familiar, la familia se constituye en el eslabón primordial para el proceso de tipificación sexual.

Por otra parte, estos resultados se fundamentan en los aportes de Bravo (1997) para quien el patriarcado persiste en el sistema social y se caracteriza porque el varón tiene la predominancia de las decisiones, a pesar que las mujeres se desarrollan de manera igualitaria en diversas actividades, roles o competencias en un determinado contexto, pero estas no tienen las mismas ventajas que los hombres; la educación compartida en el hogar y la escuela no brinda la posibilidad de que las mujeres se puedan desarrollar en igualdad con los varones y eso se debe a que aún prevalecen ideas o creencias machistas. Asimismo, estos resultados se fundamentan con lo expresado por Macía y Torralba (2008); Matud et al. (2002); Saldívar et al. (1995); Velázquez (2010) para quienes el los roles de género no sólo designan las funciones referidas, sino también los papeles, expectativas y normas que se esperan de que las mujeres y los varones cumplan, ya que han sido establecidos en una sociedad.

Además, estos resultados se complementan con los Dodge et al. (2019) para quienes en el ámbito educativo o espacio escolar se debe brindar sostenimiento si se presenta alguna situación de discriminación, desigualdad o falta de respeto entre los sexos, creencias o estereotipos, las autoridades educativas son responsables de crear una cultura escolar basada en un conjunto de reglas, tradiciones y normas, debido a que en la escuela se encuentran todas las formas de actuar, observándose el cómo se visten, de qué hablan, si buscan o no ayuda en sus docentes; e incluso cómo se siente el profesorado acerca de su trabajo y de sus estudiantes. Por otra parte, estos resultados se complementan con lo expresado por Colás (2013) para quién el profesor resulta ser el elemento fundamental dentro del proceso de discernimiento llevado a cabo, y de lograr una educación plena donde exista una igualdad de género; por lo que la conciencia y las actitudes de género del profesorado resultan ser fundamentales.

D₃ Incorporación del enfoque de género en la educación

Entre los resultados de la entrevista realizada a los docentes y directivos/as sobre la dimensión incorporación del enfoque de género en la educación resaltan las siguientes respuestas, las cuales se interpretan y discuten.

Preguntas 10 y 11 entrevista a los docentes: En el año 2005, el Minedu aprobó la inclusión del enfoque de igualdad género en el Currículo Nacional, ¿Qué piensa usted de ello? ¿Cómo se ha implementado este enfoque transversal de género en su institución educativa?

Docente 1. *Sí, ya que nos permitirá que los hombres y mujeres ser iguales en oportunidades. Pero se suele confundir esta propuesta porque se enfatiza en la orientación sexual creando confusión en los estudiantes. / Se ha implementado el enfoque de género, pero no con mucho énfasis ya que nos falta información a través de charlas o talleres formación.*

Docente 2. *Estoy de acuerdo con esta reforma porque los derechos y deberes deben ser igualitarios. En donde la mujer tenga las mismas oportunidades que los hombres. / Se ha implementado en los documentos de gestión, tales como el PEI, PAT y las sesiones de aprendizaje.*

Docente 3. *Considero que está bien ya que las mujeres y varones deben de tener los mismos derechos y obligaciones. / La implementación de este enfoque transversal se manifiesta cuando damos roles en las actividades propuestas a ambos sexos o géneros. También lo podemos ver en los documentos de gestión tanto en el PEI, PCI y PAT.*

Interpretando estos resultados los docentes están de acuerdo con la inclusión del enfoque de igualdad género en el Currículo Nacional porque contribuye a fortalecer la igualdad de oportunidades que deben tener los varones y las mujeres, fortaleciendo el buen trato y la igualdad en derechos y deberes, sin embargo, al ser un tema nuevo mucha gente confunde igualdad de género con orientación sexual y tienen la idea errónea que este enfoque incentiva a la orientación homosexual en los adolescentes. Asimismo, los docentes comentan que el enfoque de género se ha implementado en los documentos de gestión, en los planes de trabajo y actividades extracurriculares mediante el trabajo colegiado enfatizando sobre todo en el perfil de egreso, es decir este enfoque transversaliza todos los aprendizajes esperados.

Preguntas 11 y 12 entrevista a los directivos: En el año 2005, el MINEDU aprobó la inclusión del enfoque de igualdad género en el Currículo Nacional, ¿Qué piensa usted de ello? ¿Cómo se ha implementado este enfoque transversal de género en su institución educativa?

Directivo 1. *Todas las personas son iguales, por lo tanto, tienen los mismos derechos y deberes, observando en determinadas circunstancias que los varones se ven más favorecidos, al poseer mayor cantidad de herramientas para actuar; por lo que las*

oportunidades deben ser iguales para ambos sexos. / Se ha tomado como tema transversal en todos los documentos de gestión.

Directivo 2. Está muy bien la inclusión del enfoque de igualdad de género ya que ambos hombres y puedan cumplir los mismos roles y compartir tareas que han sido determinada para los varones. / A través de las capacitaciones de la UGEL. Gracias a eso lo hemos incorporado en los documentos de gestión del PEI, PAT, PCI.

Directivo 3. Está bien ya que todos debemos tener las mismas oportunidades sin importan el género. Y también sirve como un antecedente de los logros respecto a este tema. Sin embargo, deben de capacitar en cuanto a la identidad sexual y sexualidad. / El enfoque transversal de género se ha implementado dando la oportunidad de poder participar de los concursos escolares y eventos educativos tanto varones y mujeres de manera igualitaria. También se ha incorporado en los documentos de gestión como un contenido transversal a las otras áreas.

Interpretando estos resultados los directivos coinciden en afirmar que la inclusión del enfoque de género en el Currículo Nacional enfatiza la igualdad entre mujeres y hombres, consideran además que se debe capacitar a los y las docentes sobre la implicancia del enfoque de género, ya que ellos suelen confundirlo con la construcción de identidad y sexualidad, en este sentido se debe dar la importancia debida al enfoque ya que es el camino para que mujeres y niñas tengan acceso a oportunidades y condiciones para ejercer de manera plena sus derechos fundamentales. Por otra parte, los directivos enfatizan que el enfoque de género ha sido aplicado como un eje transversal en los documentos de gestión y en las áreas curriculares, este enfoque es como una hoja de ruta ante situaciones de desigualdad y discriminación, también el enfoque ha sido incorporado a la práctica mediante la participación igualitaria en los concursos escolares. Ellos afirman que el enfoque de género es, en la escuela, sólo una herramienta que ha dispuesto el Minedu, y requiere de más capacitaciones para su mejor manejo.

Preguntas 12, 13, 14 y 15 entrevista a los docentes: ¿Cree usted que debe existir un trato igualitario para las y los adolescentes? ¿Por qué? / ¿Qué actitudes ha notado que se generan en los estudiantes cuando tocan temas de igualdad de género? / ¿Cuáles son las desigualdades o inequidades con respecto al género que se presentan en su comunidad educativa? / ¿Ha observado algunas situaciones de violencia de género en su comunidad educativa?

Docente 1. *Sí considero que todos somos iguales inclusive a pesar del género o sexo. / Cuando hablamos de estos temas en la escuela los estudiantes muestran una actitud negativa ante las actividades que se promueven en igualdad como barrer y limpiar. También se sienten confundidos respecto a algunos términos propios del tema como: LGTB, construcción de la identidad, sexualidad, etc. / No he observado ninguna desigualdad o inequidad en la escuela. / Ninguna*

Docente 2. *Creo sí debe existir un trato igualitario entre las y los adolescentes. No debe existir entre ellos ningún mensaje discriminatorio o un trato vertical. / He notado que los estudiantes tienen muchas interrogantes frente a este tema sobre todo cuando se habla de su identidad y sexualidad, algunos no reaccionan con seriedad frente a este tema o se incomodan. / No he observado alguna desigualdad o inequidad con respecto al género. / No he observado algunas situaciones de violencia de género en la comunidad educativa sólo insultos o apodos entre ellos, pero nunca se ha llevado a una situación que no se pueda controlar.*

Docente 3. *Claro, porque permiten generar confianza en el aula de clase. Pero empatizo más con las señoritas ya que tenemos más cosas en común. / La actitud de los estudiantes es positiva pero sus participaciones se enfocan en darle más oportunidades a los varones considerando que las mujeres podrían desarrollar profesiones u oficios que no les quite el tiempo en el hogar. / Sí, ya que se les llama la atención a los varones con el volumen de la voz alta sin embargo a las mujeres tenemos cuidado porque son más sensibles. / Sí, he observado insultos o apodos. (violencia verbal) entre ellos.*

Interpretando estos resultados los docentes en cuanto al trato igualitario coinciden en afirmar que debe haber igualdad de derechos y oportunidades entre los varones y mujeres y que se debe eliminar toda forma de discriminación y trato desigual. Asimismo, en cuanto a las actitudes de los adolescentes cuando se aborda temas de igualdad de género los docentes consideran en mayoría que los estudiantes no tienen una actitud positiva frente a estos temas; al contrario, generan burlas y no le prestan la debida atención. Por otra parte, en cuanto a las desigualdades o inequidades con respecto al género los docentes coinciden en afirmar en mayoría que no han observado ninguna en la escuela, salvo una docente que consideró que hay desigualdad en la forma de llamar la atención, a los estudiantes varones se les llama la atención con voz fuerte y a las mujeres con voz más baja debido ya que se cree que son más sensibles. Y en lo que respecta a la presencia de situaciones de violencia de género los

docentes en su mayoría manifiestan que son pocas estas situaciones y se manifiestan a través de forma verbal a través de apodos e insultos.

Preguntas 13, 14, 15 y 16 entrevista directivos: ¿Cree usted que debe existir un trato igualitario para las y los adolescentes de su comunidad educativa? ¿Por qué? / ¿Qué actitudes ha notado que se generan en la comunidad educativa cuando tocan temas de igualdad de género? / ¿Cuáles son las desigualdades o inequidades con respecto al género que se presentan en su comunidad educativa? / ¿Ha observado usted algunas situaciones de violencia de género en su comunidad educativa?

Directivo 1. *Sí es necesario porque debemos aprender a coexistir de forma pacífica sin sentirnos ni más ni menos que los demás. Considero que la mujer no debe ser discriminada por género ya que ellas poseen un buen intelecto. / A veces no asumen la importancia del tema y optan por las reírse o burlarse e inclusive realizan gestos inadecuados sobre todo en los varones. / No hay desigualdad. / Sí, por ejemplo: maltratos físicos, verbales y psicológicos.*

Directivo 2. *Sí, porque ambos géneros deben respetarse. / Cuando se tocan temas de igualdad de género sale a relucir las ideas machistas de los estudiantes o algunos se quedan callados. / No existe. / Existe la violencia psicológica ya que entre compañeros se insultan o se ponen apodos y lo ven como un comportamiento normal.*

Directivo 3. *Sí, porque de esa manera damos oportunidad a los jóvenes que se puedan desarrollar sin discriminación y sin desventajas. / Los estudiantes identifican el enfoque a través del reconocimiento de derechos y responsabilidades y es una actitud positiva. Sin embargo, presentan confusión cuando hablamos de la identidad sexual o el LGTB. / No he evidenciado que haya alguna injusticia e inequidad. / Sí, respecto a la violencia verbal he observado que los estudiantes suelen insultarse mediante apodos entre ellos es parte de su cultura (Especialmente con Iero de secundaria).*

Interpretando estos resultados los directivos en cuanto al trato igualitario consideran que es necesario y ventajoso ya que permite una convivencia armoniosa y valoración mutua entre varones y mujeres evitando toda forma de discriminación y desventaja. En lo que respecta a las actitudes que se muestran en la comunidad educativa cuando se tratan temas de igualdad de género los directivos afirman que las actitudes negativas se deben a que los estudiantes no asumen todavía la importancia que tiene el enfoque de género, presentándose mayormente burlas en los varones como consecuencia de sus ideas o pensamientos

machistas, además, suelen confundir el tema con la orientación sexual. Asimismo, en lo que concierne a las desigualdades o inequidades con respecto al género los directivos coinciden en afirmar que no se ha presentado ninguna situación de este tipo en la comunidad educativa. Y en lo que respecta a presencia de situaciones de violencia de género los directivos afirman que existen situaciones de violencia de género en la institución educativa, lo que se observa con frecuencia son burlas e insultos entre los estudiantes varones (violencia psicológica), llegando en ocasiones al maltrato físico.

En cuanto a discutir los resultados de las preguntas realizadas a los docentes y directivos sobre la dimensión incorporación del enfoque de género en la educación estos se complementan con los resultados encontrados por Huayanay y Paico (2019) quienes manifiestan que hay una preocupación por las dificultades que está atravesando nuestro país, en una sociedad llena de prejuicios y brechas sociales que representan una gran diferencia entre hombres y mujeres, por ello, se debe poner en práctica el enfoque transversal de igualdad de género, obteniendo como resultado un desconocimiento de los lineamientos del enfoque de igualdad de género, así como una clara identificación de la problemática por parte de estudiantes y docentes.

Asimismo, estos resultados se enriquecen con los encontrados en su investigación por Villavicencio y Verastegui (2019) quienes resaltan la importancia de analizar enfoque de género en la educación a través del análisis de la inclusión de este al currículo nacional, considerando que las actitudes, creencias y estereotipos afectan al rendimiento académico de los estudiantes y la construcción de su identidad, consideran además que la brecha de género se puede disminuir con la implementación del enfoque de género en la educación, ya que este promueve la equidad de oportunidades, fomentando el respeto y tolerancia entre varones y mujeres. También estos resultados se complementan con encontrados por Armestar y Montero (2020) quienes afirman que hay una actitud positiva de las estudiantes de 1° a 5° grado de secundaria con respecto a la igualdad de género en el aspecto sociocultural, relacional y personal; sin embargo, se debe reforzar mediante la práctica pedagógica los indicadores de mandatos sociales de género, roles y relaciones de género e identidad de género.

Por otra parte, estos resultados se fundamentan en lo que plantea Velásquez (2010) para quien el enfoque de género es un instrumento metodológico y analítico que permite incorporar las distintas necesidades, responsabilidades y preocupaciones de mujeres y

hombres en cada etapa de su ciclo de vida, dando como resultado relaciones equitativas y justas. También en lo que plantea López (2007) quien considera que el enfoque de igualdad de género se fundamenta en establecer las mismas oportunidades para ambos sexos, la ideología de género es una acusación contra cualquier mención de la enseñanza en torno al género y la sexualidad, especialmente en las escuelas públicas. En este sentido en las escuelas, al ser espacios interculturales e interpersonales, se debe promover la igualdad de oportunidades y derechos entre varones y mujeres; proporcionándoles por igual las respectivas herramientas y recursos.

Además, estos resultados se complementan con los aportes de Tapia y Cueto (2017) para quienes el enfoque de género en los documentos de gestión ha tenido una evolución desde el 2008, en ese año se incorporó como un tema transversal en el Diseño Curricular Nacional, en el 2016 hay cambios, ya que se da énfasis a la igualdad entre varones y mujeres. La política curricular se enmarca en una tendencia normativa de alcance intersectorial-nacional al incorporar una definición de género coherente con los instrumentos normativos nacionales, entre ellos la Constitución Política, la Ley de Igualdad de Oportunidades y el Plan Nacional de Igualdad de Género 2012-2017.

En la actualidad, el enfoque de género permite reconocer la diversidad de identidades de género y subraya la concepción de las relaciones de género como vivas, construidas en el contexto de las interacciones cotidianas, como ámbitos en los que no sólo las mujeres, sino también los hombres y la sociedad en su conjunto, pueden resultar lesionadas. En este sentido es importante crear un espacio de respeto mutuo en las instituciones educativas, en la que se rechace cualquier práctica discriminatoria, se generen actitudes positivas frente al enfoque de género y se elimine toda forma de violencia.

OE2. Identificar y describir las prácticas docentes de incorporación del enfoque de género en el trabajo pedagógico de los docentes de una institución educativa pública de nivel secundaria, UGEL Virú, 2022.

D4 Promoción del enfoque de género en el aula

Entre los resultados de la entrevista realizada a los docentes y directivos/as sobre la dimensión promoción del enfoque de género en el aula resaltan las siguientes respuestas, las cuales se interpretan y discuten.

Preguntas 16, 17 y 18 entrevista a los docentes: ¿Cómo trabaja en el aula temas relacionados al enfoque de género? / ¿Qué prácticas conoce o ha realizado para promover un trato igualitario en el aula? / ¿Cuáles son las principales herramientas de participación igualitaria que emplea en la práctica educativa?

Docente 1. *En el área de tutoría, dándoles trabajos en equipo de manera equitativa, y en las participaciones en clase les presento motivaciones y reflexiones. / Acuerdos de convivencia y roles de trabajo en equipo. / Murales, frases, slogans e imágenes en forma igualitaria.*

Docente 2. *Dialogar con ellos a modo de reflexión en las clases de tutoría. / Realizo algunas dinámicas donde se incluyen a los varones y a las mujeres (como ayuda en el aula). / Normas de convivencia, organización de equipos y tareas.*

Docente 3. *Los temas relacionados al enfoque de género se incluyen en las sesiones de aprendizaje y se les orienta a las familias. / Las prácticas que he desarrollado son el establecimiento de las normas de convivencia y enfatizar la igualdad de género en cada clase. / Las herramientas de participación igualitaria son la participación de ambos sexos, división de tareas y actividades en el aula de clase incluyendo a ambos géneros.*

Interpretando estos resultados los docentes en cuanto a cómo se trabaja el enfoque de género en el aula coinciden en señalar que este enfoque se desarrolla en las sesiones de tutoría mediante trabajo en grupo y diálogos reflexivos. En lo que concierne a las prácticas realizadas para promover el trato igualitario los docentes señalan la aplicación de dinámicas de integración y construcción de normas de convivencia. Y en lo respecta al uso de herramientas para la participación igualitaria los docentes destacan el trabajo grupal, la división de tareas y la realización de actividades como murales, slogans y frases en equipos.

Estos resultados difieren de los encontrados por Espinoza y Taut (2016) quienes en su investigación encontraron que los docentes de colegios chilenos en el desarrollo de su práctica pedagógica formulan preguntas que requieren de la activación de procesos cognitivos complejos para su resolución más a los estudiantes varones que a las mujeres, asimismo encontraron que brindan una mayor retroalimentación a los estudiantes varones más que a las mujeres, esto se debería a que los docentes evidencian en su tarea pedagógica estereotipos y creencias en favor del género masculino. Asimismo, estos resultados concuerdan en parte con los encontrados por Salazar et al. (2010) quienes en su investigación

realizada en colegios colombianos llegan a determinar que los docentes brindan una atención imparcial e igualitaria a los estudiantes varones y mujeres en el desarrollo de las clases motivándoles a participar sin importar su género, sin embargo dependiendo si la enseñanza lo brinda un profesor los que más destacan y asumen un papel protagónico en la clase son los estudiantes varones y si es una profesora la que enseña destacan en la clase son las estudiantes mujeres; en cuanto al lenguaje que emplean los docentes en el aula se evidenció que está libre de estereotipos, creencias o preferencias por algún género. Otra investigación con la cual se complementan estos resultados es la realizada por Montenegro (2020) quien considera que en las aulas universitarias se debe realizar una formación desde una perspectiva de igualdad de género para lo cual se debe primero cuestionar y desaprender prácticas centradas en el androcentrismo y sexismo, luego utilizar un lenguaje inclusivo libre de prejuicios y estereotipos, promoviendo relaciones de cuidado, respeto y equidad entre varones y mujeres.

Por otra parte, estos resultados difieren de los encontrados Flores et al. (2016) quienes en su investigación encontraron que en las aulas universitarias y sus contornos de una universidad mexicana el predominio de situaciones de discriminación y violencia de género visibles y por lo general disimuladas en contra de la mujeres, estas acciones formarían parte de currículo oculto de género que favorece a los varones los cuales asumen un protagonismo sexista y machista calificando a las mujeres de débiles, menos inteligentes y sensibles, estas conductas serían consentidas y apoyadas por algunos docentes varones en el desarrollo de su cátedra; son las estudiantes mujeres quienes opinaron sentirse acosadas, cosificadas y minimizadas en sus logros poniendo en evidencia que el discurso igualitario dado por la mayoría de docentes no concuerda con la realidad la cual está altamente prejuiciada. Asimismo, estos resultados se complementan con los encontrados por Martínez y Peña (2023) quienes en su investigación encontraron que los docentes de inicial y primaria se esfuerzan por promover el enfoque y la equidad de género en las aulas del nivel inicial y primaria logrando que los estudiantes superen conductas estereotipadas considerando que las tareas de hogar lo pueden realizar tanto el varón como la mujer, que los deportes más comunes como el fútbol y el voleibol lo pueden jugar tanto hombres como mujeres, que tanto los varones como las mujeres pueden ser sensibles y expresar sus sentimientos con naturalidad, que pueden destacar en matemática tanto los varones como las mujeres; lograr estas conductas implica que los docentes desarrollan sesiones de aprendizaje en las cuales promueven el pensamiento crítico en los estudiantes haciéndoles comprender que no se debe

aprender comportamientos sexistas que se promueven en los medios de comunicación o en la familia.

Preguntas 17, 18, 19, 20 entrevista a los directivos: ¿Cómo promueve usted la inserción de la Política de Igualdad de Género en su PEI? / Ha observado usted que los docentes aplican el enfoque de género en su práctica pedagógica. ¿cómo lo hacen? / ¿Qué prácticas conoce o ha realizado como directivo para promover un trato igualitario en la comunidad educativa? / ¿Cuáles son las principales herramientas de participación igualitaria que emplea usted en la práctica educativa?

Directivo 1. *A través de actividades escolares, charlas acerca del rol de la mujer en la sociedad. Y durante las clases se resalta la importancia de la igualdad de género. / No. / Como directivo en la comunidad educativa se ha promovido charlas, talleres de la igualdad de género y conversatorios con los padres de familia sobre este tema. / Las principales herramientas de participación son los trípticos, organizadores, afiches institucionales que hemos compartido en los espacios que hablábamos de este tema.*

Directivo 2. *La inserción de la Política de Igualdad de Género se ha promovido la inserción en todas las áreas por ejemplo en el área de Comunicación a través de lecturas, y en los proyectos por área. / Considero que el 70 % de los docentes sí aplican el enfoque de género en su práctica pedagógica mediante los temas transversales del área y incluyen a ellos campañas, concursos escolares y otras actividades. / En la comunidad educativa se han promovido distintas actividades. Por ejemplo, hemos realizado campañas, concursos, talleres y charlas. / Las principales herramientas que nos han apoyado a las campañas y charlas son los slogans, afiches, etc.*

Directivo 3. *Damos las oportunidades para que los docentes incluyan la política en sus experiencias de aprendizaje. Les brindamos el conocimiento de los derechos y deberes en el RI. Les compartimos nuestra visión y misión de la I.E. En el PAT se establecen acciones concretas sin discriminación de género. / Sí he observado que los docentes lo aplican en sus sesiones de aprendizaje. / En la primera semana de gestión establecemos las normas de convivencia que nos permite que los docentes se conozcan como parte del equipo con apoyo de la psicóloga y TOE y comité de bienestar. Actividades de integración. con el equipo directivo. / Distribución de tareas mediante equipos de trabajo.*

Interpretando estos resultados los directivos en cuanto a la inserción de la Política de Igualdad de Género en el PEI la promueven mediante la programación de proyectos de aprendizaje, lecturas, charlas, campañas de derechos y deberes. En lo que respecta a que si se observa que los docentes aplican el enfoque de género en su práctica pedagógica los directivos afirman que en su mayoría se lo aplican en sus sesiones de aprendizaje de manera transversal, en campañas, concursos y otras actividades escolares. En cuanto a las practicas que han realizado para promover un trato igualitario en la comunidad educativa, los directivos manifiestan haber contribuido en la realización de actividades de integración, charlas, talleres y campañas de buen trato. Y en lo que concierne a las principales herramientas de participación igualitaria los directivos consideran que la elaboración en equipo de slogans, afiches, trípticos, organizadores entre otros.

En cuanto a discutir los resultados de las preguntas realizadas a los docentes y directivos sobre la dimensión promoción del enfoque de género en el aula estos concuerdan con los resultados encontrados por Del Río (2019) para quien las creencias sobre el género en el aula en el campo de la matemática han hecho considerar que son los estudiantes varones quienes más destacan, por ello, se hace necesario que la política educativa esté vinculada con la formación docente, el trabajo en el aula, el desarrollo de materiales educativos y el trabajo que se realiza con los padres, dado que las intervenciones pedagógicas deben ofrecer las posibilidades que los estudiantes tanto varones como mujeres tengan las mismas oportunidades en sus aprendizajes y logren destacar por igual en el aprendizaje de cada área de formación.

Asimismo, estos resultados guardan relación con los encontrados por Cuaresma (2012) quienes en sus investigaciones muestran que los docentes presentan deficiencias en su formación inicial con respecto a la perspectiva de género, lo que les dificulta reconocer situaciones de sexismo y discriminación en el aula, por otra parte destacan que hay una brecha de género en cuanto a las trayectorias académicas de los estudiantes y un estigma sobre las estudiantes mujeres en su acercamiento a algunas áreas de aprendizaje.

Además, estos resultados se complementan con los encontrados por Heredia Y Rodríguez (2021) quienes en su investigación llegaron a determinar que los docentes para adecuada promoción del enfoque de género en el aula deben ser capacitados de manera permanente ya que se dan casos en los cuales algunas creencias y estereotipos de género de los docentes generan alguna desigualdad o desventaja en los aprendizajes de los varones

frente a las mujeres o viceversa, lo cual muchas veces representa una queja de los padres respecto del trabajo que el docente realiza en el aula.

Por lo tanto, los procesos de socialización de género en la escuela deben reconocer la importancia del profesorado en la transmisión de normas y valores, sobre todo cuando hay estas confusiones o las capacitaciones, materiales y recursos están ausentes. Es necesario sensibilizar acerca de las desigualdades de género que existen en la comunidad escolar, en donde vemos marcadas la feminidad y masculinidad; y el medio más eficaz es a través de la educación. Se debe mediante las capacitaciones superar el hecho de que una parte del profesorado ve de forma natural las marcadas diferencias de género y no las cuestiona en su práctica pedagógica.

D5 Uso de recursos y materiales educativos del Minedu

Entre los resultados de la entrevista realizada a los docentes y directivos/as sobre la dimensión uso de recursos y materiales educativos del Minedu resaltan las siguientes respuestas, las cuales se interpretan y discuten.

Preguntas 19, 20, 21, 22 y 23 entrevista a los docentes: ¿Cuál es su opinión acerca del contenido y del lenguaje utilizado en los textos escolares del Minedu sobre la igualdad de género? / ¿Utiliza usted como material de apoyo los textos escolares para explicar los temas relacionados al enfoque de género en sus clases? / ¿Qué recursos educativos utiliza para profundizar temas relacionados al enfoque de género? / ¿Qué dificultades se le presentan cuando no tiene un material de apoyo adecuado? / ¿Qué materiales de apoyo sugiere usted que deberían incorporarse para trabajar el enfoque de género?

Docente 1. *El contenido y el lenguaje que es utilizado en los textos escolares del Minedu sobre la igualdad de género en el área de matemáticas no ha sido incorporado. / No los utilizo, indago a través de otros recursos y materiales. / Utilizo folletos, dípticos u otra información a mi alcance. / Que los estudiantes no se sienten motivados con la sesión presentada. La idea es que para que ellos profundicen sobre el tema mediante información adicional. / Los materiales de apoyo que se debería incorporar son material audiovisual como: videos, infografías, afiches.*

Docente 2. *En los textos escolares no se incorpora la igualdad de género ya que las imágenes y contenidos están orientados a los varones. Por ejemplo, en los libros de inglés. / Sí los utilizo como un punto de apoyo en las definiciones básicas sobre el tema. Ya que los libros del Minedu no profundizan los contenidos sino al contrario confunden a los estudiantes. / Los recursos educativos que me sirven para profundizar el tema son los videos, imágenes, audios y otras herramientas digitales. / Los estudiantes no tienen la oportunidad de tener variedad de contenidos, e imágenes ni herramientas digitales y se aburren fácilmente. / Ilustraciones de varones y mujeres de manera igualitaria en los textos escolares. Que en los textos se coloquen como ejemplo nombres de mujeres para ejemplificar algún aprendizaje.*

Docente 3. *El contenido de los textos escolares del Minedu es básico y el lenguaje en algunos casos es confuso. Quiere decir que el mensaje no es claro y confunde a los adolescentes. / Sí lo utilizo como material básico. / Imágenes, audios, videos y otro recurso bibliográfico. / Los estudiantes presentan dificultades para comprender el tema, falta de motivación para continuar con la secuencia didáctica. / Se debe de incorporar actividades más vivenciales. Incorporar historias y estudios de casos que sirvan como ejemplo para los estudiantes.*

Interpretando estos resultados los docentes en cuanto a su opinión que tienen sobre el contenido y el lenguaje utilizado en los textos escolares del Minedu sobre la igualdad de género coinciden en señalar que no es el adecuado debido a que es mínimo, se dirige más al género masculino y genera confusión. En cuanto al hecho de la utilización de los textos escolares para explicar temas relacionados al enfoque de género los docentes manifiestan que por lo general recurren muy poco a estos textos para definiciones básicas. En lo que respecta a los recursos educativos que utilizan para profundizar temas relacionados al enfoque de género los docentes señalan hacer uso de imágenes, videos, bibliografía, audios, dípticos, folletos, entre otros. Asimismo, en lo que concierne a las dificultades que se les presenta cuando no tiene un material de apoyo adecuado, los docentes manifiestan enfrentar situaciones como la falta de motivación y aburrimiento en los estudiantes, así como dificultades para comprender el tema. Y en lo que respecta a los materiales de apoyo que sugieren para trabajar el enfoque de género los docentes consideran pertinente la incorporación de material audiovisual, textos escolares mejores elaborados, historias y estudios de casos.

Preguntas 21, 22, 23, 24, 25 y 26 entrevista a los directivos: ¿Cuál es su opinión acerca del contenido y del lenguaje utilizado en los textos escolares del Minedu sobre la igualdad de género? / ¿Usted cree que sus docentes se encuentran capacitados para incorporar el enfoque transversal de género en su práctica pedagógica? / ¿Qué recursos educativos utilizan los docentes para profundizar temas relacionados al enfoque de género? / ¿Qué dificultades se presentan cuando los docentes no tienen algún material de apoyo para tratar estos temas? / ¿Han solicitado algún material de apoyo a la UGEL u otras entidades especializadas en el tema? / ¿Qué materiales de apoyo sugiere usted que deberían incorporarse para trabajar el enfoque de género?

Directivo 1. *Considero que en el contenido y lenguaje en los textos escolares el tema del enfoque de género aún es inequitativo ya que prevalece la hegemonía del varón. / Sí, porque se ha recibido capacitaciones sobre la igualdad de género. / Los recursos educativos que se han utilizado para profundizar el tema son los: videos, presentaciones de power point, multimedia. / La situación es difícil. No les permite avanzar ya que no tienen los recursos y herramientas. El material es escaso. / No / Los materiales de apoyo que sugiero son revistas, afiches, dípticos, videos, tutoriales; etc.*

Directivo 2. *Considero que el contenido y lenguaje utilizado en los textos escolares del Minedu son de manera igualitaria. / No se encuentran capacitados ya que sólo lo aplican a través de competencias transversales, pero hay que profundizar los conocimientos en este tema. / Los recursos educativos que utilizan los docentes para acompañar a los estudiantes con estos temas son los videos, audios, lecturas. / Los docentes utilizan sólo los materiales del Minedu para definir algunos conceptos. Ellos usualmente traen su material de trabajo para complementar las dudas de los estudiantes. / No / Los materiales de apoyo que se sugiere son videos, audios, materiales didácticos.*

Directivo 3. *Particularmente no estoy de acuerdo en que se oriente a los estudiantes acerca de las opciones sexuales o de género. Se debe informar de acuerdo a la necesidad del estudiante. / Los docentes conocen el enfoque transversal de género, pero aún están en proceso de capacitación para conocerlo e implementarlo. / Los recursos educativos que utilizan los docentes son: Textos, videos, audios; etc. / Cuando no hay un material de apoyo los estudiantes se ven limitados en su aprendizaje ya que ellos en su mayoría son visuales o auditivos. / No es necesario porque se nos ha facilitado. / Sugiero que se debe de incorporarse materiales audiovisuales (videos, audios).*

Interpretando estos resultados los directivos en cuanto a su opinión que tienen sobre el contenido y el lenguaje utilizado en los textos escolares del Minedu sobre la igualdad de género en su mayoría no están de acuerdo debido a que no es equitativo, favorece al género masculino y no se ajusta a las necesidades de los estudiantes. Con respecto a dar su opinión si los docentes se encuentran capacitados para incorporar el enfoque transversal de género en su práctica pedagógica los directivos manifiestan en mayoría que aun les falta capacitarse más entender el tema y enseñarlo con mayor claridad a sus estudiantes. En cuanto a los recursos educativos que utilizan los docentes para profundizar temas relacionados al enfoque de género los directivos señalan que estos hacen uso de videos, audios, lecturas, presentaciones en diapositivas, entre otros recursos. En lo que concierne a las dificultades que presentan los docentes cuando no tienen material de apoyo para tratar estos temas, los directivos manifiestan que los docentes se ven limitados en el desarrollo de sus sesiones y en consecuencia los estudiantes no logran los aprendizajes esperados. Asimismo, en lo que respecta a el hecho de haber solicitado algún material de apoyo a la UGEL u otras entidades especializadas en el tema, los directivos manifiestan no haberlo hecho. Y en lo que concierne a sugerir algunos materiales de apoyo para trabajar el enfoque de género los directivos consideran que es necesario videos, audios, materiales didácticos, revistas, afiches tutoriales entre otros.

En cuanto a discutir los resultados de las preguntas realizadas a los docentes y directivos sobre la dimensión uso de recursos y materiales educativos del Minedu, estos se complementan con los resultados de la investigación de Benavides (2020) para quienes la transversalización del enfoque de género implica revisar y desarrollar el material didáctico. Adquirir metodologías de enseñanza que prioricen la equidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje, la utilización de un lenguaje no sexista, la organización y utilización del espacio, la asignación equitativa de responsabilidades y la participación plena de los estudiantes en todas las actividades. Asimismo, en cuanto a los materiales educativos proporcionados por el Minedu estos no incluyen el enfoque de género de manera clara y completa; solamente se ha tenido en cuenta en algunas áreas y en otras no. Por ejemplo, el área curricular que ha tenido mejor nivel de incorporación es desarrollo personal, ciudadanía y cívica, las demás muestran un muy bajo nivel de incorporación.

Además, estos resultados se explican con el Informe N° 008 de la Defensoría del Pueblo (2019) sobre la igualdad de género en los materiales educativos del Ministerio de Educación tanto de primaria y secundaria, indicando que las imágenes en textos escolares

pueden reforzar o no los estereotipos de género, puesto que la mayoría de estas no muestran a las mujeres como personajes centrales. Asimismo, el documento recuerda que, a lo largo de la historia, las artes y las ciencias han sido mostradas como actividades de los hombres, pese a que “anecdóticamente” algunas mujeres son destacadas. También indica que el aprendizaje se ha hecho desde la perspectiva de espacios vinculados a lo masculino, como la guerra, la competencia y la violencia, y que no se coloca como relevante la experiencia histórica femenina. Ante ello la Defensoría interpreta que es fundamental que los materiales educativos que usa el profesorado, en el marco del CNEB, contengan una perspectiva distinta y no repitan estereotipos.

Asimismo, estos resultados se complementan con los del Consejo Nacional de Educación (2018) el cual destaca que el CNEB no se limita a enunciar el género desde la equidad, sino desde la igualdad. Con esto, el abordaje de las diferencias de género no se limita a lo "compensatorio", sino que se apunta a la igualdad para todos. En segundo lugar, el CNEB es consistente con las normas peruanas (la Constitución, la Ley de Igualdad de Oportunidades y el Plan Nacional de Igualdad de Género), con lo que se enmarca en lo intersectorial. En tercer lugar, el enfoque de género en el CNEB es abordado no sólo en función de las mujeres, sino que reconoce otras identidades que también están presentes. Sin embargo, advierten que aún se reproducen estereotipos de género en el mundo laboral y por ende en la escuela. Consideran que la transversalización de esta política en las aulas es un desafío. También recordaron que las diferencias de género marcan las trayectorias, lo que se evidencia en las diferencias salariales entre hombres y mujeres, la carga horaria en los quehaceres del hogar, la mayor incidencia de analfabetismo en mujeres adultas; y la violencia contra las mujeres. Los autores se preguntan por el rol de la escuela en la reproducción de estas diferencias, pues no es ajena a esta realidad y tiene un rol activo en su reproducción.

Estos resultados finalmente permiten afirmar que los textos escolares proporcionados por el Minedu, en su mayoría, están orientados a una educación discriminatoria, porque sólo toman en cuenta a los varones en los materiales educativos; y en algunas áreas no se incluye el enfoque de género. Por último, el contenido acerca de estos temas no tiene suficientes fuentes confiables y se necesita utilizar un lenguaje inclusivo, claro y ordenado. Los relatos deben ser construcciones alternativas que incluyan a ambos géneros, y deben usar referentes masculinos y femeninos. Por otra parte, la aplicación del enfoque de igualdad de género en la escuela se realiza mediante la práctica pedagógica, con sesiones de aprendizaje, campañas,

concursos escolares y otras actividades como el establecimiento de las normas de convivencia, charlas, talleres y conversatorios, para lo cual los docentes aún no se encuentran capacitados lo suficiente.

CONCLUSIONES

Se ha identificado en una institución educativa pública de nivel secundaria de la UGEL Virú (2022) que las creencias de docentes y directivos respecto a la incorporación del enfoque de género en el trabajo pedagógico no favorecen su desarrollo efectivo. Esto se debe a una comprensión limitada y superficial del enfoque de género. Por ejemplo, se observan conceptos erróneos y simplificados sobre sexualidad y género, tales como: “La sexualidad es una relación que existe entre un hombre y una mujer” y “Género es la clasificación entre lo femenino y masculino”. Además, el uso de un lenguaje sexista y la distribución desigual de tareas en las aulas perpetúan estereotipos machistas y patriarcales. Por ejemplo, se asigna a las mujeres la responsabilidad de decorar murales para fechas cívicas o aniversarios, mientras que a los varones se les encarga el armado de toldos y la movilización de muebles. También se observan afirmaciones como: “Sí hay diferencia entre el aprendizaje y las capacidades; las mujeres son más participativas, mientras que los varones son más reservados respecto a sus opiniones. “Estos ejemplos reflejan una falta de comprensión profunda sobre el enfoque de género y destacan la necesidad urgente de capacitación y sensibilización para docentes y directivos.

Se ha identificado en una institución educativa pública de nivel secundaria de la UGEL Virú (2022), que la incorporación del enfoque de género en el trabajo pedagógico se lleva a cabo principalmente a través de actividades de aprendizaje y extracurriculares. Sin embargo, esta aplicación se ve limitada por la falta de claridad y exhaustividad en los materiales educativos

proporcionados por el Ministerio de Educación (Minedu). Los textos escolares, al no incluir el enfoque de género de manera completa y precisa, obligan a los docentes a recurrir de forma limitada a materiales complementarios como imágenes, videos, audios, recursos bibliográficos y folletos. A pesar de que los docentes reconocen la importancia de aplicar el enfoque de género en las aulas, y están de acuerdo en que mujeres y hombres deben tener los mismos derechos y obligaciones, enfrentan desafíos en la implementación efectiva. Los estudiantes a menudo muestran una actitud negativa hacia las actividades promovidas para la igualdad, como tareas domésticas compartidas, y se sienten confundidos respecto a términos como LGTB, construcción de la identidad y sexualidad. Esta confusión se debe, en parte, al contenido básico y al lenguaje a veces confuso de los textos escolares del Minedu. Para mejorar la situación, es crucial que se revisen y actualicen los materiales educativos para incluir el enfoque de género de manera clara y completa. Además, es necesario proporcionar capacitación adicional a docentes y recursos pedagógicos adecuados para que puedan abordar estos temas de manera efectiva y promover una comprensión más profunda y positiva entre los estudiantes.

Las creencias actuales de docentes y directivos respecto a la incorporación del enfoque de género en el trabajo pedagógico en una institución educativa pública de nivel secundaria de la UGEL Virú (2022) deben ser cuestionadas y superadas. Es fundamental permitir el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje que promuevan la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres, eliminando cualquier forma de desigualdad, discriminación y exclusión basada en género. Una formación adecuada en perspectiva de género es esencial para fomentar una cultura educativa que valore y respete la igualdad y la diversidad. Esta capacitación debe orientarse a implementar prácticas pedagógicas que desafíen y superen los estereotipos y desigualdades de género, garantizando así un entorno educativo inclusivo y equitativo para todos los estudiantes.

RECOMENDACIONES

Los decanos de las facultades de educación de las universidades y los directores de los institutos pedagógicos deben implementar el desarrollo de asignaturas en donde se promueva la Educación Sexual Integral (ESI) y la igualdad de género en los currículos de formación de los futuros docentes.

El Minedu debe revisar y corregir las inconsistencias con el enfoque de igualdad de género que hay en el currículo, incluyendo términos de identidad de género y construcción de la identidad, para no crear confusiones en docentes y estudiantes.

Los directivos y docentes deben promover el uso de un lenguaje inclusivo para el desarrollo armonioso en la institución educativa, participando en programas de acompañamiento y capacitaciones permanente referidas al enfoque de género.

Las Unidades de Gestión Educativa Local (UGEL) deben comprobar el avance e implementación de las políticas y capacitaciones sobre Educación Sexual Integral e Igualdad de Género en las instituciones educativas.

Los directivos de las instituciones deben realizar gestiones para comprometer a universidades y organizaciones de la sociedad civil (ONG) en la realización de capacitaciones a docentes, personal administrativo, padres de familias y estudiantes en temas relacionados a la sexualidad e igualdad de género.

El Minedu debe comprometer a otros sectores del Estado, como el Ministerio de Salud (Minsa), Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social (MIDIS), entre otros, para que de forma interdisciplinaria y a través de sus unidades descentralizadas, puedan comprometerse con este proceso de formación en Educación Sexual Integral e Igualdad de género a la comunidad educativa, desde docentes y directivos/as de las instituciones educativas hasta el alumnado y padres y madres de familia.

En cuanto a la formación docente, el Minedu debe trabajar con las facultades de Educación de las universidades y los institutos pedagógicos para que se incluya en la currícula el tema de la ESI y la Equidad de género. De esta manera, tendremos docentes capacitados/as en esta temática y podrán contribuir, desde su formación y experiencia, a cambiar los padrones de conducta y estereotipos que aún prevalecen en sus respectivas comunidades educativas, incluida la institución educativa.

En el caso específico de la institución educativa pública de nivel secundaria, de la provincia de Virú (región La Libertad), se deben potenciar las fortalezas encontradas en cuanto al compromiso de los y las docentes y el propio alumnado con la equidad de género (por ejemplo, la idea de que todos y todas deben realizar las funciones domésticas). Asimismo, se deben trabajar aquellas situaciones en las que aún prevalecen imaginarios conservadores y machistas con respecto a funciones y comportamientos.

El ejemplo de la institución educativa pública de nivel secundaria de Virú debe servir para que en cada UGEL e institución educativa del país se puedan hacer investigaciones sobre el estado y avance de las políticas de ESI e Igualdad de género en sus respectivas comunidades educativas, para que cada una pueda responder de acuerdo a su propia realidad y contexto.

- Asociación Española de Especialistas en sexología. (2019). *Programa Modular de Salud Sexual de la Universidad Nacional de Educación a Distancia y el Instituto Español de Sexología, Psicología y Medicina (2012). Educación para la sexualidad con bases científicas*. http://www.flases.net/boletines/educacion_para_la_sexualidad.pdf.
- Baez, J. (2018). *Políticas educativas, jóvenes y sexualidades en América Latina y el Caribe: Las luchas feministas en la construcción de la agenda pública sobre educación sexual*. Informe del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20150825093603/politicaseducativas_educacionsecual_2015.pdf.
- Bardi, A., Leyton, C., Martínez, V. y Gonzáles, E. (2019). Identidad sexual: Proceso de definición en la adolescencia. *Revista Reflexiones Pedagógicas*, 43-51.
- Benavides, A. (2012). Educación de las niñas: Lecciones del proceso peruano. *Boletín Análisis y Propuestas*, N° 7. GRADE.
- Benavides, A. (2020). Educación de las niñas: Lecciones del proceso peruano. *Boletín Análisis y Propuestas*, N° 7. GRADE.
- Borg, M. (2021). Teacher's beliefs [Creencias docentes]. *English Language Teachers Journal*, 55(2), 186 – 188.
- Bravo, P. (1997). *Una aproximación al concepto de género*. http://perso.unifr.ch/derechopenal/assets/files/articulos/a_20180408_02.pdf
- Carbajal, K. (2021). *Creencias docentes sobre su rol en el proceso de construcción de la identidad sexual y de género en el nivel inicial (Tesis de Pregrado)*. Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://renati.sunedu.gob.pe/handle/sunedu/2652525>
- Catalán, J. (2020). *Del pensamiento al conocimiento profesional del profesor*. En J. Catalán y J. Redondo (Ed.), *Psicología educacional. Proponiendo rumbos, problemáticas y aportaciones* (pp. 187-216). La Serena: Editorial Universidad La Serena.
- Cerna, R., Stern, A., Austin, G., & Betz, J. (2021). *Understanding the Experiences of LGBTQ High School Students in California by Race/Ethnicity, 2021*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED615971.pdf>.
- Colás, P. (2013). *Investigación educativa y crítica feminista*. Editorial Agora digital. <https://bit.ly/30jbuTN>

- Colín, A. (2019). *La desigualdad de género comienza en la infancia: Manual teórico teóricometodológico para transversalizar la perspectiva de género en la programación con enfoque de género sobre los derechos de la infancia*. México: Red por Derechos de Infancia en México. <https://www.redalyc.org/pdf/2431/243153684011.pdf>.
- Consejo Nacional de Educación [CNE] (2018). *El enfoque de género*. <https://www.tsc.gov.hk/web/leyes/Acuerdo-Ejecutivo-CNE-003-2021.pdf>.
- Crooks, R. y Baur, K. (2015). *Nuestra sexualidad*. Cengage Learning.
- Day, J. (2020). *Transgender youth substance use disparities: results from a population-based sample*. *Journal of adolescent health*, 61 (6), 729–735. Doi:10.1016/j.jadohealth.2017.06.024.
- De Vincenzi, A. (2017). *Concepciones de enseñanza y su relación con las prácticas docentes: un estudio con profesores universitarios*. *Educación y Educadores*, 12(2), 87-101. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83412219006>
- Defensoría del Pueblo [DP] (2019). *Informe N° 008. El enfoque de igualdad de género en los materiales educativos del Ministerio de Educación: análisis e una selección para primaria y secundaria*. Lima. <https://www.defensoria.gob.pe/wp-content/uploads/2019/12/IA-008-Enfoque-de-genero-en-textos-escolares-del-Minedu.pdf>.
- Del Río, M., Susperreguy, K., Strasser, K., Iturra, C. y Gallardo, I. (2019). *Creencias sobre matemática y género de estudiantes, docentes y padres: datos sensibles para el diseño de intervencione*. Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/19489>
- Deroncele, A. (2019). *Perspectivas actuales de la metodología cualitativa en Educación. Conferencia magistral*. Editorial Universidad Antonio Ruiz de Montoya.
- DITOE 0180-2008-ED. *Lineamientos para una Educación Sexual Integral* https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/111273/_0180-2008-ED_-_27-12-2012_08_45_36_-RD-0180-2008-ED.pdf?v=1586968872.

- Dodge, B., Herbenick, D. y Zachry, K. (2019). *Sexuality education in Florida: Content, context, and controversy [Educación sexual en Florida: Contenido, context y controversia]*. *American Journal of Sexuality Education*, 3(2), 183–209.
- Eras, M. y Ycaza, J. (2019). *Enfoque de género en el proceso educativo*. (Tesis de Bachillerato). Universidad de Guayaquil. <http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/41623>
- Espinoza, AM y Taut, S. (2016). El Rol del Género en las Interacciones Pedagógicas de Aulas de Matemática Chilenas. *Psykhe*, 25 (2), 1-18. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=96749326003>
- Faur, E. (2011). *Masculinidades, género y poder*. <https://mujeresycia.com/eleanor-faur-masculinidades-g-nero-y-poder/#:~:text=Faur%20abri%C3%B3%20el%20debate%20marcando,partir%20de%20la%20diferencia%20sexual>.
- Fernández, J. (2019). *Perspectiva Evolutiva: Identidades y desarrollos de comportamientos según el género*. En E. Barberá, I. Martínez y A. Bonilla (Eds.), *Psicología y género* (pp. 35-54). Editorial Pearson.
- Fernández, L. (2016). *Roles de género. Femeineidad vs masculinidad. Tema N° 5*. Uteha.
- Flores, A., Espejel, A. y Martell, L. (2016). Discriminación de género en el aula universitaria y en sus contornos. *Ra Ximhai*, 12 (1), 49-67. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46146696004>
- Fuster, D. (2019). *Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico*. *Revista Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229. <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>.
- García, C. (2019). *Roles de género y agresividad en la adolescencia*. *International journal of developmental and educational psychology*, 2(1), 373-382. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349851782039.pdf>.
- Gay and Lesbian Equality Network (2021). *Being a LGBT in school. A Resource for Post-Primary Schools to Prevent Homophobic and Transphobic Bullying and Support LGBT Students*, 2016. <https://assets.gov.ie/24762/729f5d8906184a6a8c4be0c5e2a349dd.pdf>.

- Giménez, C., Ballester, R., Gil, M., Castro, J. y Díaz, I. (2014). *Roles de género y agresividad en la adolescencia*. International journal of developmental and educational psychology, 2(1), 373-382. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349851782039.pdf>.
- Giraldo, Y. (2015). *Desarrollo sexual y de identidad de género en niños, niñas y adolescentes*. Revista IATREIA, (120). <http://www.udea.edu.co/wps/wcm/connect/udea/6eadb036-02b9-44ec-a72ec8cf785bfc02/120+Desarrollo+sexual+y+de+identidad+de+g%C3%A9nero+en>.
- Greytak, F., Kosciw, J. y Boesen, M. (2018). *Educating the educator: creating supportive school personnel through professional development*. Journal of school violence, 12 (1), 80–97. Doi:10.1080/15388220.2012.731586.
- Grossman, A. y D'augelli, A. (2019). *Transgender youth*. Journal of homosexuality, 51 (1), 111–128. Doi:10.1300/J082v51n01_06.
- Heredia, A., y Rodríguez, A. (2021). *Perspectiva de género: Creencias de docentes de primaria respecto a su incorporación en los programas*. Revista Inclusiones, 160-174. <http://revistainclusiones.com/carga/wp-content/uploads/2021/03/9-Heredia-et-al-Esp-Mexico-Congreso-VOL-8-NUM-AbrilJunoo2021INCL.pdf>.
- Hernández, R. y Mendoza, C. (2018). *Método de la Investigación, las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Editorial Mc Graw-Hill Interamericana Editores SA.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la Investigación*. (6a ed.). México: Mc Graw Hill.
- Huayanay, E. y Paico, G. (2019). *El enfoque transversal de igualdad de género en estudiantes del 5to. Grado de la IE 1278 Mixto La Molina* (Tesis de Pregrado). Universidad San Ignacio de Loyola. http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/USIL/9697/1/2019_Huayanay-Janampa.pdf.
- INDH. (2020). *Informe Anual. Situación de los Derechos Humanos en Chile, 2017*. Instituto Nacional de Derechos Humanos. https://www.indh.cl/bb/wp-content/uploads/2017/12/01_Informe-Anual-2017.pdf.

- Lamas, M. (2014). *La perspectiva de género*. Revista de Educación y Cultura de la Sección 47 del SNTE, 8. <http://www.latarea.com.mx/articu/articu8/lamas8.htm>.
- Lamas, M. (2018). *La perspectiva de género. La tarea*. Revista de Educación y Cultura, 8, 5-12.
- Ley General de Educación. (2003). N° 28044. http://www.minedu.gob.pe/p/ley_general_de_educacion_28044.pdf.
- López, I. (2007). *El enfoque de género en la intervención social*. Ed. Madrid: Cruz Roja. http://xenero.webs.uvigo.es/profesorado/carmen_verde/manual.pdf.
- Macgillivray, L., y Jennings, T. (2018). *A content analysis exploring lesbian, gay, bisexual, and transgender topics in foundations of education textbooks*. Journal of teacher education, 59 (2), 170–188. Doi:10.1177/0022487107313160.
- Macía, J. y Torralba, R. (2008). *Roles de género y estereotipos*. <http://perspectivagenerotelecentro.wordpress.com/manual-trabajo-congrupos-mixtos-en-el-tc/roles-de-genero-y-estereotipos/>.
- Macía, O. y Torralba, R. (2014). *Roles de género y estereotipos*. Fundación Esplai. <http://perspectivagenerotelecentro.wordpress.com/manual-trabajo-con-grupos-mixtos-en-el-tc/roles-de-genero-y-estereotipos/>.
- Mangin, M. (2020). *Transgender Students in Elementary Schools: How Supportive Principals Lead*. Educational Administration Quarterly, Michigan, 56 (2), 255-288. <https://doi.org/10.1177/0013161X19843579>.
- Marcelo, C. (2021). *El Pensamiento del profesor*. Editorial CEAC.
- Marcia, J. (2012). *Ego identity: A handbook for psychosocial research*. Springer Science & Business Media.
- Martínez, L. y Peña, P. (2023). Equidad de género en las aulas. ¿Educamos para ello?. *Ehquidad: La Revista Internacional de Políticas de Bienestar y Trabajo Social*, (19), 221-248. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2023.0010>
- Matud, C., Rodríguez, R.J., Marrero, M. y Carballeira, A. (2002). *Psicología del género: implicaciones en la vida cotidiana*. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2007471916300059>.

- Mead, M. (2017). *La teoría de género*. <https://psicologiaymente.com/psicologia/teoria-genero-margaret-mead>.
- Meneses, D. (2016). *Con Mis Hijos No Te Metas: un estudio de discurso y poder en un grupo de Facebook peruano opuesto a la «ideología de género»*. <https://www.redalyc.org/journal/886/88662614008/>.
- Minedu (2017). *Marco de Acción Educativa Educación 2030*. https://www.se.gob.hn/media/files/articles/Marco_de_Accin_Educacin_2030_version_espanol.pdf.
- Minedu (2018). *Sobre el enfoque de igualdad de género y el currículo nacional de la educación básica [Comunicado de prensa]*. <http://www.minedu.gob.pe/n/noticia.php?id=46159>.
- Minedu (2021). *Experiencia de transversalización del enfoque de género en el Ministerio de Educación*. <http://www.minedu.gob.pe/comision-sectorial/pdf/comision-13-03-15.pdf>.
- Minedu. (2003). *Educación: Calidad y Equidad*. <https://www.minedu.gob.pe/normatividad/reglamentos/EducacionCalidadyEquidad.pdf>.
- MINEDUC (2017). *Educación para la igualdad de género: Plan 2015-2018, 2017. Ministerio de Educación de Chile. Unidad de Equidad de Género*. <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2017/01/CartillaUEG.pdf>.
- Ministerio de Educación [MINEDU] (2015). *Experiencia de transversalización del enfoque de género en el Ministerio de Educación*. <http://www.minedu.gob.pe/comision-sectorial/pdf/comision-13-03-15.pdf>.
- Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables [MIMP] (2019). *Política Nacional de Igualdad de Género*. https://static.legis.pe/wp-content/uploads/2019/04/Pol%C3%ADtica-nacional-de-igualdad-de-g%C3%A9nero-DS-008-2019-MIMP-Legis.pe_.pdf?fbclid.
- Montenegro, C. (2020). *Buenas prácticas para incorporar la perspectiva de género en la docencia universitaria. Osorno: Universidad de Los Lagos*.

<https://direcciondegenero.ulagos.cl/wp-content/uploads/2020/10/Documento-enfoque-de-ge%CC%81nero-en-la-docencia.pdf>

Moreno, K., Soto, R., Gonzalez, M., y Valenzuela, E. (2017). *Rompiendo con los Estereotipos: Una experiencia educativa con enfoque de género en una escuela básica*. REXE. Revista de Estudios y Experiencia. <https://www.redalyc.org/pdf/2431/243153684011.pdf>.

Moreno, M. (2018). *El pensamiento del profesor. Evolución y estado actual de las investigaciones*. En G. Perafán y A. Adúriz- Bravo (Eds.), *Pensamiento y conocimiento de los profesores* (pp. 63-80). Nomos.

Moreno, M. (2020). *El profesor universitario de matemáticas: Estudio de las concepciones y creencias acerca de la enseñanza de las ecuaciones diferenciales. Estudio de casos*. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona.

Morgade, G. (2020). *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón*. Editorial Novedades Educativas.

Motta, A., Keogh, S., Prada, E. y Núñez, A. (2019). *De la Normativa a la Práctica: la Política de Educación Sexual y su Implementación en el Perú*. Lima: Guttmacher Institute y Centro de Investigación Interdisciplinaria en Sexualidad, Sida y Sociedad. https://www.guttmacher.org/sites/default/files/report_pdf/de-la-normativa-a-lapractica-educacion-sexual-peru.pdf.

Motta, A., Keogh, S., Prada, E., Núñez-Curto, A., Konda, K., Stillman, M., & Cáceres, C. (2017). *De la Normativa a la Práctica: la Política de Educación Sexual y su Implementación en el Perú*. Guttmacher Institute y Centro de Investigación.

Muñoz, F. (2006). *¿De qué políticas educativas hablamos en el Perú? La incorporación del género en la educación*. Stromquist, Nelly (Ed.). *La construcción del género en las políticas públicas. Perspectivas comparadas desde América Latina*.

Murillo, W. (2008). *La investigación científica*. <http://www.monografias.com/trabajos15/invest-científica/investcientífica.shtm>.

Naciones Unidas (2018a). *Objetivos de desarrollo sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>

- Naciones Unidas (2018b). *La Agenda 2030 y los objetivos de desarrollo sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe* (LC/G.2681-P/Rev.3), Santiago.
- Ñaupas, H., Valdivia, M., Palacios, J. y Romero, H. (2018). *Metodología de la investigación. Cuantitativa-Cualitativa y redacción de tesis* (5ta edición). Editorial de la U
- O'Sullivan, L., y Thompson, A. (2019). Sexuality in adolescence [La sexualidad en la adolescencia]. En D. Tolman y L. Diamond (Eds), *APA Handbook of sexuality and psychology: Vol. 1. Person-based approaches* (pp. 433-486). American Psychological Association.
- Orbegoso, S. (2011). *Análisis de la Constitución Política del Perú*. Editorial Grijley.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación [Unesco] (2021). *Guía para la igualdad de género en las políticas y prácticas de la formación docente*. <http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/guia-igualdadde-genero-formaciondocente.pdf>.
- Organización Mundial de la Salud [OMS] (2018). *Género y Salud*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/gender>.
- Ortiz, L. (2019). *La opresión de minorías sexuales desde la inequidad de género*. *Revista Política y Cultura*, (22), 161-182. <https://salutsexual.sidastudi.org/resources/inmagic-img/DD21781.pdf>
- Pajares, M. (2018). *Teacher' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct [Creencias docentes e investigación educacional: Limpiando un constructo sucio]*. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Payne, F. y Smith, M. (2018). *Refusing relevance: school administrator resistance to offering professional development addressing LGBTQ issues in schools*. *Educational Administration Quarterly*, 54 (2), 183–215. Doi:10.1177/0013161X17723426.
- Pérez, G. (2018). *Transversalización del enfoque de género en organizaciones y proyectos sociales: Definiciones y orientaciones básicas*. <http://www.grade.org.pe/creer/recurso/transversalizacion-del-enfoque-de-generoen-organizaciones-y-proeyctos-sociales-definiciones-y-orientaciones-básicas.pdf>.
- Pérez, G. (2020). *Transversalización del enfoque de género en organizaciones y proyectos sociales: Definiciones y orientaciones básicas*.

<http://www.grade.org.pe/crear/recurso/transversalizacion-del-enfoque-de-genero-en-organizaciones-y-proyectos-sociales-definiciones-y-orientaciones-basicas/>.

Plaza, M. (2020). *Caracterización de las creencias sobre sexualidad de los profesores y su incidencia en las prácticas sobre educación sexual en la escuela media*. (Tesis doctoral). Universidad de Buenos Aires. http://digital.bl.fcen.uba.ar/Download/Tesis/Tesis_5871_Plaza.pdf.

Prince, A. (2020). *Escuela y Transexualidad: Una Mirada Hacia La Tolerancia*. Fundación Aula Virtual, 1 (2), 1-8. <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/399/3991725004/index.html>.

Pzellinsky, R. (2018). *Herramientas para abordar temas de género en el ámbito educativo*. <https://www.mpf.gob.ar/direccion-general-de-politicas-de-genero/files/2018/12/Herramientas-para-abordar-temas-de-genero-en-el-ambito-educativo.pdf>.

Quaresma, D. (2012). *La Producción de lo Normal y lo Anormal: Un estudio sobre creencias de género y sexualidad entre docentes de escuelas Municipales de Novo Hamburgo/Brasil*. Revista Subjetividad y Procesos Cognitivos, 16 (1), 178-199. <https://www.redalyc.org/pdf/3396/339630259008.pdf>

Ramos, C. (2015). *Los paradigmas de la investigación científica*. Unifé. <https://doi.org/10.33539/avpsicol.2015.v23n1.167>.

Rathus, S., Nevid, J. y Fichner, L. (2014). *Sexualidad humana*. Pearson Educación.

Rentería, M. (2019). *Una aproximación a las tipologías en la investigación sociológica a partir de los estilos de vida de homosexuales masculinos en Lima*. EMPIRIA: Revista de Metodología de Ciencias Sociales, 36, 89-117.

Reyes, R. y Dreibelbis, P. (2020). *Creencias docentes: El enfoque de género en la educación y la educación sexual en secundaria*. Revista Peruana de Investigación Educativa, 1(12), 153-186. <https://revistas.siep.org.pe/index.php/RPIE/article/view/145>.

Riquelme, N. (2019). *Propuesta metodológica para la construcción de un currículum educativo con un enfoque de perspectiva de Derechos Humanos y de respeto a la diversidad*. 2015. (Tesis Magíster en Educación).. Universidad de Chile, Santiago.

- Rodríguez, A. y Pease, M. (2020). *Creencias docentes: El enfoque de género en la educación y la educación sexual en secundaria*. Revista Peruana de Investigación Educativa, Lima, 12 (12), 153–186. <https://doi.org/10.34236/rpie.v12i12.145>.
- Rodríguez, J. (2019). *La reproducción en la adolescencia y sus desigualdades en América Latina: Introducción al análisis demográfico, con énfasis en el uso de microdatos censales de la ronda de 2010*. Santiago de Chile: Naciones Unidas. http://dev.consultorsalud.org/sites/consultorsalud/files/informe_cepal_0.pdf.
- Ruiz, J., Mintzer, M. y Leipzig, R. (2006). *The impact of E-learning in medical education*. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/16501260/>.
- Ruiz, X. (2019). *Familia, escuela y educación de la sexualidad*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- RVM N° 053-2019—MINEDU. *Lineamientos para la dotación de materiales educativos para la educación básica*. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/266988-053-2019-minedu>
- Salatino, R. (2018). *Hacer las promesas realidad: la igualdad de género en la agenda 2030 para el desarrollo sostenible*. Estados Unidos: ONU Mujeres. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/estudiosocontemp/article/view/2299/2360>.
- Salazar, L., Hidalgo, V. y Blanco, H. (2010). Estudio sobre diferencias de género en el aula de matemáticas. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática* , 3 (2), 4-13. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=274019443001>
- Saldívar, A., Díaz, R., Reyes, N., Armenta , C., y López, F. (2015). *Roles de Género y Diversidad: Validación de una Escala en Varios Contextos Culturales*. Psychological Research Records, 5 (3) 2124-2148. <https://www.redalyc>.
- Saldívar, D., Aguilar, M.J., y Díaz, M. (1995). *Evaluación de características asociadas a lo femenino y a lo masculino*. Inédito. VII Congreso Mexicano de Psicología del 9 al 11 de febrero de 1995. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2007471916300059>.
- Sánchez, J. (2013). *Paradigmas de investigación educativa: De las leyes subyacentes a la modernidad reflexiva*. Entelequia, 91-101. <http://www.eumed.net/entelequia>.

- Soberón, C. (2017). *Educación sexual y currículo oculto: género y sexualidad en una escuela rural*. Editorial PUCP.
- Starr, C., & Zurbriggen, E. (2020). *Sandra Bem's Gender Schema Theory After 34 Years: A Review of its Reach and Impact*. *Sex roles, Ontario*, v. 76, n. 9-10, p. 566–578, mar. 2020. <https://doi.org/10.1007/s11199-016-0591-4>.
- Tajfel, H. (2011). *Human groups and social categories: Studies in social psychology*. Cambridge University Press.
- Tapia, J. y Cueto, S. (2017). *El apoyo de FORGE al desarrollo del Currículo Nacional de la Educación Básica del Perú*. <http://www.grade.org.pe/forge/descargas/Sistematizaci%C3%B3n%20Curr%C3%ADculo.pdf>.
- Toraman y Ozen (2019). *An Investigation of the Effectiveness of the Gender Equality Course with a Specific Focus on Faculties of Education. [Una investigación de la efectividad del curso de igualdad de género con un enfoque específico en las facultades de Educación. Análisis de políticas educativas e investigación estratégica]*. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 14(2), 6-28. Doi: 10.29329/epasr.2019.201.1
- UNFPA. (2014). *Directrices operacionales del UNFPA para la educación integral de la sexualidad: Un enfoque basado en los derechos humanos y género*. https://www.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/UNFPA_OperationalGuidanceREV_ES_web_0.pdf.
- Vargas, G., y Quispe, I.J. (2019). *Discurso y expresiones discursivas del profesorado ¿cómo se reproducen los estereotipos de género?*. *Revista PURIQ*, 1(01), 57-65. <http://revistas.unah.edu.pe/index.php/puriq/article/view/11>.
- Vásquez, V. (2018). *Modelo Teórico de la Estructura y Dinámica de las Identidades Sexuales (Tesis de licenciatura)*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/cybertesis/4442/Vasquez_mv.pdf se.
- Vela, J. (2017). *La Diversidad Afectivo-Sexual y de Identidad de Género en el Marco de la Atención a la Diversidad*. *Hachetetépe*. *Revista científica de Educación y*

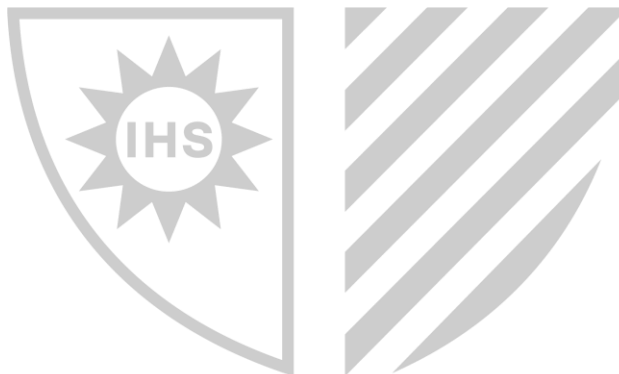
Comunicación, Madrid, 15, 87-93.
<https://doi.org/10.25267/Hachetetepe.2017.v2.i15.9>.

Velázquez, W. (2010). *Género: Roles de género en la sociedad Gobierno de Chile*.
<http://www.slideshare.net/bufoiland/gnero-roles-de-gnero-en-la-sociedad>

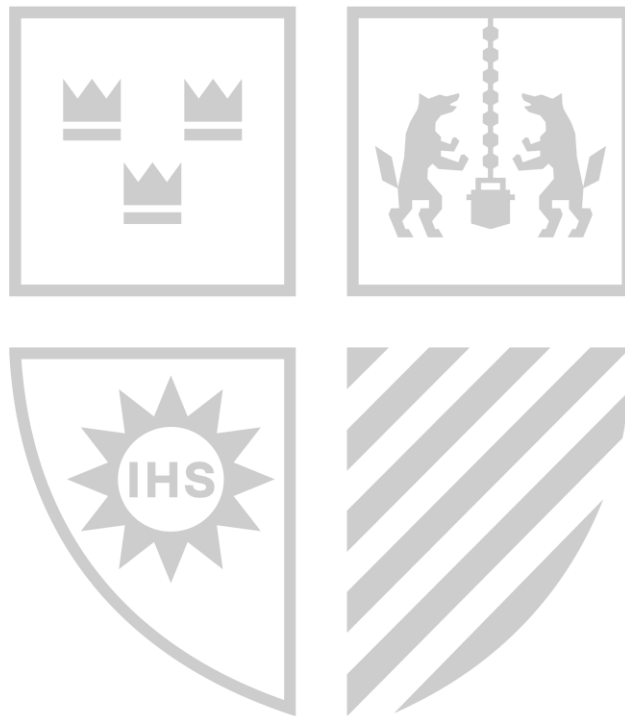
Villavicencio, R., y Verástegui, K. (2019). *El enfoque de género en la Educación Primaria*.
(Tesis de pregrado, Pontificia Universidad Católica del Perú). Repositorio
institucional de la PUCP:
[https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/17996/VILLAVICENCIO_GASTEL%
c3%9a_VER%
c3%81STEGUI_VIVES%20%281%29.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%281%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y).

Wet, C., y Zimmerman, D. (2009). *Haciendo género*. Fondo de cultura económica de
Argentina.

White, J. y Reisner, S. (2019). *Transgender stigma and health: A critical review of stigma
determinants, mechanisms, and interventions*. *Social science & medicine*, 147, 222–
231. Doi:10.1016/j.socscimed.2015.11.010.



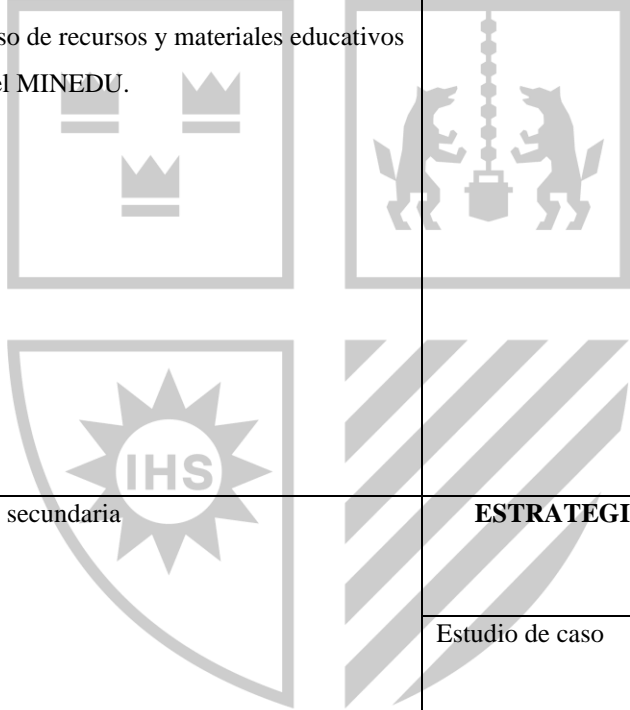
ANEXOS



ANEXO 1: MATRIZ METODOLÓGICA

Título de la tesis: Creencias de los docentes y directivos acerca de la incorporación del enfoque de género en el trabajo pedagógico en el nivel secundaria.

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	CATEGORÍA O VARIABLES	ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN	TIPO DE MUESTRA
<p>¿Cuáles son las creencias de docentes y directivos/as acerca de la incorporación del enfoque de género en el trabajo pedagógico de una institución educativa pública de nivel secundaria, UGEL Virú, 2022?</p>	<p>Variabes cualitativas</p> <p>Creencias de los docentes y directivos acerca de la incorporación del enfoque de género en el trabajo pedagógico</p> <p>Prácticas docentes de incorporación del enfoque de género en el trabajo pedagógico.</p>	<p>Enfoque cualitativo</p>	<p>Población: Directivos y profesores de una institución educativa pública de nivel secundaria, de la comunidad de Víctor Raúl Haya de la Torre en la provincia de Virú en el departamento de La Libertad.</p> <p>Criterios de inclusión: a) que hayan ocupado un periodo de 3 años en la I.E b) que sean docentes contratados o nombrados. c) que sean de diversas áreas pedagógicas. d) que tengan grados a sus cargos distintos.</p>
<p>OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN</p>	<p>TEORÍAS Y CONCEPTOS</p> <p>CLAVES</p>	<p>PARADIGMA</p>	<p>SUJETOS E INFORMANTES</p>
<p>Objetivo general</p> <p>Analizar las creencias que tienen los docentes y directivos acerca de la incorporación del enfoque de género en el trabajo pedagógico de una institución</p>	<p>Creencias sobre sexualidad y género</p> <p>Establecimiento de roles género</p>	<p>Paradigma sociocrítico</p>	<p>Muestra: 3 directivos y 6 docentes.</p>

<p>educativa pública de nivel secundaria, UGEL Virú, 2022.</p> <p>Objetivos Específicos</p> <p>Identificar y describir las creencias de los docentes y directivos acerca de la incorporación del enfoque de género en el trabajo pedagógico de una institución educativa pública de nivel secundaria, UGEL Virú 2022.</p> <p>Identificar y describir las prácticas docentes de incorporación del enfoque de género en el trabajo pedagógico de los docentes de una institución educativa pública de nivel secundaria, UGEL Virú, 2022.</p>	<p>Incorporación del enfoque de género en la educación</p> <p>Promoción del enfoque de género en el aula.</p> <p>Uso de recursos y materiales educativos del MINEDU.</p>		
<p>de una institución educativa pública de nivel secundaria</p>	<p>ESTRATEGIA</p> <p>Estudio de caso</p>	<p>TÉCNICAS DE RECOJO Y ANÁLISIS DE INFORMACIÓN</p> <p>Entrevistas grabadas semiestructuradas a directivos. Transcripción de las entrevistas. Análisis de las respuestas.</p>	

ANEXO N°2: SOLICITUD AL EXPERTO VALIDADOR

Lima, 26 de enero de 2022

Mg. -----

Sirva la presente para saludarlo y, a la vez, solicitar su colaboración con mi proyecto de tesis titulado: **Creencias de los docentes y directivos acerca de la incorporación del enfoque de género en el trabajo pedagógico en el nivel secundaria.**

Me encuentro en la etapa de validar el instrumento de recojo de información que utilizaré en esta investigación. Conocedora de su experiencia profesional y dominio del tema, será muy valioso contar con sus observaciones y recomendaciones, las cuales me permitirán mejorar el diseño del mismo.

A fin de que usted cuente con una visión clara del planteamiento de mi investigación, me permito remitirle los siguientes documentos:

- Matriz de indicadores
- Diseño del instrumento
- Formato de validación

De antemano, le reitero mi agradecimiento por su atención y valioso aporte.

Atentamente,

Fany Esmeralda Sanys Carrión

DNI: 45951526

ANEXO 3: MATRIZ DE INDICADORES

Título de la tesis: Creencias de los docentes y directivos acerca de la incorporación del enfoque de género en el trabajo pedagógico en el nivel secundario.

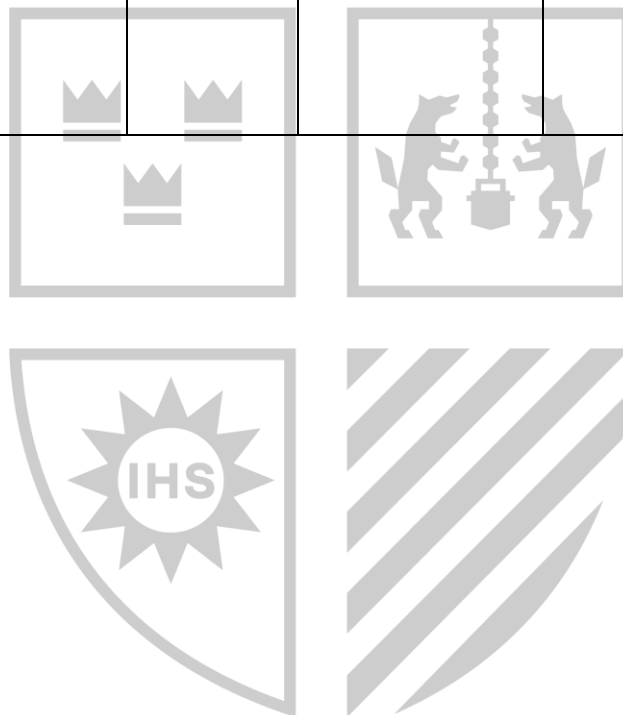
Problema General	Objetivo General	Objetivos Específicos	Variable	Definición conceptual	Dimensiones Subvariable	Definición conceptual	Indicadores	Ítems Entrevista a equipo docente	Ítems Entrevista a equipo directivo
¿Cuáles son las creencias de los docentes y directivos acerca de la incorporación del enfoque de género en el trabajo pedagógico de una institución educativa pública de nivel secundaria, UGEL Virú, 2022?	Analizar las creencias que tienen los docentes y directivos acerca de la incorporación del enfoque de género en el trabajo pedagógico de una institución educativa pública de nivel secundaria, UGEL Virú, 2022.	OE1: Identificar y describir las creencias de los docentes y directivos acerca de la incorporación del enfoque de género en el trabajo pedagógico de una institución educativa pública de nivel secundaria, UGEL Virú 2022.	Creencias de los docentes y directivos acerca de la incorporación del enfoque de género en el trabajo pedagógico	Para Villavicencio, Verastegui, y Kassandra (2019) en su trabajo: Son ideas o perspectivas sesgadas respecto a los roles de género y que influyen de manera negativa en el proceso de enseñanza y aprendizaje.	Promoción del enfoque de género en el aula.	La escuela, como segundo hogar, de las niñas y niños tiene la obligación de enfrentar la discriminación y dirigir los contenidos claves que lleven a la paridad de género (por ejemplo, el acoso a las niñas por sus compañeros o profesores) sean examinados y confrontados, en muchos de los países con pocos recursos y ausentismo escolar, escasean profesoras y arquetipos del papel que deben ostentar las mujeres (Ames, 2006)	Sexualidad	¿Qué entiende usted por sexualidad? ¿Cómo los y las adolescentes construyen su identidad sexual o de género en la actualidad?	¿Qué entiende usted por sexualidad? ¿Cómo los y las adolescentes construyen su identidad sexual o de género en la actualidad?
						Género	¿Qué entiende por: “sexo” y “género”? ¿Existe alguna diferencia entre ambos términos?	¿Qué entiende por: “sexo” y “género”? ¿Existe alguna diferencia entre ambos términos?	

				<p>Establecimiento de roles género</p>	<p>Bravo (1997) define a “los roles de género como las actividades y funciones socialmente aceptadas o apropiadas para hombres o mujeres. A las mujeres se les asigna el rol de madres y amas de casa, y a los varones el de proveedores y jefes del hogar” (p. 138).</p>	<p>Roles de género desde la familia y comunidad</p>	<p>¿Qué roles se les asigna a hombres y mujeres desde sus hogares en la comunidad donde labora?</p> <p>¿Qué es el patriarcado? Ha observado algunas evidencias en las familias de la comunidad.</p> <p>¿Qué entiende usted por machismo?</p> <p>¿Ha observado actitudes machistas en sus estudiantes?</p>	<p>¿Qué roles se les asigna a hombres y mujeres desde sus hogares en la comunidad donde labora?</p> <p>¿Qué es el patriarcado? Ha observado algunas evidencias en las familias de la comunidad.</p> <p>¿Qué entiende usted por machismo?</p> <p>¿Ha observado actitudes machistas en la comunidad educativa?</p>
						<p>Roles de género en el colegio</p>	<p>¿Qué roles de género observa en situaciones cotidianas en las mujeres a diferencia de los varones en la escuela?</p> <p>¿Qué diferencias existen entre las mujeres y los hombres con respecto a su aprendizaje y sus capacidades?</p>	<p>¿Qué roles de género observas en situaciones cotidianas en las mujeres a diferencia de los varones en la comunidad donde laboras?</p> <p>¿Observas situaciones de desventaja o de desigualdad social, económica de las mujeres frente a los varones en la comunidad donde laboras?</p> <p>¿Qué diferencias existen entre las mujeres y los hombres con respecto a su aprendizaje y sus capacidades?</p>
				<p>Incorporación del enfoque de género en la educación</p>	<p>El Ministerio de Educación estableció en el 2005 la incorporación del enfoque de género en el Diseño Curricular Nacional (DCN) titulado Educación para la</p>	<p>Implementación del enfoque de igualdad de género</p>	<p>En el año 2005, el MINEDU aprobó la inclusión del enfoque de igualdad género en el Currículo Nacional, ¿Qué piensa usted de ello?</p> <p>¿Cómo se ha implementado este enfoque transversal de género en su institución educativa?</p>	<p>En el año 2005, el MINEDU aprobó la inclusión del enfoque de igualdad género en el Currículo Nacional, ¿Qué piensa usted de ello?</p> <p>¿Cómo se ha implementado este enfoque transversal de género en su institución educativa?</p>

					<p>equidad de género. Posteriormente, fue establecido como un enfoque transversal en el Currículo Nacional (CN) con el nombre de Enfoque Transversal de Igualdad de Género, en el que se establece que “todas las personas tienen el mismo potencial para aprender y desarrollarse plenamente. La Igualdad de Género se refiere a la igual valoración de los diferentes comportamientos, aspiraciones y necesidades de mujeres y varones” (Minedu, 2016, p.23).</p>	Trato igualitario	<p>¿Cree usted que debe existir un trato igualitario para las y los adolescentes? ¿Por qué?</p> <p>¿Qué actitudes ha notado que se generan en los estudiantes cuando tocan temas de igualdad de género?</p> <p>¿Cuáles son las desigualdades o inequidades con respecto al género que se presentan en su comunidad educativa?</p> <p>¿Ha observado algunas situaciones de violencia de género en su comunidad educativa?</p>	<p>¿Cree usted que debe existir un trato igualitario para las y los adolescentes de su comunidad educativa? ¿Por qué?</p> <p>¿Qué actitudes ha notado que se generan en la comunidad educativa cuando tocan temas de igualdad de género?</p> <p>¿Cuáles son las desigualdades o inequidades con respecto al género que se presentan en su comunidad educativa?</p> <p>¿Ha observado usted algunas situaciones de violencia de género en su comunidad educativa?</p>
	<p>OE2: Identificar y describir las prácticas docentes de incorporación del enfoque de género en el</p>	<p>Prácticas docentes de incorporación del enfoque de género en el</p>	<p>La práctica docente es una práctica social, altamente compleja, apoyada en perspectivas diversas desde</p>	<p>Promoción del enfoque de género en el aula.</p>	<p>La escuela, como segundo hogar, de las niñas y niños tiene la obligación de enfrentar la discriminación y dirigir los contenidos claves que lleven a la paridad de género (por ejemplo, el</p>	<p>Estrategias</p>	<p>¿Cómo trabaja en el aula temas relacionados al enfoque de género?</p> <p>¿Qué prácticas conoce o ha realizado para promover un trato igualitario en el aula?</p>	<p>¿Cómo promueve usted la inserción de la Política de Igualdad de Género en su PEI?</p> <p>Ha observado usted que los docentes aplican el enfoque de género en su práctica pedagógica. ¿cómo lo hacen?</p> <p>¿Qué prácticas conoce o ha realizado como directivo para</p>

		trabajo pedagógico de los docentes de una institución educativa pública de nivel secundaria, UGEL Virú, 2022.	trabajo pedagógico.	las que se seleccionan puntos de vista, aspectos parciales que en cada momento histórico tienen que ver. Son los usos, tradiciones, técnicas y valores dominantes en un sistema educativo determinado (Martha Vergara Frogoso - Revista CUMBRES. 2(1) 2016: pp. 73 - 99)	acoso a las niñas por sus compañeros o profesores) sean examinados y confrontados, en muchos de los países con pocos recursos y ausentismo escolar, escasean profesoras y arquetipos del papel que deben ostentar las mujeres (Ames, 2006).			promover un trato igualitario en la comunidad educativa?
				Uso de recursos y materiales educativos del MINEDU.	En el análisis de los textos escolares respecto la incorporación del enfoque transversal de igualdad de género en el DCN se ha tenido en cuenta aspecto tales como el lenguaje, imágenes y contenido. Luego de haberse analizado estos aspectos FORGE ha concluido que: Los materiales educativos no incluyen de manera integral el enfoque de igualdad de género teniendo en cuenta las variables:	Herramientas	¿Cuáles son las principales herramientas de participación igualitaria que emplea en la práctica educativa?	¿Cuáles son las principales herramientas de participación igualitaria que emplea usted en la práctica educativa?
						Textos escolares	¿Cuál es su opinión acerca del contenido y del lenguaje utilizado en los textos escolares del MINEDU sobre la igualdad de género? ¿Utiliza usted como material de apoyo los textos escolares para explicar los temas relacionados al enfoque de género en sus clases?	¿Cuál es su opinión acerca del contenido y del lenguaje utilizado en los textos escolares del MINEDU sobre la igualdad de género? ¿Usted cree que sus docentes se encuentran capacitados para incorporar el enfoque transversal de género en su práctica pedagógica?
						Materiales de apoyo	¿Qué recursos educativos utiliza para profundizar temas relacionados al enfoque de género?	¿Qué recursos educativos utilizan los docentes para profundizar temas relacionados al enfoque de género? ¿Qué dificultades se presentan cuando los docentes no tienen algún material de apoyo para tratar estos temas?

					<p>“Lenguaje”, “Imágenes” y “Contenido”. Defensoría del Pueblo [DP]. (2019).</p>	<p>¿Qué dificultades se te presentan cuando no tiene un material de apoyo adecuado?</p> <p>¿Qué materiales de apoyo sugiere usted que deberían incorporarse para trabajar el enfoque de género?</p>	<p>¿Han solicitado algún material de apoyo a la UGEL u otras entidades especializadas en el tema?</p> <p>¿Qué materiales de apoyo sugiere usted que deberían incorporarse para trabajar el enfoque de género?</p>
--	--	--	--	--	--	---	---



ANEXO N°4: RESULTADOS VALIDACIÓN EXPERTOS

VALIDACIÓN INSTRUMENTOS N°1 y N° 2 GUÍAS DE ENTREVISTA DE LAS CREENCIAS Y PRÁCTICAS DE LOS DOCENTES Y DIRECTIVOS ACERCA DE LA INCORPORACIÓN DEL ENFOQUE DE GÉNERO EN EL TRABAJO PEDAGÓGICO

Jurado 1:

Opinión de aplicabilidad:

En general, los aspectos a indagar son relevantes y pertinentes. Ahora bien, hay algunos aspectos que se deben observar.

En primer lugar, se debe evaluar la relación entre objetivo general y específicos. Existe un objetivo específico centrado en las prácticas. Eso excede el ámbito de las creencias. Analizar si se debe ampliar el objetivo general.

Se recomienda evaluar, también, las preguntas que contienen ciertos presupuestos a nivel de las creencias del docente. Por último, se recomienda analizar mejor el instrumento de observación. Este es el que tiene mayores problemas.



Nombre del Validador: Mg. Igor Valderrama Magaña

Jurado 2:

Opinión de aplicabilidad: Los instrumentos serán aplicables, previo a algunos ajustes en la formulación de preguntas, añadido de repreguntas y revisión de la coherencia con la dimensión, donde se ha señalado. Se recomienda una prueba piloto.



Nombre del validador: Mg. Paul George Munguia Becerra

ANEXO 5: VERSIÓN FINAL DE LOS INSTRUMENTOS

INSTRUMENTO N°1: GUÍA DE ENTREVISTA DE LAS CREENCIAS Y PRÁCTICAS DE LOS DOCENTES ACERCA DE LA INCORPORACIÓN DEL ENFOQUE DE GÉNERO EN EL TRABAJO PEDAGÓGICO

Estimado/a profesor/a:

Agradezco su colaboración en la siguiente entrevista. El objetivo es recoger información sobre las creencias de los docentes con respecto a la incorporación del enfoque de género en el trabajo pedagógico.

La información brindada será tratada de manera confidencial y anónima, será utilizada solo para fines académicos. Le solicito completar todas las preguntas con total honestidad. Muchas gracias por su colaboración.

Datos personales del docente:

1. Nombre:

2. Edad:

3. Especialidad:

4. Años de experiencia laboral en general:

5. Años de experiencia en la Institución educativa:

6. Área actual en la que se desempeña:

7. Grados en los que enseña:

A continuación, le presento una serie de preguntas, le agradeceremos nos indique su respuesta.

1. ¿Qué entiende usted por sexualidad?
2. ¿Cómo se construye la identidad sexual?
3. ¿Qué es género?
4. ¿Cuáles son las diferencias entre sexo y género?
5. ¿Qué roles se les asigna a hombres y mujeres desde sus hogares?

6. ¿Qué es el patriarcado? Ha observado algunas evidencias en las familias de la comunidad.
7. ¿Qué entiende usted por machismo?
8. ¿Ha observado actitudes machistas en sus estudiantes?
9. ¿Has observado actitudes machistas en tus estudiantes?
10. ¿Qué roles de género observas en los estudiantes?
11. ¿Qué diferencias existen entre las mujeres y los hombres con respecto a su aprendizaje y sus capacidades?
12. En el año 2005, el MINEDU aprobó la inclusión del enfoque de igualdad género en el Currículo Nacional, ¿Qué piensa usted de ello?
13. ¿Cómo se ha implementado este enfoque transversal de género en tu institución educativa?
14. ¿Cree usted que debe existir un trato igualitario para las y los adolescentes? ¿Por qué?
15. ¿Qué actitudes ha notado que se generan en los estudiantes cuando tocan temas de igualdad de género?
16. ¿Cuáles son las desigualdades o inequidades con respecto al género que se presentan en tu comunidad educativa?
17. ¿Has observado algunas situaciones de violencia de género en tu comunidad educativa?
18. ¿Cómo trabaja en el aula temas relacionados al enfoque de género?
19. ¿Qué prácticas conoce o ha realizado para promover un trato igualitario en el aula?
20. ¿Cuáles son las principales herramientas de participación igualitaria que emplea en la práctica educativa?
21. ¿Cuál es su opinión acerca del contenido y del lenguaje utilizado en los textos escolares del MINEDU sobre la igualdad de género?
22. ¿Utiliza usted como material de apoyo los textos escolares para explicar los temas relacionados al enfoque de género en sus clases?
23. ¿Qué recursos educativos utilizan para profundizar temas relacionados al enfoque de género?
24. ¿Qué dificultades se te presentan cuando no tienes un material de apoyo?
25. ¿Qué materiales de apoyo sugieres deberían incorporarse para trabajar el enfoque de género?

**INSTRUMENTO N°2: GUÍA DE ENTREVISTA DE LAS CREENCIAS Y PRÁCTICAS
DE LOS DIRECTIVOS ACERCA DE LA INCORPORACIÓN DEL ENFOQUE DE
GÉNERO EN EL TRABAJO PEDAGÓGICO**

Estimado/a profesor/a:

Agradezco su colaboración en la siguiente entrevista. El objetivo es conocer las creencias de los directivos acerca de la incorporación del enfoque de género en el trabajo pedagógico.

La información brindada será tratada de manera confidencial y anónima, será utilizada solo para fines académicos. Se solicita completar todas las preguntas con total honestidad. Muchas gracias por su colaboración.

Datos personales del docente:

1. Nombre:

2. Edad:

3. Especialidad:

4. Años de experiencia laboral en general:

5. Años de experiencia en la Institución educativa:

6. Área actual en la que se desempeña:

7. Grados en los que enseña:

A continuación, le presento una serie de preguntas, le agradezco nos indique sus respuestas.

1. ¿Qué entiende usted por sexualidad?
2. ¿Cómo se construye la identidad sexual?
3. ¿Qué es género?
4. ¿Cuáles son las diferencias entre sexo y género?
5. ¿Qué roles se les asigna a hombres y mujeres desde sus hogares en la comunidad donde labora?
6. ¿Qué es el patriarcado? Ha observado algunas evidencias en las familias de la comunidad.
7. ¿Qué entiende usted por machismo?
8. ¿Ha observado actitudes machistas en la comunidad educativa?

9. ¿Qué roles de género observa en la comunidad educativa?
10. ¿Qué diferencias existen entre las mujeres y los hombres con respecto a su aprendizaje y sus capacidades?
11. En el año 2005, el MINEDU aprobó la inclusión del enfoque de igualdad género en el Currículo Nacional, ¿Qué piensa usted de ello?
12. ¿Cómo se ha implementado este enfoque transversal de género en tu institución educativa?
13. ¿Cree usted que debe existir un trato igualitario para las y los adolescentes? ¿Por qué?
14. ¿Qué actitudes ha notado que se generan en la comunidad educativa cuando tocan temas de igualdad de género?
15. ¿Cuáles son las desigualdades o inequidades con respecto al género que se presentan en su comunidad educativa?
16. ¿Ha observado algunas situaciones de violencia de género en su comunidad educativa?
17. ¿Cómo promueve la inserción del enfoque de género en su comunidad educativa?
18. ¿Qué prácticas conoce o ha realizado para promover un trato igualitario en la comunidad educativa?
19. ¿Cuáles son las principales herramientas de participación igualitaria que emplea en la práctica educativa?
20. ¿Cuál es su opinión acerca del contenido y del lenguaje utilizado en los textos escolares del MINEDU sobre la igualdad de género?
21. ¿Usted cree que sus docentes se encuentran capacitados para incorporar el enfoque transversal de género en su práctica pedagógica?
22. ¿Qué recursos educativos utilizan los docentes para profundizar temas relacionados al enfoque de género?
23. ¿Qué dificultades se presentan cuando los docentes no tienen algún material de apoyo para tratar estos temas?
24. ¿Han solicitado algún material de apoyo a la UGEL u otras entidades especialistas en el tema?
25. ¿Qué materiales de apoyo sugiere usted que deberían incorporarse para trabajar el enfoque de género?

ANEXO 6: CONSENTIMIENTO INFORMADO



REGLAMENTO GENERAL DE GRADOS Y TÍTULOS DE PREGRADO Y POSGRADO
Anexo N.º 5
(Aprobado por Resolución Rectoral N° 089-2020-UARM-R y modificado por Resolución Rectoral N° 053-2021-UARM-R)

DECLARACIÓN JURADA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Señor Rector de la Universidad Antonio Ruiz de Montoya:

SR:

Por la presente declaración Jurada, YO: *Sanys Carrion Fany Esmeralda* domiciliado(a) en JUNIN N° 1837 sector El Porvenir identificado(a) con (DNI/CE/PAS) N° 45951526, email *sanyscarrionfany@gmail.com* y teléfono de referencia N° 987034732, egresado(a) de la Facultad de Filosofía, Educación y Ciencias Humanas/Escuela de Posgrado.

DECLARO:

Que, el producto académico denominado: **Creencias De Los Docentes y Directivos Acerca De La Incorporación Del Enfoque De Género En El Trabajo Pedagógico En El Nivel Secundaria**, del cual soy autor, fue elaborado bajo el consentimiento de **IE Víctor Raúl Haya de la Torre - Virú**, que autorizó ser nombrado en el título y texto del producto académico presentado para la obtención de grado académico de Maestra en Educación / título profesional en Políticas Educativas y Gestión Pública.

Que, el representante de **IE Víctor Raúl Haya de la Torre - Virú** firmante de esta declaración tiene el pleno conocimiento de que producto académico será publicado en el Repositorio Institucional, al que tiene acceso el público en general.

DATOS DEL REPRESENTANTE DE LA INSTITUCIÓN	
▪ Nombre completo	Jacqueline Akemi Alvarado
▪ Cargo	directora
▪ Documento de identidad	18136223
▪ Firma y sello del representante	

Por lo expuesto:

Ruego a Ud. proceder de acuerdo con lo declarado.

Firmado en Lima, el 6 del mes de abril de 2022

Firma

Nombres: Fany Esmeralda
Apellido Paterno: Sanys
Apellido Materno: Carrión

INDICACIONES: 1. De modificar la presente declaración jurada o no seguir las indicaciones, ésta no se considerará válida.
2. Complete la información solicitada con letras en altas y baja, no use MAYÚSCULAS.

Av. Paso de los Andes 970
Pueblo Libre, Lima 21 Perú
(511) 719 – 5990
informes@uarm.pe

