



**Universidad
Andrés Bello**

FACULTAD DE EDUCACIÓN

CARRERA DE EDUCACIÓN FÍSICA

**DISCURSO REFERIDO A GÉNERO IMPLEMENTADO POR
PROFESORES Y PROFESORAS DE EDUCACIÓN FÍSICA EN EL
ÁMBITO ESCOLAR Y PREGRADO**

Seminario para optar al Título de Profesor de Educación Física para la Enseñanza
General Básica y al Grado Académico de Licenciado en Educación

Autor (es):

Díaz Navarro Héctor Esteban

Ibáñez Martínez Laura Alexia

Fernández Pardo Francisco Sebastián

Negrete Oyarzún Francisca Beatriz

Sandaña Torres Luis Francisco

Sepúlveda Núñez Bruce Alexander

Venables Gálvez Daniela Paz

Profesora Guía: Lucía Illanes Aguilar.

Santiago de Chile, 2015

RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo principal, analizar la congruencia entre las clases, de profesores/as titulados y en formación de Educación Física, respecto a lo que declara de las clases impartidas por ellos, en el ámbito del género y el tratamiento diferenciado hacia el alumnado según éste.

La metodología utilizada fue la realización de observaciones de campo, y luego una encuesta a cada profesor observado las cuales se triangularon para realizar la comparación de lo observado con lo declarado.

Realizada la triangulación se realiza una comparación de dichas observaciones y encuestas, indicando las divergencias y congruencias entre estas.

Finalmente se espera concluir si existe o no congruencia entre lo declarado versus lo observado en los profesores y profesoras, los resultados y conclusiones se presentan dentro de la presente investigación.

AGRADECIMIENTOS

Hector Diaz: A Dios, por darme las capacidades para ingresar a la universidad; a mis incomparables padres Carolina y Héctor, a mis hermanos: Natalia, Felipe, Belén, Andrés, Benjamín; al brillo de mis ojos, mi sobrina Ignacia; a mis abuelos: María , Adriana, Julio, Arturo; a mis amigos: Emilio, David, Jorge y Luis David; a mi eterna profesora María Teresa; y a mi novia Vale, por motivarme, guiarme y hacer de este proceso especial una realidad.

Laura Ibañez: La verdad no fue un trabajo fácil por muchos problemas externos durante su desarrollo donde muchas veces estuve a punto de tirar la toalla pero que se logró terminar gracias al apoyo de un gran equipo de trabajo del cual tuve la suerte de participar y poder compartir con grandes personas como Daniela Venables y Francisca Negrete a quienes agradezco demasiado su apoyo y aliento para nunca rendirnos y realizar un buen trabajo, a nuestra profesora de tesis Lucia Illanes quien nos corrigió y guió durante todo el semestre y a mi familia por su apoyo incondicional.

Francisco Fernández: A Dios por iluminarme en ese camino de la pedagogía por entregarme la inteligencia y la fuerza para seguir con todo esto adelante, porque esto no ha sido un camino fácil, con el apoyo de mi familia, en especial a de mi padre Victor Fernández que me entrego los valores para llevar a cabo cada uno de todos los objetivos que me propuse superar, a mi polola Marcela Ayala con su apoyo incondicional pude superar varios obstáculos en este camino, y que junto a mi hijo Joaquín Alonso eran de donde sacaba las fuerzas para poder lograr con todo este proceso, a mis amigos y compañeros, Bruce y Luis con los cuales doy un feliz término de este camino el cual iniciamos juntos, desconociéndonos, pero formando grandes lazos por el camino, y por ultimo a todo y cada uno de los profesores que estuvieron a

cargo de entregarme todo lo necesario para llegar a ser un buen docente, en especial a mi profesora guía Lucia Illanes.

Francisca Negrete: Gracias a mi familia, en especial a mi abuela Rosa, mi hermano Alonso y mi novio Kevin, por confiar en mí y apoyarme incondicionalmente durante todo el proceso formativo académico. Agradezco también a los muchos profesores y profesoras que me han guiado y que han sido una inspiración para mi futuro como profesora.

Luis Sandaña: Dedico esta tesis a mi familia padre, madre, hermano y abuelos, por el constante apoyo incondicional en todo momento de mi proceso académico. Mis amigos por la incesante motivación en los momentos complicados sufridos en dicho proceso y a mis compañeros de tesis por la entrega y esfuerzo que nos llevo a realizar esta tesis de excelente manera.

Bruce Sepúlveda: Agradezco infinitamente a mi madre, María Núñez, quien siempre y en todo momento fue mi apoyo y pilar fundamental para lograr todos mi objetivos, a toda mi familia, padre y hermano quienes estuvieron ahí siempre alentándome a ser mejor, a mi grandes amigos, Luis y Francisco con quienes inicié todo esto, gracias por acompañarme en este largo camino y agradezco poder terminarlo junto a ustedes, agradezco también a mi grupo de tesis que aunque costo, lo logramos, a mi profesora guía, Lucia Illanes, quien siempre supo darnos apoyo y quien más que una profesora, fue una compañera mas, finalmente agradezco a todos mis profesores, entre ellos Eduardo Fuentes y Rubén Cárdenas quienes fueron en todo momento un ejemplo a seguir y una motivación para lograr culminar todo este proceso de la mejor manera.

Daniela Venables: Gracias a Dios y a la Virgen por darme las fuerzas necesarias para guiarme por el camino correcto y poder terminar bien mi carrera; a mis padres María Soledad y Enrique que fueron un pilar fundamental en mí, ya que sin su apoyo no lo hubiese logrado; a mis hermanos Carolina y Cristián por su incondicional apoyo; a mis cuñados Juan Pablo y Paola por el aliento; a mis sobrinos por darme la luz y la energía que me motivo a seguir a delante; a mi novio Sebastián quien me guío, ayudo, comprendió en todo momento, jamás dejo que me rindiera; a la profesora Lucía quien formo parte importante de mi proceso de formación y por último a la profesora Lissette quien en todo momento de la carrera me motivo y reforzó mi vocación de profesora.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I.....	2
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	2
1.1 JUSTIFICACIÓN	3
1.2 DELIMITACIÓN.....	5
1.2.1 Delimitación Temporal	5
1.2.2 Delimitación Espacial	5
1.3 VIABILIDAD	6
1.4 OBJETIVOS	7
1.4.1 Objetivo General	7
1.4.2 Objetivo Específicos	7
1.5 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN.....	8
CAPÍTULO II	9
APROXIMACIÓN TEÓRICA	9
2.1 MARCO TEÓRICO.....	10
2.2 MARCO CONCEPTUAL.....	38
CAPÍTULO III	44
MARCO METODOLÓGICO.....	44
3.1 ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN.....	45
3.2 TIPO DE DISEÑO	46
3.3 TIPO DE ESTUDIO	47
3.5 POBLACIÓN Y MUESTRA.....	48
3.6 MATERIAL Y PROCEDIMIENTO.....	49
3.7 INSTRUMENTOS.....	49

3.8 VALIDEZ DE LA PRUEBA	55
CAPÍTULO IV	56
RECOLECCIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS	56
CAPÍTULO V	73
CONCLUSIONES	73
CAPÍTULO VI.....	77
REFERENCIAS.....	77

INTRODUCCIÓN

El discurso de profesores y profesoras, y como este afecta a la formación del género de los alumnos y alumnas dentro del entorno social en el que se desenvuelven, es un tema a debatir, en la presente investigación se aborda el tema desde el punto de vista del profesor y profesora, haciendo énfasis en lo que declaran respecto al género y si esto se ve reflejado dentro de las clases, específicamente en las clases de Educación Física y Salud. Se observará como el tratamiento según el género afecta al alumnado en el desarrollo integral éstos dentro de su medio social, y como contribuye a reforzar una imagen y rol determinado dependiente del sexo de los sujetos, lo que promueve relaciones de poder desiguales entre los dos sexos.

La instancia en la cual se observó al profesorado, fueron tres clases por cada docente, dentro de las cuales se busca registrar las instancias en donde se hagan diferencias a partir del género. Para esto, se realizaron bitácoras de las clases observadas, dentro de las cuales se registrarán datos sobre el discurso de los profesores y profesoras. Luego del proceso de observación, se realizó una encuesta a los profesores y profesoras observados.

La diferencia de las clases observadas también toma importancia en lo investigado, es por esto que las observaciones se realizaron en diversos colegios de diferentes estratos socioeconomicos, así como en diferentes cursos.

A partir de la recolección de los datos, se realizó una comparación entre el discurso respecto a género expuesto por el profesorado en la práctica docente, y lo que declara respecto a dicho tema.

CAPÍTULO I
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 JUSTIFICACIÓN

El profesorado es un pilar fundamental en el desarrollo y la formación de niños y niñas, por lo que es importante como el/la profesor/ra se desenvuelve y entrega los contenidos designados por el ministerio, ya que es la clase misma, donde se producen grandes diferencias en el discurso de profesores, haciendo distinciones respecto al trato del alumnado a partir de la diferenciación según el género.

La desigualdad de género es transversal a las distintas clases sociales y se expresa en cada cultura de modo distinto (Arriagada, 2010), junto con esto la problemática planteada sugiere que la desigualdad de género es producida por estereotipos construidos socioculturalmente, y que son instaurados como norma social modelando el comportamiento de los seres humanos.

Dentro de la clase de Educación Física se pueden observar diferencias en lo que respecta al género de los alumnos, esto se hace notar entre otras cosas, en que los objetivos y el desarrollo de diferentes habilidades se proponen desde una mirada principalmente androcéntrica (Valdés, 2011), lo cual se define en ciertos objetivos adecuados para hombres y otros para mujeres, es por esto que se incentiva a practicar ciertos deportes dependiendo del género. Como por ejemplo, los niños practican fútbol, rugby, deportes de contacto y las niñas gimnasia rítmica y vóleibol.

Algunos autores plantean que existen diferencias y prejuicios en las clases de Educación Física: “los niños son mejores que las niñas porque son más fuertes”, “las niñas son más frágiles que los niños para los deportes”, “los juegos que le gustan a las niñas no les gustan a los niños y viceversa” (Alonso, 2007). En currículum educativo existe una igualdad en lo que respecta a género (teoría) y una desigualdad real dentro de las clases (práctica).

Por eso se hace necesario observar y analizar el discurso del profesor y profesora dentro la clase de Educación Física, ya sean estos titulados o en formación, buscando si se

generan diferencias y/o semejanzas entre estos en el discurso referido al género y en el desarrollo de los diferentes objetivos entregados dentro la clase de Educación Física.

Hace unas pocas décadas atrás la educación física tenía objetivos diferentes según el sexo de los/las alumnos/as, ya que proponía objetivos y ciertas actividades “adecuadas” para hombres y mujeres, dirigidas a construir estereotipos femeninos y masculinos, otorgando un rol pasivo a la mujer vinculándola a la maternidad y el ámbito doméstico, en cambio al hombre se le entrega un rol activo, independiente, dirigido a la búsqueda del éxito y el reconocimiento social, no valorando de la misma forma las capacidades atribuidas a cada sexo, considerando superiores las capacidades otorgadas al sexo masculino (competitividad, fuerza, inteligencia).

Hoy en Chile la misión del Ministerio de Educación es asegurar un sistema equitativo y de calidad destinada a todas las personas por igual, por lo que éste entrega planes y programas de estudios con objetivos de aprendizajes que se deben abordar en las diferentes asignaturas sin hacer distinciones respecto al sexo del alumnado. A pesar de esto, el sistema educativo aún mantiene creencias y modelos tradicionales que promueven prácticas pedagógicas las cuales reflejan el sexismo presente en la sociedad, limitando muchas veces la participación de las mujeres, avalando la inequidad y reforzando las relaciones de poder desiguales que limitan el desarrollo de las capacidades que le permita un empoderamiento a la mujer en todos los ámbitos (económico, social, político, personal, etc.). La escuela y la clase de educación física juegan un rol importante a la hora de construir un determinado orden corporal, además da la oportunidad para promover el respeto y la equidad entre sexos desde una edad temprana que evite la mantención de estereotipos y comportamientos sexistas, por lo que es de gran relevancia discutir y analizar este tema poco cuestionado pero de gran importancia para el desarrollo social de nuestro país. (Pacheco, 2004)

1.2 DELIMITACIÓN

1.2.1 Delimitación Temporal

La investigación se realizó entre los meses de Marzo y Julio del año 2015.

1.2.2 Delimitación Espacial

El universo está constituido por profesores y profesoras de Educación Física, pertenecientes a distintas instituciones educacionales (Craighouse School perteneciente a la comuna Lo Barnechea, Colegio El Carmen Teresiano perteneciente a la comuna de Vitacura, Colegio Merryland perteneciente a la comuna de Puente Alto, Colegio Alas de Águila perteneciente a la comuna de San Ramón, Liceo Industrial A38 perteneciente a la comuna de Recoleta, Colegio Rudolf Steiner perteneciente a la comuna de Peñalolén, Institución Teresiana perteneciente a la comuna de Las Condes, Colegio Arturo Prat perteneciente a la comuna de Machalí, Club Team Ojeda perteneciente a la comuna de Rancagua, Colegio Manuel Rodríguez perteneciente a la comuna de Rancagua, Colegio Oratorio Don Bosco perteneciente a la comuna de Santiago, Colegio Santa Marta perteneciente a la comuna de Ñuñoa, Seminario Pontificio Menor perteneciente a la comuna de Las Condes, Colegio La Cruz perteneciente a la comuna de Machalí, Colegio El Teniente perteneciente a la comuna de Rancagua, Colegio Enna Bellemans Montti perteneciente a la comuna de Rancagua, Colegio Jorge Alessandri perteneciente a la comuna de Santiago Centro, Colegio Los Conquistadores perteneciente a la comuna de Cerrillos, Instituto Santa María perteneciente a la comuna de Santiago Centro y la Universidad Andrés Bello perteneciente a la comuna de Las Condes.

1.3 VIABILIDAD

El diccionario de la (RAE, 2005), define viabilidad como la posibilidad de llevar a cabo algo. Al establecer y demostrar que la disponibilidad de los recursos materiales, económicos, humanos, tiempo e información son suficientes para la consecución de los objetivos, se denomina que la investigación es viable.

La investigación necesita de recursos para su funcionamiento. El principal recurso fue el permiso para tomar las muestras en las instituciones educativas seleccionadas. La gestión del proceso fue realizada por los/las investigadores/as, en los establecimientos educacionales seleccionados por conveniencia y facilidad de acceso. En cuanto a los recursos materiales se utilizaron lápices, pautas de observación y grabadora de voz, los cuales fueron aportados por cada uno de los/las investigadores/as. En cuanto a lo económico, no se incurrió en gastos excesivos, en algunas ocasiones se gastó en alimentación y movilización. Los recursos humanos utilizados en la investigación fueron los/las mismos/as investigadores/as. Por último, los tiempos se distribuyeron equitativamente para favorecer el desarrollo de la investigación.

1.4 OBJETIVOS

1.4.1 Objetivo General

- Analizar si existe congruencia entre el discurso referido a género, de profesores titulados y en formación, hombres y mujeres, respecto a las clases implementadas por ellos/ellas, en los ámbitos escolares y universitarios

1.4.2 Objetivo Específicos

- Identificar las opiniones que manifiestan profesores titulados y en formación hombres y mujeres, respecto al tratamiento del género en las clases implementadas por ellos/ellas, en los ámbitos escolares y universitarios
- Identificar el discurso referido a género de profesores titulados y en formación hombres y mujeres, respecto a las clases implementadas por ellos/ellas, en los ámbitos escolares y universitarios
- Establecer las semejanzas y diferencias entre el discurso implementado por profesores titulados y en formación hombres y mujeres, en las clases implementadas por ellos/ellas, en el ámbito escolar y universitario, respecto a lo declarado en relación a dicho tema.
- Establecer los focos de mayor prevalencia, tanto en el discurso como en la implementación, donde se manifiestan la desigualdad de género.

1.5 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

La investigación pretende responder la siguiente interrogante: ¿Existe congruencia entre el discurso referido a género, de profesores titulados y en formación, hombres y mujeres, respecto a las clases implementadas por ellos/ellas, en los ámbitos escolares y universitarios?

CAPÍTULO II
APROXIMACIÓN TEÓRICA

2.1 MARCO TEÓRICO

Para poder desarrollar el trabajo investigativo se debe partir de una base informativa, la cual permita sustentar y apoyar la investigación. A continuación se tomará como base algunos estudios realizados previamente por diferentes autores/as, con el fin de que estos sirvan de apoyo al desarrollo y conclusión de la investigación.

- 2.1.1 Diferencias en el concepto de sexo y género
- 2.1.2. Diferencias de género dentro de la clase de Educación Física.
- 2.1.3. Currículum Oculto.
- 2.1.4. Lenguaje y Androcentrismo
- 2.1.5. Discurso de profesores y profesoras.
- 2.1.6. Prejuicios del profesor y profesora.
- 2.1.7. Trabajos específicos por géneros.
- 2.1.8. La Coeducación.
- 2.1.9. Familia y Construcción de Género.
- 2.1.10. Los Juegos y juguetes.
- 2.1.11. Bromas y juegos en el espacio escolar.
- 2.1.12. Invisibilización de la mujer en textos escolares.
- 2.1.13. La televisión y la publicidad en la construcción y reproducción de estereotipos de géneros.
- 2.1.14. La Iglesia y la consolidación del androcentrismo.
- 2.1.15. Desigualdad de género en la participación de la política de mujeres.

2.1.1 Diferencias en el concepto de sexo y género

La búsqueda de causas biológicas o síquicas para entender y explicar las diferencias que existen entre hombres y mujeres, entre lo masculino y femenino, ha sido recurrente en ciencias. Es habitual encontrar en diarios y revistas explicaciones científicas basadas en el funcionamiento del cerebro o de las hormonas, que sería diferente para cada sexo. También para el sentido común, las diferencias de género son interpretadas como si fueran naturales, determinadas por los cuerpos (Subirats M. , 1998).

El género como categoría, fue impulsado en los años setenta por el feminismo anglosajón, con el propósito de comprender mejor la realidad social, a la vez establecer diferencias entre “sexo” y “género”, el primero se refiere a las características biológicas, con las que se nacen, y el segundo a la construcción cultural, social e histórica tomando como base las diferencias sexuales. (Zelaya, 2012) En otras palabras, el concepto de sexo se utiliza para referirse a los aspectos biológicos de la reproducción (anatomía y fisiología), es decir, hace referencia al hecho físico de ser hombre o mujer. (Labrador, 2002)

Lo importante del concepto género es que al emplearlo se designan las relaciones sociales entre los sexos, es por esto que, la información sobre las mujeres es necesariamente información de sobre los hombres. Entonces, el género no se trata de dos aspectos que se puedan separar, ya que se encuentran estrechamente relacionados.

Debido a la confusión que se establece por la aceptación tradicional del término género, Lamas recomienda, hablar de los hombres y las mujeres como sexo y dejar el termino género para referirse al conjunto de ideas, prescripciones y valoraciones sociales sobre lo masculino y lo femenino, a modo de evitar confusiones entre el sexo como clasificación tradicional y el género como construcción simbólica de la diferencia sexual (Zelaya, 2012).

El concepto de género, así como tal, es una de las categorías centrales en la que se diferencian y estructuran las sociedades, cubriendo todas las áreas de la vida de las personas. Los sistemas de género son los que limitan aquello que es posible para mujeres y hombres, además establecen estereotipos que restringen el potencial de desarrollo de las personas. Abarca todas aquellas relaciones sociales organizadas a partir de una atribución de desigualdad y jerarquía a las diferencias sexuales y a las identidades, los cuerpos y subjetividades que surgen de esa atribución (PNUD, 2010)

La construcción social del género, no necesariamente reside en los individuos, sino más bien, en el significado que se le otorga socialmente a las transacciones entre los sujetos y los contextos que éstos habitan. (Hidalgo, 2014). En cultura chilena, lo femenino está relacionado con la delicadeza y suavidad, lo masculino con la agresividad y fuerza. Esta visión fue introducida en los años 30 por la antropóloga Margaret Mead, quien estableció que “no existe una relación directa entre el sexo del cuerpo y la conducta social de hombres y mujeres. Los papeles sexuales están determinados por las expectativas sociales”, por lo que, aquello que se considera correcto o adecuado en un medio social puede ser totalmente inadecuado en otro y esto tiene que ver con los gestos, modos de sentir, de hablar, de vestir, etc. que pueden ser considerados femeninos o masculinos dependiendo de la época y el lugar.

También podemos definir el género como el conjunto de ideas, representaciones, prácticas y prescripciones sociales que una cultura desarrolla desde la diferencia anatómica entre mujeres y hombres, para simbolizar y construir socialmente lo que es “propio” de los hombres (lo masculino) y “propio” de mujeres (lo femenino) (Mena, Lisso, Alcay y Milicic, 2012). De esta manera, la construcción de las relaciones sociales que se dan entre los sexos es una estructura de poder que condiciona las oportunidades y capacidades de las personas (PNUD, 2010)

Tradicionalmente, la diferencia entre los sexos ha sido definida como una jerarquía moral; los hombres son superiores y las mujeres son dependientes de ellos. Al mismo tiempo se ha designado un lugar diferenciado al que pertenece cada sexo; las mujeres en

el espacio privado y doméstico, definido por la crianza y la reproducción; los hombres en el espacio público donde surge el poder y tiene lugar la producción. Durante mucho tiempo, estas distinciones que han organizado las actividades de las personas, en el mundo se han afirmado como un hecho natural que surge de manera obvia de las diferencias corporales, mentales y reproductivas con que nacen las personas.” (PNUD, 2010).

Por todo esto, es importante promover y practicar la igualdad de género, lo que implica que intereses, necesidades y prioridades de mujeres y hombres sean tomados en cuenta, reconociendo la diversidad de los diferentes grupos de mujeres y hombres. La igualdad entre mujeres y hombres se ve como un asunto que concierne a los Derechos Humanos y como una precondition e indicador del desarrollo centrado en las personas” (PNUD, 2010). En este aspecto, la escuela, como espacio social, es fundamental a la hora de aportar una mirada de la educación enfocada en los derechos, que considere la equidad de género, el respeto a la diversidad, y aporte a la construcción de sociedades más justas, equitativas y democráticas. Es por esto que las y los docentes necesitan comprender el tema y adquirir competencias en este ámbito (Subirats M. , 1998).

2.1.2 Diferencias de género dentro de la clase de Educación Física..

La educación física como tal, consta de diferentes partes, esta conlleva una planificación la cual puede ser anual o dependiendo de las diferentes entidades, en periodos más cortos, la unidad mínima de la educación física es la clase misma, esta se define como: “la unidad temporal del proceso de enseñanza-aprendizaje y constituye el último eslabón en la programación en la que profesor y alumnos entran en interacción para que la misma se haga posible.” (Educación física y su didáctica, s.f.)

Esta sesión se divide en diferentes partes, las cuales presentan un objetivo dentro de la clase general:

- Parte inicial: presentación de la actividad y preparación para el trabajo principal, este parte debe estar relacionada con la segunda parte de la sesión.
- Parte principal: es aquí en donde se desarrolla la sesión mayormente y donde las actividades van de la mano con los objetivos de la clase.
- Parte final o cierre: su finalidad es que los niños se normalicen después de las actividades realizadas durante la parte principal, esta depende de la intensidad de los trabajos realizados durante la clase.

Durante las diferentes partes de la sesión se realizan un sin número de actividades, las cuales tienen objetivos e intensidades diferentes, se sugiere que dentro de las actividades formen grupos según criterios de heterogeneidad y capacidades, esto muchas veces podría generar segregaciones o diferencias a alumnos y alumnas con capacidades inferiores.

- Separación de trabajos.
- Valoración del género dentro de las actividades realizadas.

2.1.3 Curriculum Oculto

Se refiere al conjunto de prácticas habituales en el sistema educativo que no están explicitadas en forma patente, pero que forman parte de los hábitos de la docencia, tanto desde el punto de vista de la atención al alumnado como de observaciones, valoraciones, etc. que el profesorado realiza. (Subirats M. , 1998) (Valdés, 2011).

- Esto se entiende por: El modo en que la sociedad y el profesorado califica en este caso subconscientemente al alumnado.
- El conjunto de valores que se encuentran presentes en las prácticas educativas implícitamente hacia la charla escolar.

(Valdés, 2011), Se refiere al término como no reconocido oficialmente por docentes y estudiantes, pero que es de gran importancia e influencia para la sociedad y dentro de la propia institución educativa, como en el aula en la que se encuentra; esta forja los valores intrínsecos personales para el alumnado y la forma de desarrollarse con sus pares; esta es la clasificación de género y estereotipos transmitidos en forma oculta hacia el discurso escolar.

A continuación se presentan algunas prácticas docentes del currículum oculto:

- La descalificación del docente hacia el alumno se enfatiza en el no cumplimiento de un actividad intensa, catalogando al alumno del sexo masculino como “niñita” al no realizar la actividad.
- Uno de los puntos importantes de observar es que los varones realizan prácticas deportivas para trabajar su fuerza y resistencia, las mujeres la realizan para mejorar su armonía y estética.
- En la clase de educación física, frente a determinadas actividades, los varones juegan en equipo y las niñas hacen barras.

- Para profesores y profesoras las alumnas parecen transparentes. Esto se evidencia cuando los/as docentes se dirigen al curso, no importa el lugar que ocupan las alumnas, la atención tiende a dirigirse a los hombres, sobre todo en su discurso (Valdés, 2011).

De esta manera se considera como los alumnos y las alumnas están siendo socializados en estereotipos con roles desiguales, la que se muestra en un alto grado de consistencia hacia el sistema educativo, normas y valores implantados en forma implícita hacia la sociedad (Torres, 1996).

2.1.4 Lenguaje androcentrista

El lenguaje es el medio por el cual las personas pueden comunicar formas de pensar y de sentir, a través del uso de éste, se transmiten los prejuicios y los estereotipos que ellas poseen de la realidad, adquiridos e internalizados por recetas culturales recibidas de la sociedad en que se vive. La lengua, como construcción social y cultural, es una forma de ver la realidad, de percibir el mundo y de nombrarlo. A la vez ,refleja la realidad pero puede también modificarla y crear otras nuevas realidades. Su gran valor es el de operar sobre las personas, lo que la convierte en un instrumento fundamental en la construcción del pensamiento (Zelaya, 2012).

Algunas formas sexistas en el lenguaje se inscriben directamente en la practica docente y suponen una exclusión sistemática de las niñas. En concreto el uso regular y normativo del masculino para designar colectivos que incluyan a personas de ambos sexos, incluso cuando la mayoría de estas personas son mujeres o niñas, o cuando el grupo hay únicamente un varón. En este caso, el uso y abuso del masculino tienen un efecto claro sobre el colectivo: silenciar la diferenciación sexual e ignorar la presencia de personas del otro sexo, contribuyendo a diluir la identidad femenina (Pacheco, 2004).

El lenguaje sexista en el ámbito educativo, se manifiesta generalmente en los saludos, en las referencias e indicaciones que se dan a niños y a niñas, esto es siempre en masculino (los niños, los hombres, los profesores, los alumnos, etc.) También se manifiesta en comentarios e intervenciones discriminatorias por parte de docentes, además se utiliza lo femenino como valor de lo negativo, por ejemplo al decir a algún estudiante que corre como niñita, etc. Junto con esto se utilizan también diminutivos para referirse o interactuar con niñas.

En el plano fonológico, en general se observa que los hombres tienen un tono de voz más elevado que las mujeres, lo que se debe a las características fisiológicas, que se determinan en la pubertad. Sin embargo, la sociedad a través de valores culturales asocia

un timbre y una altura de voz con determinados papeles sexuales, no es de extrañar que los hombres tiendan a hablar más fuerte y las mujeres más débilmente de lo normal. Investigaciones al respecto encuentran esta diferencia marcada hasta la exageración para la lengua japonesa, por ejemplo. Se ha observado también esta diferencia, en hablantes ingleses, en edades preadolescentes, cuando lo biológico no es funcional todavía. Esto indicaría un aprendizaje inconsciente de ciertos rasgos tonales en las direcciones adecuadas según la expectativa social y cultural (Maria Jaime, 2004).

2.1.5 Discurso de profesores y profesoras

“El discurso docente es una secuencia coherente de enunciados que se pone al servicio de la formación del estudiante. La naturaleza del discurso es de predominancia verbal, aunque hay una constante conexión con las vertientes no-verbales y para-verbales de la comunicación.” (Giraldo, Rubio, y Fernández, 2009).

El discurso del profesor es el que regula la interacción entre alumno-profesor dentro de la clase, el cual siempre está orientado hacia un objetivo el cual es transmitir contenidos y promover actitudes en los alumnos para su diario vivir.

En la actualidad este mismo discurso es el que muchas veces segrega o da paso a la construcción de estereotipos de género dentro de la clase debido a la influencia que este tiene dentro de la formación de la personalidad de los alumnos frente a las actividades deportivas.

2.1.6 Prejuicios de profesores y profesoras.

Los prejuicios de profesores y profesoras frente al estereotipo de género en la clase de educación física hace referencia la posición que este toma respecto a este tema el cual puede variar ya sea por sus creencias, actitudes y acciones desde la reproducción de los modelos hegemónicos de género imperantes en la sociedad, hasta la resistencia a dichos modelos.

“El profesorado de Educación Física, como agente implicado en la educación del alumnado, tiene la responsabilidad de actuar en la educación por la igualdad. Aceptando su responsabilidad como agente educativo, el profesorado debe trabajar para alcanzar la igualdad de oportunidades, desaprendiendo incluso lo que ellos y ellas aprendieron, con el objetivo de confrontar sus propias creencias y prejuicios con su actuación como docentes” (Talbot, 1993).

“Los avances que se han producido en las últimas décadas en el reconocimiento del género como construcción social han permitido afirmar la importancia de la sociedad, y no de las diferencias biológicas, desarrollando una visión más crítica y adecuada de las desigualdades entre los género en la Educación Física (Scraton, 1992).

En definitiva, es importante incluir la perspectiva de género en el estudio de la Educación Física como ámbito reforzador de los estereotipos sobre el propio cuerpo y la actividad física (Vasquez, B, Fernandez- García,E, y Ferro,S, 2000).

Actualmente diversos estudios confirman la reproducción de estereotipos sexistas por parte del profesorado de Educación Física. (Shimon, 2005) explica que estos estereotipos de género llevan al profesorado a tratar, en muchas ocasiones inconscientemente, de diferente manera a sus alumnos y alumnas todo esto producto de una nula formación sobre igualdad de géneros en la formación del profesorado (Piedra, J.; García-Pérez, R.; Fernández-García, E. y Rebollo, M.A, 2004).

2.1.7 Trabajos específicos por géneros.

En Chile, en algunos establecimientos las clases de educación física son dictadas con división de género desde ciertos cursos. El fundamento de la educación diferenciada, es que ésta busca ser una ayuda en la atención a la diversidad, teniendo en cuenta las diferencias madurativas entre hombres y mujeres. También, “Es numerosa la investigación que muestra como los estereotipos de género se refuerzan mayormente en entornos escolares mixtos, respecto a lo diferenciados.” (Marca, 2009). Quienes defienden este tipo de educación, proponen a demás que la educación diferenciada sería eficaz para superar los estereotipos de género, para garantizar la igualdad de oportunidades y para luchar contra el fracaso escolar (Marca, 2009).

2.1.8 La Coeducación

Podemos definir coeducación como un tipo de enseñanza centrada en la igualdad de derechos y oportunidades para alumnos y alumnas sin importar su género, aceptando las diferencias y dando las mismas oportunidades a todas las personas para que sean educadas por igual en un mismo sistema de valores, de comportamientos, normas y expectativas, y así eliminar el predominio de un género sobre otro.

Según Antonio Baena Extremera y Pedro Jesús Ruiz Montero “La escuela coeducativa es la organización formal resultante de la coexistencia de alumnos y alumnas en un mismo centro educativo compartiendo un mismo currículo. Debería conllevar de entrada un trato de igualdad, sin embargo, la mujer se ha tenido que incorporar a un modelo masculino universal. Esto supone una total discriminación, cuando no una negación al modelo femenino” (Antonio Baena Extremera y Pedro Jesús Ruiz , 2009)

De acuerdo con (García, 2001), la elaboración de un modelo coeducativo debería contemplar los siguientes aspectos:

- La integración de las esferas pública y privada en la elaboración del curriculum escolar.
- El análisis del androcentrismo que subyace en el modelo educativo tradicional y la crítica a la generalización del curriculum masculino como modelo universal para toda la población escolar.
- La revisión de los diferentes aspectos y situaciones que se dan dentro del aula con relación al mantenimiento de los estereotipos sexistas (lenguaje, interacción educativa, invisibilidad de las mujeres y su reflejo en el curriculum).
- La contrastación de la situación escolar propiamente dicha con las expectativas sociales y familiares en relación con las niñas y los niños para propiciar estrategias comunes y complementarias entre la familia y la escuela.

- La construcción de un modelo de persona que trascienda y vaya más allá de los tradicionales presupuestos sobre el género.
- El desarrollo de valores no jerarquizados en función del sexo y relativos a un modelo de persona autónoma y flexible.
- El desarrollo de estrategias metodológicas más acordes con los estilos de aprendizaje de niños y niñas, lo que permitirá la reflexión crítica sobre ciertas rutinas didácticas.
- El fortalecimiento del diálogo escuela-familia poniendo de manifiesto las implicaciones de ambos contextos con relación a los estereotipos de género.
- La re contextualización de la diversidad social y escolar en relación con los distintos temas transversales.(Pacheco, 2004).

Finalmente, es fundamental que la educación con perspectiva de género esté orientada a fortalecer el ejercicio de la ciudadanía en condiciones de equidad, lo que implica la enseñanza de los derechos humanos y ciudadanos; la promoción de programas educativos para niños y niñas desde la educación inicial con contenidos que promuevan la sensibilidad y el conocimiento de la sexualidad humana, la equidad de género y la diversidad cultural (Millan, 2000).

2.1.9 Familia y Construcción de género

Como construcción cultural, el género se materializa en las relaciones sociales que establecen mujeres y hombres en distintos ámbitos de la sociedad. El nivel más primario en donde se producen estas relaciones, es la familia (Guzmán).

Como definición, la familia es un grupo de personas unidas por vínculos de parentesco, ya sea consanguíneo, por matrimonio o adopción que viven juntos por un periodo indefinido de tiempo. Constituye la unidad básica de la sociedad (Chile, s.f.).

La familia es el medio donde se involucran y se reproducen actitudes, valores y normas propias para cada sexo (Zelaya, 2012), que se gestan desde antes del nacimiento solo con saber el sexo del futuro bebé, estableciendo desde el principio diferencias de género de forma arbitraria por parte de los padres y cuidadores que finalmente moldearán la identidad de la persona, como por ejemplo los juguetes, los colores (azul para el niño y rosa para la niña) o vestuario más adecuado según el estereotipo de género.

La familia cumple un papel tanto en el sobrevivir individual como en la continuidad de la sociedad. Puede ser que las características más importantes en la socialización de las nuevas generaciones son los estilos que los miembros de la familia adoptan en el cumplimiento de las tareas socializantes, sobre todo en la transición de la niñez a la adolescencia y de ésta a la adultez (Cebotarev, 2003)

La familia cumple una importante función de reproducción social fundamentalmente a nivel económico- estructural, que trasciende a niveles más amplios: la reproducción ideológica de los que poseen el poder, de la sociedad a la que pertenece y la cultura que se desea perpetuar; la familia es por consiguiente la primera transmisora de los roles diferenciados que la sociedad establece para hombres y mujeres (Zelaya, 2012)

2.1.10 Los juegos y juguetes

“Los juegos, son formas de representación de las relaciones sociales, y por tanto promueven la creación de una imagen de sí mismo y de su medio, así como una moral inherente a lo correcto e incorrecto, lo permisible, y lo adecuado” (Celero, 1999) (Zelaya, 2012).

Los juegos y juguetes son elementos activos en el proceso socializador mismo que colaboran a construir, reforzar y legitimar las identidades de género, al estimularles en forma diferenciada la práctica de juegos que vienen a desarrollarles capacidades, valores y destrezas cargadas de simbolismo de las tradiciones, valores, normas, usos y costumbres de su contexto (Zelaya, 2012).

Estos son diferentes según el sexo, adquiriendo habilidades y capacidades diferentes para niños y niñas, es por esto, que a los niños se les incentiva a realizar juegos orientados a lo deportivo, construcción, competitividad, lucha, juegos de investigación. En cambio, a las niñas se les incentiva y orienta a jugar con muñecas, saltar la cuerda, jugar a la casita, jugar a cocinar, jugar al supermercado, jugar al papá y a la mamá. Lo que finalmente va configurando los estereotipos de género, vinculados, en el caso de los hombres con la fuerza, competitividad, agresividad, seguridad, confianza, el dominio del espacio, etc. Y en las mujeres a obtener sentimientos de protección, preocupación; el rol de ser madre, pasividad, ternura, etc.

2.1.11 Bromas y juegos en el espacio escolar

Las actividades recreativas de los niños y niñas dentro del colegio tienden a mantener y exaltar las diferencias entre el deber ser de un niño y de una niña. Los niños, hasta cierta edad, se mantienen alejados del otro sexo, buscando la identificación permanente con las cualidades, valores, normas, etc., atribuidas a cada género. Por lo general, tienden a compatibilizar los patrones de conducta aprendidos de sus padres, amistades y su entorno general, con las actividades que realizan durante el día (Subirats M. , 1998).

A continuación se señalaran las principales actividades recreativas para niñas y niños que se desarrollan dentro del entorno escolar, según el manual de Género y sexualidad: Competencias para la docencia, elaborado por el centro latinoamericano en sexualidad y derechos humanos (CLAM), el centro de estudios para el desarrollo de la mujer (CEDEM) y la universidad Arturo Pratt (UNAP):

Juegos más frecuentes en niñas son:

- Las Muñecas:

“El juego de las muñecas” es y ha sido atribuido siempre como una actividad recreativa propia de las niñas, que consiste básicamente en la personificación de ellas como “madres” con cada muñeca. Por lo general persigue reproducir los comportamientos que la niña reconoce como propios a los hombres y mujeres. Esto a partir de un conjunto de conocimientos acumulados a lo largo de su historia, que provienen del aprendizaje con los padres, amistades, etc., es decir el ambiente social en donde la niña se desenvuelve.

- Reproducción de labores domésticas:

El trabajo doméstico es la típica reproducción que llevan a efecto las niñas, sobre los roles que se atribuyen y se han atribuido históricamente a las mujeres. Muy conocida es

la escenificación de “la cocina” y “las tacitas”, donde la niña tiende a representar un papel servicial y atento, que expresa una constante preocupación por los demás. Es así como las niñas, por ejemplo en el caso de “las tacitas”, realizan el ejercicio de traer a sus “invitados” a tomar el té, intentando con la mayor delicadeza satisfacer las demandas de sus visitas para demostrar su capacidad de servicio.

En el caso de los niños, los juegos más frecuentes son:

- El gallito

Este juego ejemplifica claramente la atribución que hacen los niños de las cualidades atribuidas a lo masculino, donde afloran elementos como la destreza, la fuerza, la competencia, etc., que se pueden incluir dentro de lo que comúnmente se llama hombría. En este juego quien resulta triunfador es más “hombre”, ya que demuestra mayor fuerza que el vencido.

- La pelota

Si bien es una actividad física saludable, esconde elementos de agresión. Los dos equipos compiten y aunque se diga que no hay vencedores ni vencidos, los niños viven todo el partido pensando en la frustración que significa perder. De más está decir que los valores atribuidos a la masculinidad se expresan constantemente durante la realización de esta actividad. El roce, el contacto y las lesiones forman parte de los elementos necesarios de un buen partido.

- El Soo

Consiste en que un niño situado en una base debe salir a perseguir a sus compañeros gritando “Soooooo...” hasta que quede sin aliento, intentando golpear al menos a uno de sus compañeros. Si no lo logra en esa carrera, debe correr lo más rápido hasta su base donde encontrará refugio de todos sus compañeros que vienen detrás de él para patearlo. Lo ideal es que participe la mayor cantidad de niños para que la emoción sea más fuerte. Este tipo de actividad recreativa se realiza de preferencia en colegios de alumnos varones.

- La guerra o “los comandos”

La guerra es la recreación de un escenario de combate en que los niños simulan utilizar armas bélicas para “matar” a los compañeros del otro equipo. Es extraordinaria la apropiación de las actividades de los adultos: los niños se hacen cargo de la guerra como si fuera una situación normal, sin características negativas, para ellos no es algo malo.

A partir de lo anteriormente expuesto, los juegos realizados por los niños y niñas tienen características particulares. En ellos se reproduce constantemente el comportamiento que la familia y los medios de comunicación, transmiten respecto de lo que se espera de una mujer o un hombre. Los hombres tienden a exaltar la competencia, la agresividad, el esfuerzo físico y las niñas tienden a reproducir la maternidad específicamente, la figura de la cuidadora (Valdés, 2011).

2.1.12 Invisibilización de la mujer en textos escolares

Tradicionalmente los textos escolares han invisibilizado y ocultado el rol de las mujeres en la construcción de la historia de Chile. Aun cuando en los últimos años se observa una intención por develar procesos que han modificado la posición de las mujeres en la sociedad, el discurso contenido en los textos escolares de historia sigue construyéndose desde una perspectiva androcéntrica. La representación de figuras femeninas se caracteriza por la exclusión, la generalización, el sexismo y el predominio de la asignación de roles pasivos. (Fernández, 2010)

Al hablar de sexismo en los textos escolares se da cuenta de la manera en que se trata a las personas en los textos y los estereotipos y papeles que se les atribuyen en función de su sexo. El sexismo hace referencia a la invisibilidad o exclusión de hombres o mujeres, a la caracterización estereotipada de lo femenino y lo masculino y a la confinación de ambos a determinados ámbitos (público o privado) en los textos. (Elizabeth Guerrero, Victoria Hurtado, Ximena Azua y Patricia Provoste).

Los textos escolares operan como filtros de la selección oficial de la cultura (Torres, 1996) que incluyen información explícita y mensajes ideológicos implícitos que favorecen la discriminación de género, de clase, de etnia, de religión, de oficios u otras. (Cisterna, 1999) A través de los textos y del conjunto de prácticas educativas, la escuela logra que determinados acontecimientos, objetos y personajes, cobren existencia y se instalen en la memoria de las personas. Además, crean realidades y le asignan valores y significados a personajes y acontecimiento (Fernández, 2010).

Por sus características de herramienta transmisora de discursos, junto con su distribución masiva y uso intensivo, los textos escolares pueden ser una herramienta clave de difusión de relatos sociales relativos a género. En este sentido, se ha documentado por muchos años que los textos escolares transmiten mensajes e ilustraciones que presentan a los personajes de género femenino en situaciones que acentúan los estereotipos de

género, esto es: en roles domésticos, y siendo pasivas, emocionales, débiles, y no inteligentes. Además hay poca presencia femenina en los textos. Los hombres por el contrario son retratados como asertivos e inteligentes, en contextos de liderazgo y con un gran abanico de roles ocupacionales, siendo los protagonistas y teniendo mucha mayor presencia. Se tiende a naturalizar las relaciones de género desde una perspectiva tradicional, legitimando la división sexual del trabajo y la vinculación de mujeres y niñas principalmente con lo emocional, la pasividad o la actitud de servicio casi de forma exclusiva. Además a las mujeres se las remite con mayor frecuencia al ámbito de lo privado y a los hombres al ámbito de lo público y la historia se cuenta como hechos o procesos sociales sobre la vida de hombres notables, sólo incorporando personajes femeninos en eventos específicos, de forma parcial y fragmentada (Catalina Covacevich, Gastón Quintela-Dávila, 2014) (Maria Jaime, 2004).

2.1.13 La televisión y la publicidad en la construcción y reproducción de estereotipos de género.

Los medios de comunicación cumplen un rol fundamental en la globalización, son una herramienta para informar, entretener, educar y formar opinión en diferentes temas, además promueven modelos e imágenes de lo que debería ser la sociedad.

A través de los medios de comunicación se transmiten normas construidas social y culturalmente, los que envían mensajes de lo permitido, lo prohibido y lo obligado para cada uno de los sexos (Zelaya, 2012).

Según el departamento de estudios del consejo nacional de televisión, la televisión es uno de los agentes de socialización más importantes en la vida de las personas y reproduce modelos culturales de cada sociedad (cntv, Mujeres y TV desde la ciudadanía, 2011) Según esto, “la televisión es muy importante en la imagen que nos proporciona respecto de lo que es ser hombre o mujer en la sociedad. Así, las representaciones de mujer que los medios ofrecen, contribuyen a la elaboración de las identidades individuales y sociales, a la difusión de normas, conductas y valores. Los estándares de belleza, de juventud, la ausencia de mujeres en los roles más diversos, impone patrones -estéticos y de conducta- que aparecen como ideales, el estándar bajo el cual las mujeres se han de juzgar a sí mismas. Esto puede traer como consecuencia – en particular las generaciones jóvenes- una baja autoestima y/o una visión poco real de lo que es ser mujer, al no poder cumplir el ideal presentado en la pantalla” (cntv, La representación de la mujer en la TV, 2013)

Actualmente a pesar de tener algunos avances en tema de igualdad género, se manifiesta de diferentes formas violencia hacia las mujeres. Según la Red Chilena Contra la Violencia hacia las mujeres, la violencia está presente en forma continua en nuestras vidas, no sólo en las relaciones familiares, sino en todos los espacios de la sociedad y en la cultura. Se manifiesta de múltiples formas, tales como descalificaciones, abuso sexual

a las niñas, agresiones sexuales en las calles, en las escuelas y universidades, prohibición del aborto, maltrato en los servicios de salud, publicidad sexista, salarios más bajos en los mismos puestos de trabajo que los hombres, feminización de la pobreza, entre otras (mujeres, s.f.)

Una forma de violencia hacia las mujeres es la violencia simbólica. Esta hace referencia a la imposición de significados prejuiciosos sobre un rol determinado (Domínguez, 2009). Principalmente esta violencia simbólica se observa en los medios de comunicación y la publicidad utilizada en estos. Los medios de comunicación a través de imágenes, uso del lenguaje, etc., refuerzan estereotipos de género basados en relaciones de poder desiguales, y donde generalmente se expone a una mujer estereotipada que fomenta modelos de belleza femeninos basados en la delgadez, la juventud, promoviendo comportamientos perjudiciales para la salud, también se frivoliza o justifica la violencia hacia las mujeres, o simplemente se invisibiliza la problemática de la violencia contra las mujeres. Según el informe nacional español del proyecto de monitoreo global de medios 2010, el cual aborda el tema de género en los medios de comunicación, indicó que las mujeres representan el 23 % de las personas que aparecen en la información, mientras que las practicas periodísticas producen relatos desde el punto de vista androcéntrico, ofrecen una presencia minoritaria de las mujeres (muy por debajo de su participación real en sociedad) y contribuyen a reforzar los estereotipos existentes. También el 78% de las mujeres periodistas y el 72% de los hombres periodistas reproducen estereotipos de género (Catalunya, 2010).

En televisión y publicidad, se atribuye capacidades según el sexo para el ejercicio de las diferentes profesiones o actividades, se exhiben imágenes del cuerpo de las mujeres o partes del mismo como recurso para captar la atención, también se asigna a las mujeres la responsabilidad exclusiva del cuidado a terceros y del ámbito doméstico, excluyendo o asignando un rol secundario a los hombres en dicha responsabilidad. Se utiliza a las mujeres y su cuerpo, reduciéndoseles a un simple objeto sexual, pasivo y al servicio de la sexualidad y los deseos del hombre. Por último, los comerciales de juguetes son dirigidos según el sexo, para niñas siempre se promocionan juegos de casita como

muñecos, manualidades, cocina que enseñan a niñas desde pequeñas, a cumplir el rol pasivo y privado de "ser mamá dueña de casa", en cambio para los niños se promocionan autos, juegos de guerra, de experimentos que va relacionado con el estereotipo público de hombre fuerte, activo, protector, etc.

2.1.14 La iglesia y consolidación del androcentrismo

(Zelaya, 2012) Expone que el androcentrismo toma al hombre y lo masculino como modelo, medida o paradigma de lo humano. Esta visión del mundo que prevalece en todas las sociedades, ha hecho que todas las instituciones sociales se hayan estructurado para responder a las necesidades de los hombres, y en el menor de los casos, los que estos piensan que tienen las mujeres. Las leyes, las políticas públicas, la educación y las instituciones han sido conceptualizadas y estructuradas desde la perspectiva masculina, aunque percibidas como universales, válidas para toda la sociedad y sexos, las que han sido también aceptadas como tales por la sociedad en su conjunto.

En cuanto a la relación del androcentrismo y la religión, (Zelaya, 2012) argumenta que en las sagradas escrituras del cristianismo, religión profesada en la cultura occidental, se denota la preeminencia del hombre sobre la mujer y el control de todas las cosas como ser: el liderazgo, la profecía, y el apostolado; excluyendo a las mujeres de estas actividades. La historia de la iglesia no permite que una mujer ejerza liderazgo porque se considera que el género femenino es demasiado débil. De ésta manera las religiones en su generalidad se convierten en defensoras de regímenes patriarcales, definiendo pautas de comportamiento diferenciado tanto para los hombres como para las mujeres.

La iglesia contribuye en la reproducción de identidades genéricas y ejerce gran influencia, en la forma que hombres y mujeres deben comportarse, los roles a desempeñar, los valores que deben practicarse; por lo tanto las actitudes manifiestas deben ser concordantes con los principios bíblicos en lo referente a lo masculino y femenino.

La iglesia enseña que el hombre por los mandatos divinos debe de cumplir con los siguientes roles: ser cabeza del hogar, proveedor de alimentos, protector de la familia, el que toma las decisiones; además poseer atributos como: ser fuertes, valientes, entre

otros; pero estos mandatos muchas veces no pueden cumplirse debido a la crisis económica y de desempleo que se vive en la actualidad, trayendo como consecuencia frustraciones, al no demostrar el tipo de masculinidad que la iglesia les exige.

Por otra parte Carol Christ autodenominada, teóloga feminista de género, afirma lo siguiente:

Los textos bíblicos no son revelación de inspiración verbal ni principios doctrinales, sino formulaciones históricas. Análogamente, la teoría feminista insiste en que todos los textos son producto de una cultura e historia patriarcal androcéntrica. Los credos y las enseñanzas religiosas no han hecho más que violentar a la mujer. Hay grupos feministas que han hecho referencias al fundamentalismo y a la necesidad de contrarrestar estos ataques a los derechos de la mujer.

Toda forma de fundamentalismo, sea político, religioso o cultural, excluye a la mujer de normas, de derechos humanos, de aceptación, y la convierten en blanco de violencia extrema (Aciprensa, s.f.).

Numerosas ONG acreditadas ante la ONU, se han empeñado en criticar a quienes ellos denominan "fundamentalistas" (Cristianos Católicos, Evangélicos y Ortodoxos, Judíos y Musulmanes, o cualquier persona que rehúse ajustar las doctrinas de su religión a la agenda del feminismo de género (Aciprensa, s.f.).

El surgimiento de toda forma de fundamentalismo religioso se considera como una especial amenaza al disfrute por parte de la mujer de sus derechos humanos y a su plena participación en la toma de decisiones a todo nivel en la sociedad y debe capacitarse a las mujeres mismas, y dárseles la oportunidad de determinar lo que sus culturas, religiones y costumbres significan para ellas (Aciprensa, s.f.)

2.1.15 Desigualdad de género en la participación de la política de mujeres

Las mujeres en Chile pudieron votar recién en las elecciones municipales en 1935, y en las elecciones presidenciales y de parlamento, en 1949. Desde entonces, la presencia femenina en los municipios, el parlamento – Senado y Cámara de Diputados- ha aumentado muy lentamente. Ello se relaciona con la exclusión de las mujeres del espacio político. Los partidos políticos (que siguen siendo un ámbito preferentemente masculino) constituyen una gran barrera para el avance de las mujeres y tienden a favorecer a las que tienen relaciones de parentesco con algún político conocido o que han ejercido un cargo público con visibilidad. A pesar de esto, varios partidos, a partir de las luchas de sus propias militantes, han establecido sistemas internos de cuotas, al menos para cierto tipo de cargos (Valdés, 2011).

El porcentaje de mujeres en electorado supera al 53%, sin embargo, en la actualidad hay 5 senadoras (13,15% de los cargos) y las mujeres diputadas constituyen solo el 14,16% del total de diputados del país (Nacional). Entre los alcaldes, las mujeres representan un 12,2 %, y un 21% de los concejales. En consecuencia, salvo el poder ejecutivo en todos los demás poderes las mujeres están por debajo del 25% de representación. (Subirats M. , 1998).

La baja presencia femenina en el ámbito político tiene consecuencias en la calidad de la democracia y en las posibilidades de un pleno ejercicio de los derechos de las mujeres, así como en la formulación de leyes, políticas y programas destinados a superar la discriminación en todas las esferas de la vida nacional, pública y privada.

La Unión Interparlamentaria (UIP) destaca las mejoras en algunos países sudamericanos después de la introducción de políticas de leyes de cuotas para candidatas como Costa Rica, Argentina y México. Al mismo tiempo, señala una tendencia mundial de crecimiento en la participación de las mujeres, ya que el promedio global de 16,4% de legisladoras es un hecho sin precedentes. Sin embargo, todavía esta distante el objetivo

de tener un mínimo de 30% de legisladoras en todo el mundo, establecido en la Conferencia de las Mujeres de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) realizada en Beijing, China, en 1995.

Desde 1990 son más las mujeres que ejercen cargos de responsabilidad en los poderes del Estado, en especial en el poder ejecutivo. Durante la última década, se ha incrementado el número de ministras, proceso que culmina con el nombramiento de un gabinete paritario por parte de la actual Presidenta de la República, Michelle Bachelet. Este hecho abre perspectivas a la presencia de más mujeres en las más altas responsabilidades nacionales (Valdés, 2011).

2.2 MARCO CONCEPTUAL

Aproximación a los conceptos y palabras claves:

Androcentrismo

Visión que pone al hombre como norma, modelo y medida de la persona humana. Lo masculino se generaliza para todas las personas, hombres y mujeres. En las ciencias sociales se traduce en teorías y elaboraciones que solo considera las características y comportamientos individuales y sociales de los varones (Valdés, 2011).

Brecha de géneros

Son desigualdades que exhiben mujeres y varones en cuanto a oportunidades, acceso, control y uso de los recursos y beneficios que les permiten garantizar su bienestar y desarrollo humano. Las brechas de género son construidas sobre las diferencias biológicas y son el producto histórico de actitudes y prácticas discriminatorias tanto individuales como sociales e institucionales, que obstaculizan el disfrute y ejercicio equitativo de los derechos ciudadanos por parte de hombres y mujeres (FAO y RUTA, 1996).

Coeducación

Se refiere a la educación conjunta de dos o más grupos de población netamente distintos: aun cuando ha sido a veces aplicado a la educación conjunta de grupos formados sobre la base de características de diversos tipos- clase social, etnia, etc.-, su uso habitual hace referencia a la educación conjunta de dos colectivos humanos específicos: los hombres y las mujeres. (Pacheco, 2004)

Curriculum oculto

Refiere al conjunto de prácticas habituales en el sistema educativo que no están explicitadas en forma patente, pero que forman parte de los hábitos de la docencia, tanto desde el punto de vista de la atención al alumnado como de observaciones, valoraciones, etc. que el profesorado realiza. (Subirats M. , 1998) (Valdés, 2011).

Equidad de género

Es dar las mismas condiciones de trato y oportunidades a mujeres y hombres, de acuerdo a sus características o situaciones especiales (sexo, género, clase, etnia, edad, religión, discapacidad). La equidad de género es el proceso de ser justo con las mujeres y hombres. Para lograr la justicia, deben existir medidas para compensar las desventajas históricas y sociales que impiden a las mujeres y los hombres funcionar sobre una base equitativa (PUND, 2013), es decir, “dar a cada cual lo que le pertenece, reconociendo las condiciones o características específicas de cada persona o grupos humanos (sexo, género, clase, religión, edad), es el reconocimiento de la diversidad, sin que esta signifique razón para la discriminación (PUND, 2013) (Alfaro, 1999).

Estereotipo

Consiste en la generalización y atribución de valor a algunas características de un grupo, reduciéndolo tan sólo a esas características y definiendo así los “lugares de poder” hacer ocupados. Se trata de una generalización de juicios subjetivos en relación a un determinado grupo. Imponiéndoles lugares de inferioridad y de incapacidad en el caso de los estereotipos negativos... (Valdés, 2011).

Estereotipo de Género:

Reflejan las creencias populares sobre las actividades, roles y rasgos que distinguen a las mujeres de los hombres, organizan su conducta en función del género y estableciendo características que serían comunes a todas las mujeres y a todos los hombres. (Mineduc, 2013)

Ideas fijas y simplificadas sobre las características de hombre y mujeres, basadas en roles e identidades socialmente asignado. Se asumen como naturales y con ellos se clasifica a las personas sin tener en cuenta sus realidades individuales (“Las mujeres son...”, “Los hombres son...”). Generan estructuras de privilegio e impiden el disfrute igualitario de los derechos humanos por parte de hombres y mujeres por igual, así como de las personas que presentan una orientación de género diferente a su sexo biológico. (Valdés, 2011).

Feminidad y Masculinidad

Son las formas en que se expresa la identidad diferencial de hombres y mujeres en razón de sexo o género. (Pacheco, 2004).

Femineidad

Corresponde al conjunto de características atribuidas por cada cultura del deber ser y hacer femenino, más allá de las características anatómicas de la mujer. El hecho de la maternidad ha sido determinante en la construcción cultural de lo femenino, existiendo importantes variaciones entre las culturas entre a lo largo de la historia. Es relacional y construida por oposición a la masculinidad, y se cruza con otras categorías sociales como la clase, la raza, las etapas del ciclo de vida, lo que da origen a numerosas formas de construcción de la femineidad. (Valdés, 2011).

Género

Es una construcción social, que no necesariamente reside en los individuos, sino más bien, en el significado que se le otorga socialmente a las transacciones entre los sujetos y los contextos que éstos habitan. (Hidalgo, 2014).

Implica los aspectos sociales y comporta mentales de la sexualidad, es decir, cómo nos comportamos como hombres o mujeres. (Labrador, 2002).

Es un concepto que recoge un conjunto de normas diferenciadas para cada sexo, que cada sociedad elabora y que son impuestas a las personas a partir del nacimiento, como pautas que deben regir sus comportamientos, deseos y acciones. (Subirats M. , 1994).

Es el conjunto de características sociales y culturales que diferencia a los hombres de las mujeres; es el conjunto de ideas, creencias y atribuciones que cada cultura ha construido acerca de las diferencias sexuales y que le ha asignado a hombres y mujeres según un momento histórico y cultural determinado. Esto es enseñado y transmitido fundamentalmente, por la familia, la escuela y los medios de comunicación. Es a través de ellos y los valores que representan, que se define y reproduce lo masculino o femenino, lo que es de los hombres y lo que es de las mujeres, los sentimientos, las formas de comportamiento que se atribuyen a los hombres o las mujeres, lo que se espera de cada uno o una, según la diferencia biológica, hagamos en nuestra vida familiar, en el trabajo, con los amigos o con la pareja. (Mineduc, 2013)

Igualdad de género

Todos los seres humanos, tanto hombres como mujeres, son libres para desarrollar sus capacidades personales y elegir sin verse limitado por estereotipos, roles rígidos de género o prejuicios (PUND, 2013). Según esto, la igualdad de género supone que los diferentes comportamientos, aspiraciones y necesidades de las mujeres y los hombres se consideren, valoren y promuevan de igual manera. Ello no significa que las mujeres y hombres deban convertirse en iguales, sino que sus derechos responsabilidades y oportunidades no dependan de si han nacido hombres o mujeres (Aguilar, 2010).

Masculinidad

Se refiere a las maneras de ser hombre en cada cultura, lo que no es un resultado biológico, sino una construcción sociocultural. No hay una única masculinidad, es decir, no existe un modelo masculino universal, valido para cualquier lugar y en cualquier lugar. La masculinidad no constituye una esencia sino una construcción que la sociedad hace acerca de cómo debe ser y comportarse los hombres. Sus formas cambian pero subsiste el poder que el hombre ejerce sobre la mujer. Al considerar la masculinidad como un aspecto que se aprende y construye, permite pensarla también como un aspecto que varía en el tiempo. Es un concepto relacional, ya que solo existe un contraste con la femineidad, y se halla en relación con la clase, la raza, las etapas del ciclo de vida, lo que da origen a numerosas masculinidades. (Valdés, 2011).

Sexismo

Mecanismo por el que se concede privilegio a un sexo en detrimento de otro; Siendo en el sexismo por androcentrismo, la concesión del privilegio al punto de vista del hombre, invisibilizando las experiencias u aportaciones de las mujeres. (Pacheco, 2004).

Sexo

Se utiliza para referirse a los aspectos biológicos de la reproducción (anatomía y fisiología), es decir, hace referencia al hecho físico de ser hombre o mujer. (Labrador, 2002).

Sexualidad

Es una realidad integral en la que influye el tiempo, la educación, la cultura, la sensibilidad, la religión, entre otros factores que hacen que todos llevemos a cabo una determinada forma de vida sexual. La sexualidad es algo más que los aspectos biológicos o las relaciones sexuales, que suceden en determinados momentos específicos. Es una parte importante de nuestra vida, de nuestra propia personalidad, algo que invade de forma completa la realidad de la vida humana, algo que se manifiesta en cada momento y en cada conducta, que incluye todos los aspectos del ser humano que se relacionan específicamente con el hecho de ser hombre o mujer, niño o niña. La sexualidad pues refleja nuestro carácter humano, no sólo nuestra naturaleza genital. De hecho, las creencias, los sentimientos, las opiniones sobre la sexualidad, las propias conductas sexuales dependen de experiencias anteriores, muchas de las cuales no tienen que ver directamente con la sexualidad. (Labrador, 2002)

CAPÍTULO III
MARCO METODOLÓGICO

3.1 ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN

El enfoque de la presente investigación es cualitativa y descriptiva. Esta se basa principalmente en la observación de personas y las conductas observables de estas, también queda definido como los observadores y observadoras pasan a ser sujetos neutrales al momento de realizar dichas observaciones, Para Le Compte (1995), la investigación cualitativa podría entenderse como:

"Una categoría de diseños de investigación que extraen descripciones a partir de observaciones que adoptan la forma de entrevistas, narraciones, notas de campo, grabaciones, transcripciones de audio y vídeo cassettes, registros escritos de todo tipo, fotografías o películas y artefactos"

(Rodríguez, Gil Flores y García Jiménez, 1996).

3.2 TIPO DE DISEÑO

El diseño de investigación es de tipo no experimental, debido a que las variables no pueden ser manipuladas, dentro de las observaciones y junto con la encuesta se observan fenómenos, estos se desarrollan en su contexto natural, luego estos serán analizados, Como señala Kerlinger (1979, p. 116). “La investigación no experimental o ex-post-facto es cualquier investigación en la que resulta imposible manipular variables o asignar aleatoriamente a los sujetos o a las condiciones”.

En la presente investigación los sujetos fueron observados en su lugar de trabajo, en este se desarrollan normalmente y las variables no pueden ser alteradas de ninguna manera posible

El diseño de investigación según Hernández, Fernández y Baptista (2010), es de tipo no experimental, debido a que las variables no fueron manipuladas sino que el objetivo es observar el fenómeno o las variables ya existentes que se está estudiando, tal como se da, en su contexto natural, para posteriormente ser analizados. Dentro de los diseños no experimentales, (Hernández, Fernández y Baptista, 2010), la presente investigación es de carácter transversal, ya que la recolección de datos o toma de muestra se realizó en un solo momento.

3.3 TIPO DE ESTUDIO

Además el tipo de estudio como sostiene (Hernández, Fernández y Baptista, 2010), es de carácter descriptivo, ya que se busca describir una situación, contexto o fenómeno que ocurre en un momento específico. Es decir, se pretende únicamente recoger información de las variables, analizarlas y describir el contexto que se está estudiando sin relacionar una variable con otra.

3.5 POBLACIÓN Y MUESTRA

La población está integrada por profesores y profesoras de educación física de la Región Metropolitana y la Región del Libertador General Bernardo O'Higgins, tanto en colegios municipales, particulares y particulares subvencionados. Además se observaron Profesores y Profesoras de la universidad Andrés Bello Casona las condes.

La muestra está compuesta por 47 profesores y profesoras de Educación Física de colegios y universidades de las regiones mencionadas con anterioridad.

Donde en los colegios se realizaron observaciones de cursos de primer año básico hasta segundo año medio en ambas regiones. Mientas en universidades se tomó una pequeña cantidad de docentes. Como se detalla en la siguiente tabla.

Colegio – Universidad	N° Profesores
Colegio región metropolitana	33
Universidades región metropolitana	1
Colegio región libertador General Bernardo O'Higgins	13
Universidades región libertador General Bernardo O'Higgins	0
Total	47

Tabla 1. Cantidad total de Profesores observados y encuestados

Las observaciones de Profesores y profesoras en la región metropolitana se realizaron en las comuna de las condes, lo Barnechea, Vitacura, Puente alto, San ramón, Recoleta, Peñalolen, Ñuñoa, cerrillos y Santiago centro. Por su parte en la región del libertador general Bernardo O'Higgins las observaciones realizadas fueron en las comunas de Rancagua y Machali

3.6 MATERIAL Y PROCEDIMIENTO

Los materiales para llevar a cabo la toma de muestra en los establecimientos educativos mencionados anteriormente son:

- Cuaderno individual y lápices para las observaciones de clases
- Grabadora para el registro de las entrevistas

3.7 INSTRUMENTOS

El instrumento de evaluación está constituido por una pauta de observación y entrevista, los cuales se detallan a continuación:

Universidad Andrés Bello
Facultad de Educación
Carrera de Educación Física



ENTREVISTA PROFESORES Y/O PROFESORAS
Educación Física

Nombre del profesor (a):

Sexo:

Universidad en donde egresó:

Nombre del Establecimiento Educativo:

Colegio de donde egreso:

Años de docencia:

Fecha de Entrevista:

La siguiente entrevista, tiene como objetivo determinar lo que declaran, respecto al género, los y las profesores y profesoras de Educación Física en establecimientos educacionales.

- 1.- ¿Como profesor (a) qué expectativas tiene de los alumnos dentro de su clase?

- 2.- ¿Cómo profesor(a) qué expectativas tiene de las alumnas dentro de su clase?

- 3.- ¿Existen diferencias en el comportamiento entre las alumnas y alumnos dentro de la clase de Educación Física?

- 4.- En su opinión ¿Es más fácil trabajar con cursos: de niñas, de niños o mixtos? ¿Por qué?

- 5.- En su opinión ¿Piensa que hay contenidos dentro del Curriculum que son propios según sexo? ¿Cuáles?

- 6.- ¿Piensa usted que debe existir un trato diferente dentro de las clases de Educación Física hacia alumnos y alumnas?

Universidad Andrés Bello
Facultad de Educación
Carrera de Educación Física



OBSERVACIÓN A PROFESORES Y/O PROFESORAS

Educación Física

Nombre del profesor (a):

Sexo:

Universidad en donde egresó:

Nombre del Establecimiento Educativo:

Colegio de donde egreso:

Años de docencia:

Fecha de Entrevista:

Curso:

Cantidad de alumnos: H: M:

Contenido de la clase:

La siguiente observación, tiene como objetivo determinar el discurso el discurso implementado por profesores titulados y en formación hombres y mujeres, en las clases implementadas por ellos, en el ámbito escolar y universitario, respecto a lo declarado en relación a dicho tema.

Etapas de la elaboración del instrumento de evaluación:

1. La elaboración del instrumento de evaluación se llevó a cabo considerando los objetivos del estudio, posteriormente se discutieron las categorías y las dimensiones que se debían considerar dentro de él.
2. Establecidas las categorías o dimensiones se elaboraron los indicadores/preguntas relacionadas al objetivo del estudio.
3. Una vez terminada la elaboración de los instrumentos, se procedió a validarlo a través de un comité perteneciente a la Carrera de Educación Física de la Universidad Andrés Bello.

Etapas de la aplicación del instrumento de evaluación.

Fase 1: Observación: Los investigadores asistieron a los establecimientos correspondientes para observar el desarrollo completo de una clase, correspondiente al profesor objetivo de la investigación.

Fase 2: Aplicación: La observación se realizó de la siguiente forma:

- Primera parte: Los investigadores observaron una clase de educación física de aproximadamente 45 min. Dentro de este tiempo, los investigadores se enfocaron en el discurso del profesor/a. La información recolectada fue escrita en un cuaderno de apuntes. Aquí se detallaban las características del discurso del profesor, con énfasis en el objetivo de la investigación.
- Segunda parte: Al terminar la clase, los investigadores se acercaron al profesor/a objetivo de la investigación y le realizaron una entrevista de 6 preguntas. La entrevista fue grabada a través de una grabadora de voz.
- Tercera parte: Los investigadores, ya terminada la observación, leyeron los apuntes y escucharon las entrevistas.

Fase 3: Recopilación y análisis de los datos: Se procede a juntar y analizar todos los datos (apuntes y entrevistas) obtenidos, los cuales se detallarán a continuación en el capítulo IV de Recolecciones y Análisis de datos.

3.8 VALIDEZ DE LA PRUEBA

Según Hernández, Fernández y Baptista (2010), se define validez, como el grado en que un instrumento realmente mide la variable que pretende medir.

Para obtener la validez del instrumento, se aplicó un pre-test con una muestra no considerada en la investigación. Este pre-test arrojó ciertas falencias en las preguntas de la encuesta. Ya corregidos los errores, la prueba se llevó al comité de profesores pertenecientes a la Facultad de Educación, quienes revisaron y validaron los instrumentos de evaluación.

(Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

CAPÍTULO IV
RECOLECCIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

4.1 ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

En el siguiente apartado se presentan los resultados recabados en la investigación considerando el siguiente orden:

- 4.1 Con respecto a lo declarado por los profesores:
 - 4.1.1. Expectativas que declaran los profesores y profesoras en relación a género masculino dentro de sus clases.
 - 4.1.2. Expectativas que declaran los profesores y profesoras en relación a género femenino dentro de sus clases.
 - 4.1.3. Diferencias de comportamiento en clases, respecto a género.
 - 4.1.4. Elección del género para el trabajo en clases.
 - 4.1.5. Elección de contenidos de la clase considerando género.
 - 4.1.6. Diferencias de relaciones dentro de la clase de acuerdo a género.
 - 4.1.7. Síntesis respecto a lo declarado.
- 4.2 Con respecto a lo observado en los profesores:
 - 4.2.1. Observaciones de clases.
 - 4.2.2. Síntesis de lo observado.
- 4.3 Triangulación de la información. Coincidencias y divergencias entre lo declarado y lo observado en los profesores de la muestra.
 - 4.3.1 Síntesis triangulación.

4.1 Con respecto a lo declarado por los profesores:

4.1.1 Expectativas que declaran los profesores en relación a género masculino dentro de sus clases.

Respecto a este punto se presenta la tabla N°1:

Tabla N° 1: Expectativas en relación a género masculino.

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
• Realizar la clase de manera activa.	13	25%
• Cumplir con los objetivos y contenidos propuestos en la clase.	22	42%
• Clase como medio divertido.	11	9%
• Que mantengan el orden, disciplina, respeto y valores dentro de la clase.	5	21%
• Otras expectativas.	2	3%
➤ Análisis sobre el total de respuestas	53	

Con respecto a las expectativas que declararon los profesores y profesoras en relación a sus alumnos, es posible señalar que un 42% le interesa que sus alumnos cumplan los objetivos y contenidos propuestos en la clase, 25% que realicen la clase activamente, 21% que mantengan la disciplina y respeto con sus pares y profesores, 9% que se diviertan en clase y finalmente el 3% menciona otras expectativas.

4.1.2 Expectativas que declaran los profesores en relación a género femenino dentro de sus clases.

Respecto a este punto se presenta la tabla N°2:

Tabla N°2: Expectativas en relación a género femenino.

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
• Realizar la clase de manera activa.	13	21%
• Cumplir con los objetivos y contenidos propuestos en la clase.	28	46%
• Clase como medio divertido.	7	12%
• Que mantengan el orden, disciplina, respeto y valores dentro de la clase.	11	18%
• Otras expectativas.	2	3%
➤ Análisis sobre el total de respuestas	61	100%

Con respecto a las expectativas que declararon los profesores y profesoras en relación a sus alumnas, es posible señalar que un 46% le interesa que sus alumnas cumplan los objetivos y contenidos propuestos en la clase, 21% que realicen la clase activamente, 18% que mantengan la disciplina y respeto con sus pares y profesores, 12% que se diviertan en clase y finalmente el 3% menciona otras expectativas.

4.1.3 Diferencias de comportamiento en clases, respecto a género.

Respecto a este punto se presenta la tabla N°3:

Tabla N°3: diferencia de comportamiento en relación a género.

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
No	8	17%
Si	39	83%
➤ Análisis sobre el total de respuestas.	47	
• Si, niñas más disciplinadas y respetuosas.	14	25%
• Si, niños más activos dentro de la clase.	14	25%
• Si, niñas más pasivas e Indisciplinadas.	11	20%
• Si, Niños más violentos e indisciplinados.	7	13%
• Si, niños más competitivos y desordenados.	8	14%
• Otras diferencias.	2	3%
➤ Análisis sobre el total de respuestas.	56	100%

Con respecto a la diferencias de comportamiento en clases según género, es posible señalar que un 17% declara que no existen diferencias en relación al comportamiento según género, un 83% declara que si existen, dentro de aquellos que declaran que si existen diferencias según género en relación al comportamiento, un 25% señala que las niñas son más disciplinadas y respetuosas, un 25% que los niños son más activos dentro de la clase, un 20% que las niñas son más pasivas e indisciplinadas, un 14% que los niños son más competitivos y desordenados, un 13% que los niños son más violentos y desordenados y finalmente un 3% menciona otras razones.

4.1.4 Elección del género para el trabajo en clases.

Respecto a este punto se presenta la tabla N°4:

Tabla N°4: Trabajo en clases por género.

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Niños	15	32%
<ul style="list-style-type: none"> • Motivación, mayor destreza motriz y fluidez de clases. 	9	60%
<ul style="list-style-type: none"> • Comodidad por las clases con el género. 	1	7%
<ul style="list-style-type: none"> • Sin razones específicas. 	5	33%
Niñas	12	26%
<ul style="list-style-type: none"> • Mayor orden, disciplinadas y respetuosas. 	9	76%
<ul style="list-style-type: none"> • Más reflexivas dentro de las clases. 	1	8%
<ul style="list-style-type: none"> • Activas y participativas dentro de las clases. 	1	8%
<ul style="list-style-type: none"> • Sin razones específicas. 	1	8%
Mixtos	10	21%
<ul style="list-style-type: none"> • Competencia de géneros. 	1	10%
<ul style="list-style-type: none"> • Autorregulación dentro de la clase por el género opuesto. 	6	60%
<ul style="list-style-type: none"> • Sin razones específicas. 	3	30%
Otros	10	21%
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Análisis sobre el total de respuestas. 	47	

Con respecto al trabajo de clases por género, se puede señalar que un 32% declara la preferencia de trabajar con el género masculino, dentro de estos un 60% prefiere el género masculino por la motivación, la mayor destreza motriz y la fluidez de las clases, un 7% por la comodidad con el género masculino y finalmente un 33% no da a conocer razones específicas.

Un 26% declara la preferencia de trabajar con el género femenino, dentro de estos un 76% prefiere el género femenino por el mayor orden, la disciplina y el respeto que tienen dentro de las clases, un 8% porque son más reflexivas dentro de las clases, un 8% porque son más activas y participativas y finalmente un 8% no da a conocer razones específicas.

Un 21% declara la preferencia de trabajar con grupos mixtos, dentro de estos un 60% prefiere los grupos mixtos por la autorregulación que tienen las clases por la mezcla de géneros dentro de estas, un 10% por la competencia de géneros que se genera y finalmente un 30% no da a conocer razones específicas.

Finalmente un 21% da a conocer otras opiniones, siendo indiferente al género con el cual pueda trabajar.

4.1.5 Elección de contenidos de la clase considerando género.

Respecto a este punto se presenta la tabla N°5

Tabla N°5: Contenidos según género.

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
No	35	76%
Si	11	24%
➤ Análisis sobre el total de respuestas.	46	
• Si, gimnasia artística y rítmica.	7	78%
• Si, futbol.	2	22%
➤ Análisis sobre el total de respuestas.	9	

Con respecto a los contenidos del curriculum según género, es posible señalar que un 76% declara que los contenidos son iguales para ambos géneros, un 24% señala que hay contenidos diferentes para cada género, dentro de aquellos que señalan que hay contenidos diferentes para cada género, un 78% señala que la gimnasia artística y rítmica son específicos para cierto género y un 22% señala que el futbol es específico para cierto género.

4.1.6 Diferencias de relaciones dentro de la clase de acuerdo a género.

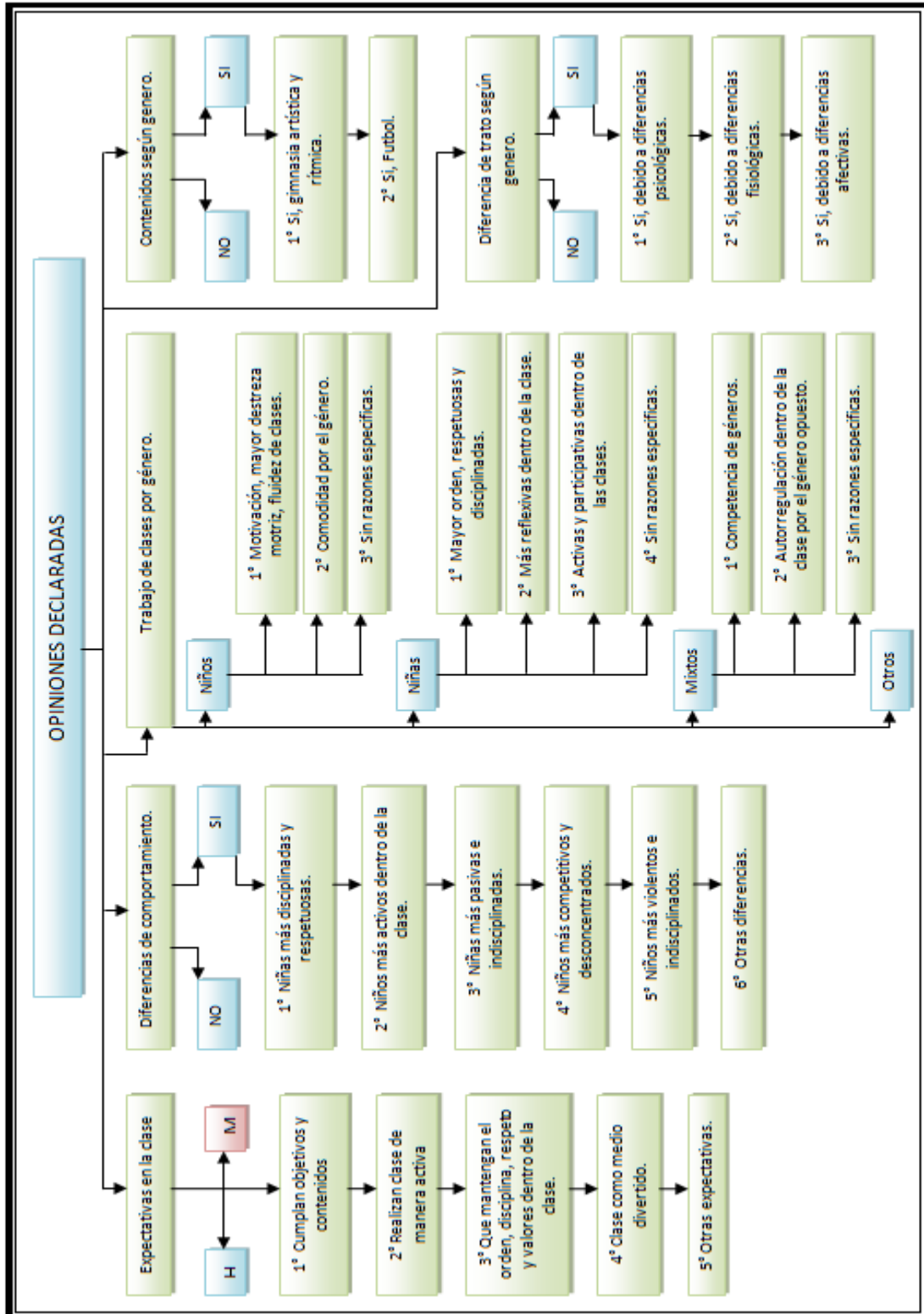
Respecto a este punto se presenta la tabla N°6

Tabla N°6: Diferencia de trato según género.

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
No	36	77%
Si	11	23%
➤ Análisis sobre el total de respuestas.	47	
• Si, debido a diferencias fisiológicas.	2	18%
• Si, debido a diferencias psicológicas.	8	73%
• Si, debido a diferencias afectivas.	1	9%
➤ Análisis sobre el total de respuestas.	11	

Con respecto a la diferencia de trato según género dentro de la clase, es posible señalar que un 77% declara que no deben existir diferencias de trato según género dentro de las clases, un 23% que si deben existir diferencias según género, dentro de aquellos que señalan que deben existir diferencias de trato según género, un 73% señala que estas diferencias se deben a razones psicológicas, un 18% a razones fisiológicas y finalmente un 9% a razones afectivas.

4.1.7 Síntesis respecto a opiniones de profesores.



4.2 Con respecto a lo observado en los profesores:

4.2.1. Observaciones de clases

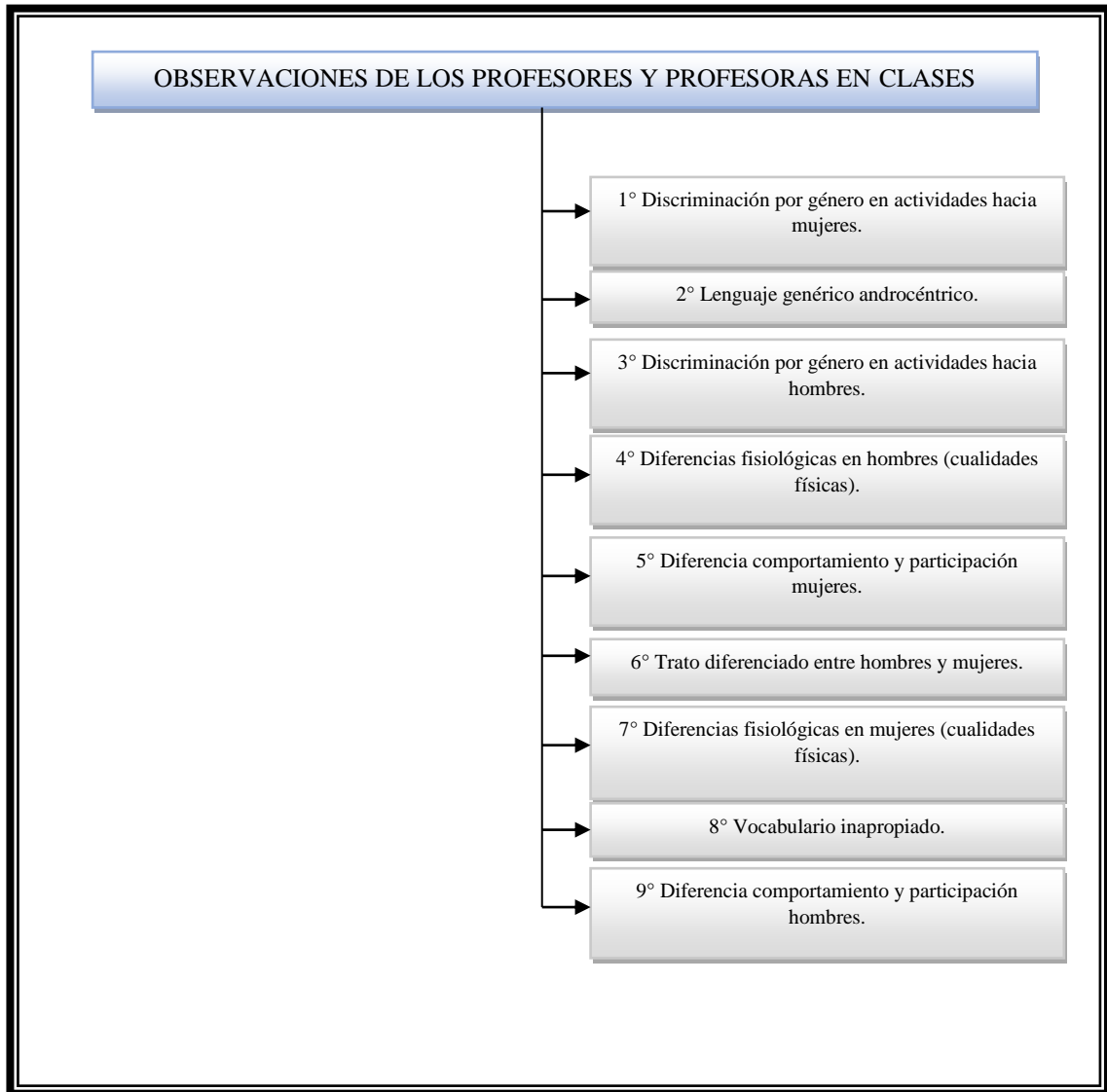
Respecto a este punto se presenta la tabla N°7:

Tabla N°7: Observaciones de los profesores y profesoras en clases.

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
• Sin observaciones.	28	35%
• Diferencias fisiológicas en hombres (cualidades físicas).	4	5%
• Diferencias fisiológicas en mujeres (cualidades físicas).	1	1%
• Trato diferenciado entre hombres y mujeres.	2	2%
• Vocabulario inapropiado.	1	1%
• Discriminación hacia los hombres en actividades	10	13%
• Discriminación hacia las mujeres en actividades	16	20%
• Lenguaje genérico androcéntrico.	14	18%
• Diferencia comportamiento y participación hombres.	1	1%
• Diferencia comportamiento y participación mujeres.	3	4%
➤ Análisis sobre el total de respuestas.	80	

Con respecto a las observaciones de los profesores y profesoras en clases, es posible señalar que en un 35% no se observan tratos diferentes según género, en un 20% se observa discriminación por género en actividades hacia mujeres, un 18% usa lenguaje genérico androcéntrico, en un 13% se observa discriminación por género en actividades hacia hombres, en un 5% se observan diferencias fisiológicas en hombres, en un 4% diferencia por comportamiento y participación de mujeres, en un 2% trato diferenciado entre hombres y mujeres y en un 1% factores como diferencia fisiológica en mujeres, vocabulario inapropiado y diferencia de comportamiento y participación de hombres.

4.2.2. Síntesis de lo observado.



4.3 Triangulación de la información. Coincidencias y divergencias entre lo declarado y lo observado en los profesores de la muestra.

COINCIDENCIAS Y DIVERGENCIAS ENTRE LO DECLARADO Y LO OBSERVADO.

Tabla N°1 y N°2:

Por lo declarado en la tabla N°1 y N°2 y lo observado a los profesores y profesoras, existe congruencia en el logro de los objetivos ya que la realización de las diferentes clases fue en base a los objetivos esperados así como también las actividades realizadas, podemos encontrar divergencias en los puntos en los cuales se espera que los alumnos se comporten o trabajen, por lo visto en las observaciones, se da a notar que existen actividades en donde muchas veces existe una discriminación por genero, al igual que un trato diferenciado entre alumnos y alumnas.

Tabla N°3:

Por lo declarado en la tabla N°3 y lo observado a los profesores y profesoras, existe congruencia entre lo observado y lo declarado, mayoritariamente los profesores y profesoras declaran que existen diferencias de comportamiento según genero dentro de sus clases, indicando principalmente que las niñas son mas disciplinadas y respetuosas y los niños más activos dentro de sus clases, según lo observado, se realizan discriminaciones por genero dentro de las actividades, así como también exclusión en ciertas actividades debido a diferencias por genero.

Tabla N°4:

Por lo declarado en la tabla N°4 y lo observado a los profesores y profesoras, existe congruencia entre lo observado y lo declarado, un 32% de los profesores y profesoras declara la preferencia de trabajar con el género masculino, principalmente por la motivación que estos presentan, esto se ve reflejado en las clases y en las actividades realizadas en donde el género femenino no participa totalmente de estas, de igual manera, en un menor porcentaje, profesores y profesoras, declaran su preferencia a trabajar con el género femenino, preferentemente por el mayor orden, disciplina y respeto que estas tienen dentro de las clases, es aquí donde los alumnos que son más activos, interrumpen la clase y su comportamiento es inapropiado.

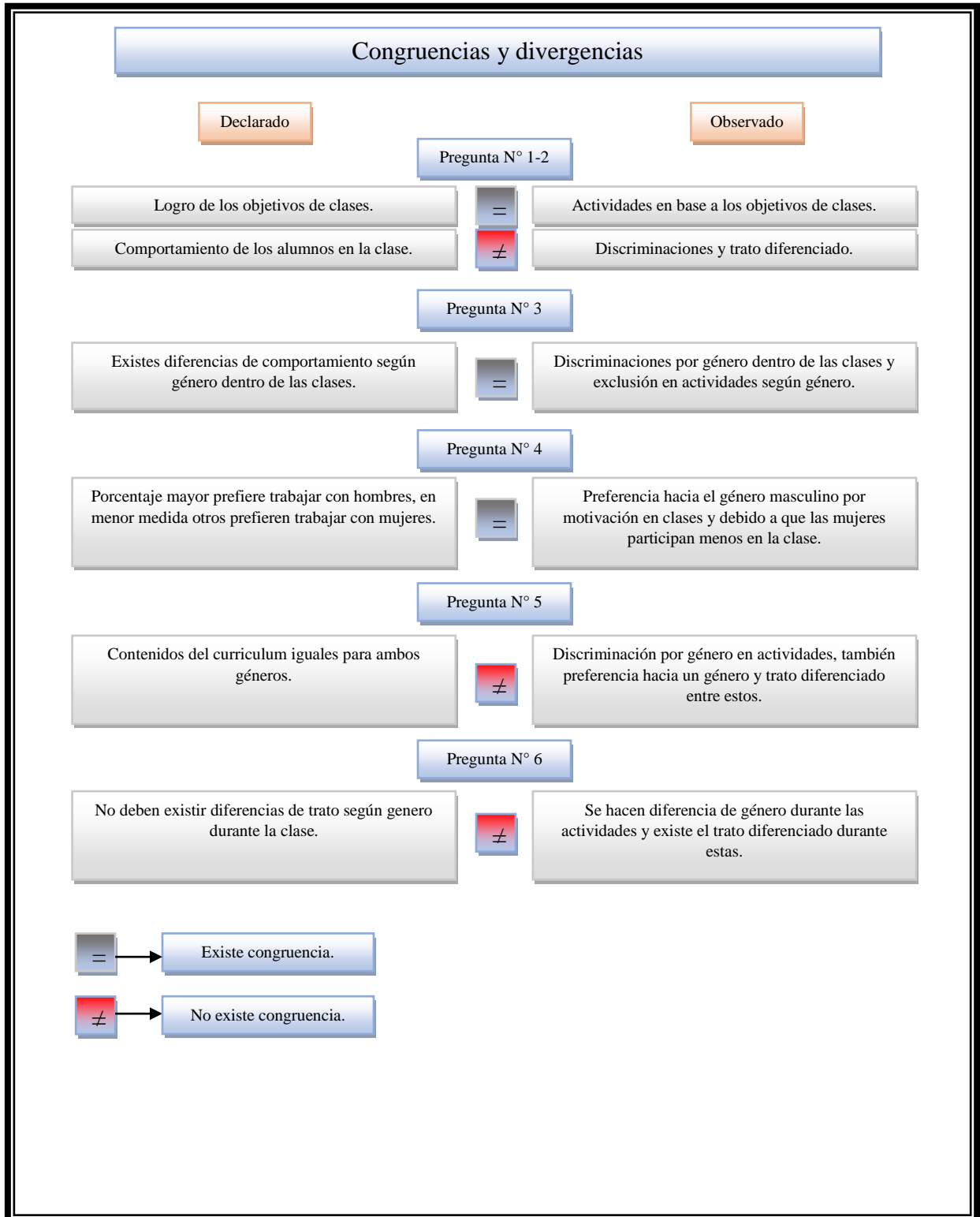
Tabla N°5:

Por lo declarado en la tabla N°5, y lo observado a los profesores y profesoras, no existe una total congruencia, debido a que un 76% declara que los contenidos son iguales para ambos géneros, según lo observado, queda claro como en muchas actividades se genera una discriminación por género, ya sea este masculino y femenino, además de esto la preferencia por trabajar con un género u otro, así como también, el trato diferenciado por géneros dentro de las clases de educación física.

Tabla N°6:

Por lo declarado en la tabla N°6, y lo observado a profesores y profesoras, no existe congruencia, un 77% de los profesores y profesoras declara que no deben existir diferencias de trato según género, según lo observado queda claro que se hacen diferencias dentro de las clase, ya sea la discriminación por género dentro de las actividades, ya sea masculino o femenino, así como el trato diferenciado de estos por diferentes razones antes nombradas.

4.3.1. Síntesis triangulación.



CAPÍTULO V
CONCLUSIONES

5.1 CONCLUSIONES

Dentro de la investigación las observaciones y entrevistas presentadas dan a conocer cifras diferentes de los resultados, obteniendo una mayor congruencias en comparación a las diferencias entre lo declarado por el profesorado y lo observado en sus clases, muchas de las congruencias existentes entre todos los profesores observados fueron: que les gustaría que sus alumnos (42%) y alumnas (46%) logran los objetivos propuesto clase a clase (preguntas 1 y 2), pero mencionado una diferencia entre el comportamiento de los alumnos (pregunta 4), donde el 32% de los profesores señaló que estos realizan las clases de manera enérgica y con mucha más participación en la ejecución de las diferentes actividades (60%), generando un ambiente de desorden por parte de estos. Por su parte el 26% de los profesores/as señaló que es diferente lo que ocurre con las alumnas dentro de la clase, las cuales no disponen de la misma participación que los alumnos, pero si permiten una realización de la clase y de las diferentes actividades de mejor manera manteniendo el orden y el comportamiento en el transcurso de la clase (76%).

Existen diferencias entre lo declarado por el profesorado y lo observado en sus clases, dentro de lo observado se aprecia principalmente un lenguaje androcéntrico (18%) y muy pocas diferencias en el tratamiento respecto del género del alumnado, sin embargo mayoritariamente en las clases mixtas, se observan muchas más opiniones y diferencias bajo una orientación machista o androcéntrica, que refuerzan estereotipos dentro de las actividades de la clase, donde a las alumnas se les atribuye una menor capacidad respecto a los alumnos realizando trabajos diferenciados para ellas (por ejemplo trabajos de menor dificultad, de menor cantidad de repeticiones, etc.), reproduciendo desigualdad a partir de la diferencia de género, esto genera un trabajo tipo para las alumnas y otro diferentes para los alumnos, evidenciando una diferencia en los objetivos que se plantean al principio de la clase, y que según los docentes declaran, buscan un fin común para niños y niñas.

Dentro del trato existente en las clases para los alumnos y alumnas de cada establecimiento los profesores observados mostraron una discriminación hacia las mujeres en actividades de un 20% mientras la discriminación hacia los hombres en actividades solo llegó a un 13%, además de esto el trato para las alumnas es de una forma más suave en comparación de como es el trato para los alumnos, donde el tono de voz es más elevado, y generando un frases a partir de la denostación del género femenino, algunas de las frases encontradas en las observaciones son:

- “Los hombres no nos soltamos de la barra”
- “Son hombros de hombre”.
- “Eso es de mujeres” (alumno practicando en barra asimétricas).
- “¡Cállense! (gritando), hablan más que las niñas”.
- “Ya de pie, somos hombres”.
- “Para de llorar, ¿Eres hombre o mujer?”.
- “Los niños nacen con una pelota de fútbol y las niñas con muñecas.”
- “Las niñas poseen más habilidades para saltar la cuerda”
- “Pero niños ustedes pueden, miren si hasta las niñas suben la trepa.”
- “Los niños tiene la hilera más ordenada que las niñas, no lo puedo creer”
- “Que lastima niñas, ustedes deberían comportarse mejor que los niños”
- “Los niños poseen mayor destrezas para trepar”
- “Vamos chicos las niñas les van ganando”

Con lo que respecta a las semejanzas encontradas en los profesores y profesoras titulados y en formación, estas son claras. Existe una congruencia entre lo declarado y lo observado en relación al logro de objetivos tanto de actividades puntuales como el fin de la clase, también podemos encontrar que ambos concuerdan en que existen diferencias entre géneros sosteniendo que los alumnos presenten una mayor disposición, motivación y entrega a las actividades desarrolladas dentro de las clases, dejando a las alumnas como

más ordenadas, tranquilas y dispuestas a seguir una indicación. Esto último nos permite observar otra semejanza declarada por los profesores y profesoras titulados y en formación la cual dice que ambos poseen una mayor preferencia en realizar los trabajos con el género masculino, esto debido preferentemente a la motivación que estos presentan en las actividades realizadas y dejando reflejado este comportamiento en las clases.

CAPÍTULO VI
REFERENCIAS

6.1 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aciprensa. (s.f.). *La ideología del género. Sus peligros y alcances* . Obtenido de <https://www.aciprensa.com/controversias/genero.htm>
- Adriana Hernandez, C. R. (2007). Generos y sexualidad en el area de educacion fisica escolar. aproximaciones a un estudio curricular comparado entre Canada y Argentina. *Revista Argentina de Sociologia*, 49 - 71.
- Aguilar, L. (2010). Manual de capacitación en género y cambio climático . 17 .
- Alfaro, M. (1999). Develando el género. Elementos conceptuales básicos para entender la equidad . 31.
- Alonso, R. J. (2007). Coeducación y Educación Física. *Sumuntán: Revista de estudio sobre Sierra Mágina*, 165-179.
- Antonio Baena Extremera y Pedro Jesús Ruiz . (2009). *Tratamiento educativo de la coeducación y la igualdad de sexos eeen el contexto escolar y en especial en Educación Física* .
- Bianchi y Brinntizer. (2000). Mujeres y Educación Física: Relación entre motivación para la práctica de la actividad física extraescolar y agentes socializadores. *Revista digital*, (5) 26.
- Catalina Covacevich,Gastón Quintela-Dávila. (2014). *Desigualdad de género, el currículo oculto en textos escolares chilenos*. Banco Interamericano de Desarrollo 2014 .
- Catalunya, A. d. (2010). *adpc.cat*. Obtenido de [adpc.cat](http://www.adpc.cat): http://www.adpc.cat/05_ComFem/document/Informe%20EspanyolGMMP_2010.pdf
- Cebotarev, E. (2003). Familia, socialización y nueva paternidad. *revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud* .
- Celero. (1999). *Biblioteca virtual Miguel de Cervantes* . Obtenido de Cervantes virtual: <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcv7038>
- Chile, B. N. (s.f.). *Bcn*. Obtenido de <http://www.bcn.cl/ecivica/concefamil/>
- Cisterna, F. (1999). Currículum oculto e ideología en la enseñanza de la historia. *Revista de ciencias de la educación: Órgano del Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación*, 455-472.

- cntv. (2011). *Mujeres y TV desde la ciudadanía*. Obtenido de Mujeres y TV desde la ciudadanía:
http://www.cntv.cl/prontus_cntv/site/artic/20111216/asocfile/20111216182017/mujeres_y_tv_desde_la_ciudadan__a.pdf
- cntv. (2013). *La representación de la mujer en la TV*. Obtenido de La representación de la mujer en la TV:
http://www.cntv.cl/prontus_cntv/site/artic/20131108/asocfile/20131108111931/resen__a_10_mujer_y_tv.pdf)
- COSAS, G. e. (s.f.). Educación diferenciada en igualdad de condiciones .
web@gecoas.com, 4 . Obtenido de *web@gecoas.com*:
<http://www.easse.org/docs/content//educacion-diferenciada.pdf>
- Domínguez, T. N. (04 de Noviembre de 2009). *mujeresenred*. Obtenido de mujeresenred:
<http://www.mujeresenred.net/IMG/pdf/violenciadegeneroytelevision.pdf>
- Educación física y su didáctica*. (s.f.). Obtenido de La sesion de Educación Física:
http://ocw.um.es/gat/contenidos/jvgjimenez/Educacion_Fisica_Primary_I_y_II/material_clase/la_sesin_de_educacin_fsica.html
- Elizabeth Guerrero, Victoria Hurtado, Ximena Azua y Patricia Provoste . (s.f.). *Material de Apoyo con Perspectiva de Género para formadores y formadoras* . Obtenido de Mineduc:
http://www.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201109271215450.material_apoyo_perspectiva_genero.pdf
- Fernández, M. C. (2010). Las Mujeres en el discurso pedagógico de la historia, exclusiones, silencio y olvidos. *Revista Universum*, 84-99.
- García, C. (2001). *Educación no sexista*. Obtenido de Educacion no sexista:
http://euowrc.org/05.education/education_es
- Guzmán, L. (s.f.). *ts.ucr.ac.cr*. Obtenido de <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/docente/pd-000114.pdf>
- Hernández, R, Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw Hill.
- Hidalgo, G. T. (2014). Estereotipos de género en las clases de Educación Física. *Motricidad Humana* , 87.
- Labrador, F. (2002). *Enciclopedia de la sexualidad voll.* . España: Espasa.

- Marca, A. L. (2009). *L'educazione differenziata per le ragazze e per i ragazzi* . Ufficio stampa: Armando.
- Maria Jaime, V. S. (2004). *Psicología diferencial del sexo y el género* . Icaria .
- Millan, C. (2000). *Educación para no discriminar*. *LA TAREA: Revista de Educación y cultura*. Obtenido de Educación para no discriminar:
<http://www.latarea.com.mx/articulo15/millan15.htm>
- Mineduc. (Junio de 2013). *www.mineduc.cl*. Obtenido de *www.convivenciaescolar.cl*:
http://www.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201308191758470.formacion_sexualidad_agosto.pdf
- mujeres, R. C. (s.f.). *nomasviolenciacontralamujer*. Obtenido de *nomasviolenciacontralamujer*:
<http://www.nomasviolenciacontramujeres.cl/~nomasvio/nomasviolenciacontramujeres.cl/content/como-denunciar>
- Nacional, B. d. (s.f.). *Composición desagradada por sexo y porcentaje de mujeres en el congreso nacional de Chile*. Santiago .
- Pacheco, C. (2004). *Prácticas sexistas en el aula*.
- Pacheco, C. (2004). *Prácticas sexistas en el aula*. Asuncion, Paraguay: Unicef.
- Piedra, J.; García-Pérez, R.; Fernández-García, E. y Rebollo, M.A. (2004). Brecha de género en educación física: actitudes del profesorado hacia la igualdad. *Rev.int.med.cienc.act.fís.deporte- vol. 14 - número 53*, 1-21.
- PUND. (Enero de 2013). *CINU.MX*. Obtenido de *CINU.MX*:
http://cinu.mx/minisitio/Cultura_de_Paz/11.GuiaTransversalizacionGenero_PobDesplazada.pdf
- RAE. (2005). *Real academia española*. Obtenido de Real academia española:
<http://lema.rae.es/drae/?val=estereotipo>
- Riordan. (2009). Nuevos escenarios para la educación de mujeres y varones. *A de ahora Congreso ALCED Buenos Aires*, 106.
- Rodríguez, Gil Flores y García Jiménez. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Saraví, J. R. (1995). Hacia una Educación Física no sexista . *Memoria Académica*, 4.
- Scharagrodsky, P. A. (2004). Juntos pero no revueltos: la educación física mixta en clave género. *Cielo*, 59 - 76.

- Scruton, S. (1992). *Shaping up to womanhood: gender and girls` Physical Education* . Open University press .
- Shimon. (2005). Red Alert: gender equity issues in secondary Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*.
- Subirats, M. (1994). Conquistar la igualdad: La coeducación hoy. *Revista iberoamericana de educación* (6)., 49-78.
- Subirats, M. (1998). Género y Sexualidad: Competencias para la docencia. En T. Valdés, *Género y Sexualidad: Competencias para la docencia* (pág. 197). Santiago, Chile: CLAM/IMS/UERJ-CEDEM.
- Talbot. (1993). *A gendered Physical Education equality and sexism*. London.
- Tania Carla Hidalgo Guerrero, A. A. (2014). Estereotipos de géneros en las clases de educación física . *revista motricidad humana*, 86 - 95.
- Torres, J. (1996). *El currículum Oculto* . Madrid : S.L Morata .
- Valdés, T. (2011). *Género y sexualidad: Competencias para la docencia*. Santiago,Chile: CLAM/IMS/UERJ-CEDEM.
- Vasquez, B, Fernandez- García,E, y Ferro,S. (2000). *Educación Física y género. Modelos para la observación y el análisis del comportamiento del alumnado y el profesorado*. Madrid .
- Zelaya, S. E. (2012). *Cervantesvirtual*. Obtenido de Biblioteca virtual Miguel de Cervantes: <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcv7038>

