

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ**

FACULTAD DE EDUCACIÓN



Currículo oculto de género desde las prácticas docentes en un aula de 5 años de una institución educativa privada de Lima.

Tesis para obtener el título profesional de Licenciada en Educación con especialidad en Educación Inicial que presenta:

Maria Jose Gonzalez Vicente

Asesore(s):

Claudia Araceli Achata Garcia

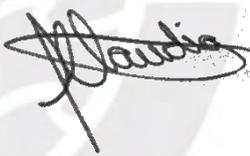
Lima, 2023

Informe de Similitud

Yo,Claudia Araceli Achata Garcia,
docente de la Facultad deEducación..... de la Pontificia
Universidad Católica del Perú, asesor(a) de la tesis/el trabajo de investigación titulado
..... Currículo oculto de género desde las prácticas docentes en un aula de 5 años de
una institución educativa privada de Lima.,
del/de la autor(a)/ de los(as) autores(as)..... María José González Vicente,
dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 15.%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 17/04/ 2023.
- He revisado con detalle dicho reporte y la Tesis o Trabajo de Suficiencia Profesional, y no se advierte indicios de plagio.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

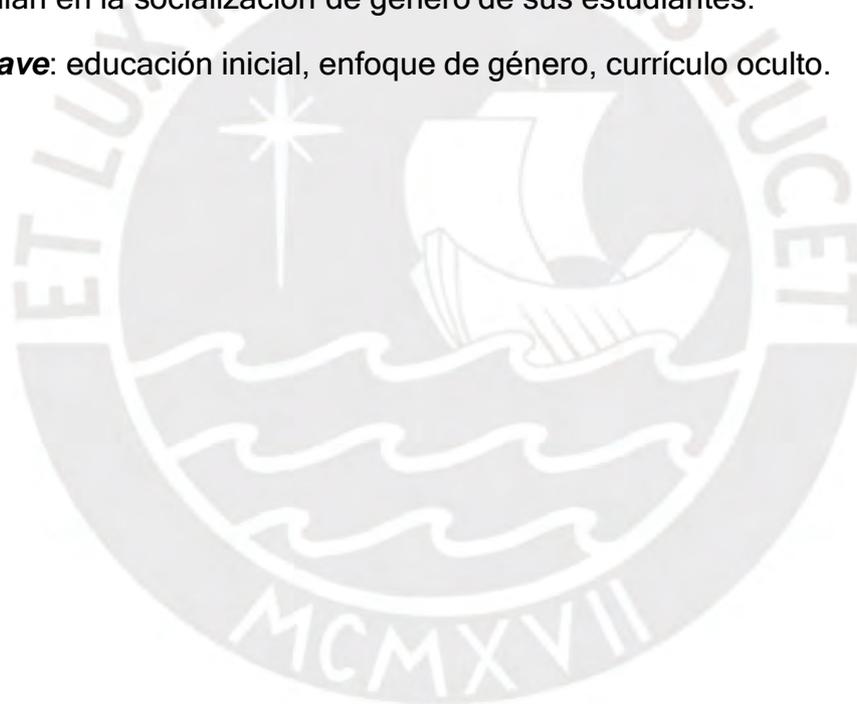
Lugar y fecha:Lima 17 de abril, 2023

Apellidos y nombres del asesor / de la asesora: Achata Garcia, Claudia Araceli	
DNI: 44436687	Firma 
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6499-7204	

RESUMEN

La inequidad de género en la sociedad peruana exige la reflexión acerca de los procesos de socialización que generan brechas entre hombres y mujeres. Siendo la primera infancia una etapa clave en la socialización de género, se reconoce la importancia de estudiar este proceso en el nivel Inicial. La presente investigación se enmarca bajo la temática de currículo oculto de género, específicamente se plantea la siguiente pregunta: ¿Cómo se transmiten estereotipos y roles de género en un aula de 5 años de una institución educativa privada de Lima a través del currículo oculto? En este sentido, el objetivo recae en analizar cómo se transmiten estereotipos y roles de género en un aula de 5 años de una institución educativa privada de Lima, a través del currículo oculto. Con esta finalidad, se realizan entrevistas y observaciones no participantes a las docentes del aula de 5 años en cuestión, de acuerdo a tres categorías: los recursos didácticos, la interacción docente-estudiante y la organización del aula. Los hallazgos de la investigación dan a conocer la reproducción de estereotipos y roles tradicionales de género a través de las prácticas disciplinarias, la invisibilización de las niñas, el uso de recursos audiovisuales y las responsabilidades del aula. Asimismo, se encontró escasa reflexión de las docentes en relación al rol que desarrollan en la socialización de género de sus estudiantes.

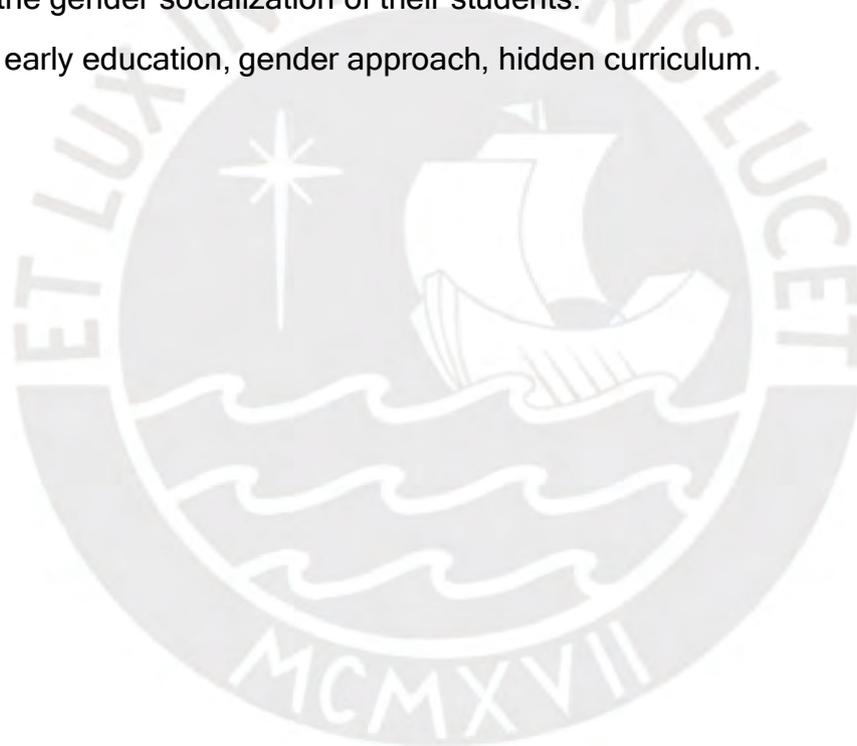
Palabras clave: educación inicial, enfoque de género, currículo oculto.



ABSTRACT

Gender inequity in Peruvian society requires reflection on the socialization processes that generate gaps between men and women. Since early childhood is a key stage in gender socialization, it is important to study this process at kindergarten level. This research is framed under the topic of hidden gender curriculum, specifically the following question is raised: How are gender stereotypes and roles transmitted in a 5-year-old classroom of a private educational institution in Lima through the hidden curriculum? In this sense, the objective is to analyze how gender stereotypes and roles are transmitted in a 5-year-old classroom of a private educational institution in Lima, through the hidden curriculum. To this end, interviews and non-participant observations were conducted with the teachers of the 5-year-old classroom in question, according to three categories: didactic resources, teacher-student interaction and classroom organization. The research findings reveal the reproduction of stereotypes and traditional gender roles through disciplinary practices, the invisibilization of girls, the use of audiovisual resources and classroom responsibilities. Likewise, little reflection was found on the part of the teachers in relation to the role they play in the gender socialization of their students.

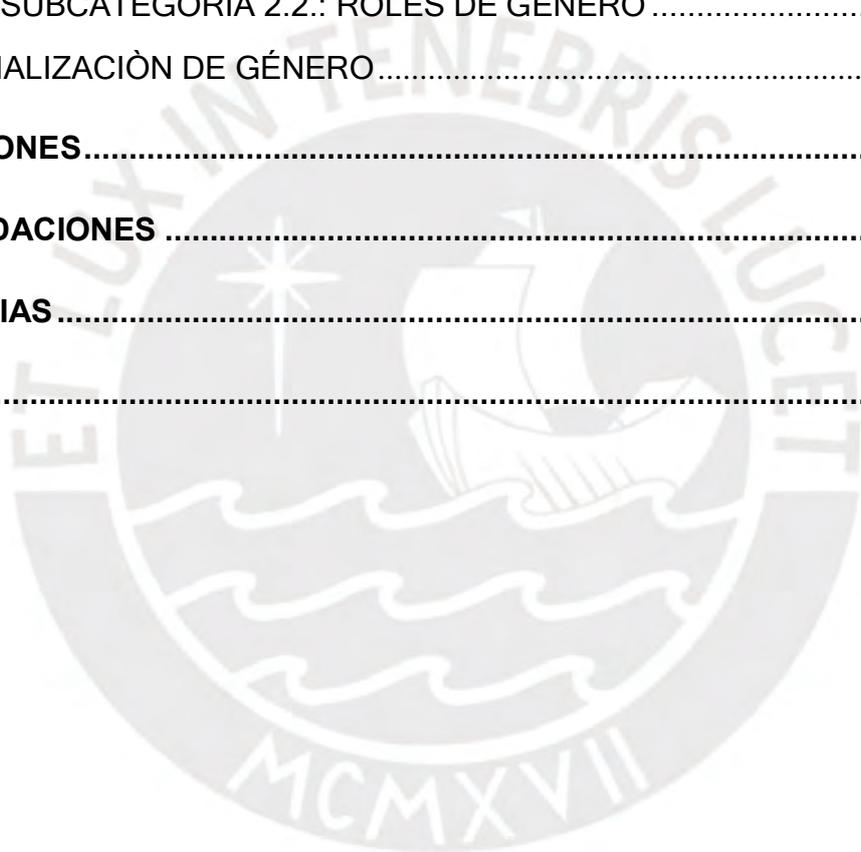
Key words: early education, gender approach, hidden curriculum.



ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	7
PARTE I: MARCOTEÓRICO	13
CAPÍTULO 1	13
1.1 DEFINICIÓN DE CONCEPTOS CLAVE	13
1.1.1 Género.....	13
1.1.2 Estereotipos y roles de género.....	15
1.2 SOCIALIZACIÓN DE GÉNERO EN LA PRIMERA INFANCIA	16
1.3 ENFOQUE IGUALDAD DE GÉNERO EN EL NIVEL DE EDUCACIÓN INICIAL.....	21
CAPÍTULO 2	24
CURRÍCULO OCULTO DE GÉNERO: ESTEREOTIPOS Y ROLES DE GÉNERO EN LA ESCUELA	24
2.1 DEFINICIÓN DE CURRÍCULO OCULTO DE GÉNERO	24
2.2 CURRÍCULO OCULTO DE GÉNERO EN EL NIVEL DE EDUCACIÓN INICIAL.....	26
2.2.1 Interacción docente-estudiante.....	26
2.2.2 Organización del aula	32
2.2.3 Recursos didácticos.....	35
PARTE II: METODOLOGÍA	39
CAPÍTULO 3: DISEÑO METODOLÓGICO	39
3.1 ENFOQUE Y TIPO DE INVESTIGACIÓN	39
3.2 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	39
3.3 OBJETIVOS	40
3.4 INFORMANTES	41
3.5 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOJO DE INFORMACIÓN	41
3.6 TÉCNICAS PARA EL ANÁLISIS DE DATOS.....	44
3.7 Principios éticos y protocolos	45

PARTE III: RESULTADOS	47
CAPÍTULO 4: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS	47
4.1 CATEGORÍA 1: CURRÍCULO OCULTO DE GÉNERO.....	47
4.1.1 SUBCATEGORÍA 1.1: INTERACCIÓN DOCENTE - ESTUDIANTE.....	47
4.1.2 SUBCATEGORÍA 1.2: RECURSOS DIDÁCTICOS	52
4.1.3 SUBCATEGORÍA 1.3: ORGANIZACIÓN DEL AULA.....	54
4.2 CATEGORÍA 2: ESTEREOTIPOS Y ROLES DE GÉNERO.....	57
4.2.1 SUBCATEGORÍA 2.1: ESTEREOTIPOS DE GÉNERO	58
4.2.2 SUBCATEGORÍA 2.2.: ROLES DE GÉNERO	59
4.3 SOCIALIZACIÓN DE GÉNERO.....	60
CONCLUSIONES	63
RECOMENDACIONES	65
REFERENCIAS	67
ANEXOS	73



ÍNDICE DE TABLAS

Tabla N° 1: <i>Categorías, subcategorías y elementos de estudio</i>	40
Tabla N° 2: <i>Distribución de las sesiones de clase observadas</i>	42
Tabla N° 3: <i>Codificación de las sesiones de clase e informantes</i>	44



INTRODUCCIÓN

El tema de estudio del presente trabajo de investigación es el currículo oculto de género, específicamente, los estereotipos y roles de género en las aulas de Educación Inicial. Dicha temática se enmarca bajo la línea de investigación “Desarrollo y educación infantil”, del Departamento de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú, al centrarse en el nivel de Educación Inicial. La importancia del estudio del currículo oculto de género recae en la necesidad de comprender cómo se transmite información relativa al género en las aulas de Educación Inicial, es decir, qué roles y estereotipos de género están aprendiendo los alumnos de este nivel de manera implícita.

El estudio del género cobra mayor relevancia al enmarcarse dentro de un contexto con marcadas brechas entre hombres y mujeres, como lo es la sociedad peruana. Las brechas de género impiden un ejercicio justo de los derechos de hombres y mujeres; sin embargo, el impacto negativo suele ser mayor para la mujer. A nivel latinoamericano, Perú se posiciona como el tercer país con mayor prevalencia de violencia sexual y/o física contra la mujer (Bott et al., 2019). Lo mencionado quiere decir que, en el Perú, el ser mujer se asocia a la posibilidad de ser víctima de violencia sexual, siendo las niñas y adolescentes las más vulnerables dentro de este grupo (Rojas, 2019).

A través de la legitimación de roles y estereotipos que limitan el actuar de hombres y mujeres, se ve afectado el desempeño de ambos géneros en el ámbito educativo, laboral y familiar. El estudio de brechas de género del Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI] (2016) da a conocer que la prevalencia de analfabetismo es mayor en mujeres. Asimismo, la Defensoría del Pueblo (2014) afirma que, en un puesto similar del sector público, un hombre gana 16% más que una mujer, a pesar de que estas trabajan un promedio de 9 horas más cada semana (INEI, 2016). En adición, se sabe que las mujeres dedican el 52% de su tiempo al trabajo doméstico no remunerado, mientras que los hombres solo dedican el 24% (INEI, 2010).

Los conocimientos acerca del género se adquieren a través de la socialización y los procesos psicosociales que esta implica (Red por los Derechos de la Infancia en México [REDIM], 2013). Bajo la teoría cognitiva, los niños construyen las categorías de género, en lugar de recibirlas pasivamente (Halim & Ruble, 2010). En la primera infancia, se adquieren los mayores aprendizajes sobre el género y construye la identidad de género (Halim y Lindner, 2013). Esta identidad surge entre los 18 y 24 meses, a los 30 meses el niño puede categorizar su propio sexo y, a los 5 años, extiende esta clasificación a otros; al finalizar la etapa preescolar, los estereotipos de género se encuentran naturalizados (Halim & Ruble, 2010). Se entiende por estereotipos de género a las creencias acerca de cómo deben hombres y mujeres, y por roles de género, a las responsabilidades que se exigen socialmente a cada sexo (REDIM, 2013).

En este sentido, la primera infancia constituye una etapa de gran relevancia en los procesos de asimilación y transmisión de conocimientos relativos al género. Específicamente, la identidad y los estereotipos de género afectan los procesos cognitivos de atención y memoria, los comportamientos, preferencias, formas de interacción y los sentimientos de los niños sobre ellos mismos (Halim & Ruble, 2010). Así, desde una corta edad, las niñas se identifican por su aspecto físico, y los niños por las acciones que realizan (Halim & Ruble, 2010). A pesar de lo mencionado, la investigación sobre este tema se mantiene escasa y no concluyente, por lo cual Halim & Ruble (2010) afirman la necesidad de continuar indagando acerca de los procesos de socialización de género.

En el proceso de construcción de identidad y adquisición de estereotipos de género, las instituciones educativas que acogen a niños durante la primera infancia constituyen espacios fundamentales para el desarrollo de una sociedad más equitativa (Chaves, 2005). A pesar de que los niños y las niñas ya pasaron por la etapa de socialización primaria dentro del hogar, es en la escuela donde se naturalizan ciertas conductas y conceptos (Azúa et al., 2019). En la cotidianidad del aula, los estereotipos de género se presentan de diversas maneras (Chaves, 2005), ya sea a través del currículo explícito, como las docentes y los libros de texto, o mediante el currículo oculto, como los procesos de intercambio e interacción entre los agentes educativos (Azúa et al., 2019). En la socialización de género, el currículo

oculto cobra gran relevancia ya que alude a los significados, creencias y costumbres que se transmiten inconsciente e indirectamente a los estudiantes (Acevedo, 2010).

El Ministerio de Educación del Perú [MINEDU] (2015) reconoce que los niños y niñas del segundo ciclo del nivel de Educación Inicial (de 3 a 5 años) están en pleno proceso de forjar su identidad de género y que los roles que influyen en esta etapa son contruidos socialmente, no son naturales y se modifican con el tiempo. Frente a esto, el Currículo Nacional de Educación Básica Regular (MINEDU, 2016) incluye el Enfoque de Igualdad de Género como un eje transversal que busca promover relaciones justas, dignas, empáticas e igualitarias entre hombres y mujeres. No obstante, es necesario reconocer que paralelamente se desarrolla un currículo oculto dentro de las aulas, el cual suele superar al currículo oficial, también llamado explícito o abierto (Acevedo, 2010).

Se entiende por currículo oculto de género a los ideales, prácticas y valores transmitidos al alumnado de manera implícita acerca de feminidad y masculinidad, con tendencia a reforzar estereotipos tradicionales (Guevara et al., 2020). Durante la etapa escolar, los estudiantes van aprendiendo cuál es el significado que se le otorga a cada conducta y acontecimiento según su género (Torres, 1998). En este sentido, para comprender cuáles son dichos significados transmitidos al estudiante acerca del género, es necesario develar las creencias institucionales que legitiman ciertas actitudes y prácticas sexistas dentro del aula (García, 2014). Así, develar el currículo oculto permitirá conocer los símbolos y normas que reproduce la institución de manera inconsciente (Acevedo, 2010).

A partir de todo lo expuesto, surge la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo se transmiten estereotipos y roles de género en un aula de 5 años de una institución educativa privada de Lima a través del currículo oculto? Para ello, se plantea el objetivo general de analizar cómo se transmiten estereotipos y roles de género en un aula de 5 años de una institución educativa privada de Lima, a través del currículo oculto. Para ello, se plantean los siguientes objetivos específicos:

1. Describir cómo se transmiten estereotipos y roles de género a través de las sesiones de clase en un aula de 5 años de una institución educativa privada de Lima, a través del currículo oculto.

2. Explicar los estereotipos y roles de género que transmiten las docentes de un aula de 5 años de una institución educativa privada de Lima.

En este sentido, las categorías de estudio son el currículo oculto de género y los estereotipos y roles de género. Para lograr los objetivos, esta investigación presenta un enfoque metodológico cualitativo de tipo descriptivo, el cual se orienta a obtener conocimiento de una vía inductiva, ya que permite comprender el funcionamiento del fenómeno en estudio (Bisquerra, 2004). Se emplearon las técnicas de la entrevista y la observación no participante, con la finalidad de triangular la información encontrada en ambos procesos. Para ello, se elaboró una guía de entrevista semiestructurada para conocer los estereotipos y roles de género que mantienen dos maestras de un aula de 5 años de una institución educativa privada de Lima: la tutora del aula y la docente del taller de inglés, al ser las docentes con las cuales los estudiantes pasan la mayor cantidad de tiempo. Con ayuda de una ficha de observación, se observaron cinco horas de clase a cargo de las dos maestras del aula de 5 años entrevistadas. Los hallazgos de ambas técnicas fueron codificados en matrices y triangulados en una matriz de procesamiento de información.

La revisión bibliográfica evidencia que el currículo oculto de género en el nivel Inicial ha sido investigado desde diversas aristas y en diferentes países en los últimos años. El estudio de Chen y Rao (2010) titulado "*Gender Socialization in Chinese Kindergartens: Teachers' Contributions*" observó las interacciones de cuatro aulas de estudiantes de 4 años en Hong Kong, una vez a la semana por 10 meses, con la finalidad de analizar las prácticas de socialización de género de las docentes, obviando la enseñanza explícita de conocimientos sobre el género. Uno de los principales hallazgos fue que, cada día, los estudiantes eran agrupados por género por lo menos siete veces y que las profesoras utilizaban etiquetas de género por lo menos 56 veces.

En Estados Unidos, Gansen (2018) realizó el estudio "Push-Ups Versus Clean-Up: Preschool Teachers' Gendered Beliefs, Expectations for Behavior, and Disciplinary Practices", donde se observaron 9 aulas de 3, 4 y 5 años durante los meses de julio del 2015 y abril del 2016, prestando especial atención a los intercambios disciplinarios. En adición, se entrevistaron a siete docentes y dos

directores con la finalidad de contrastar la información de la observación. Como hallazgos, se observó que las docentes solían imponer formas de castigo diferenciadas a niños y niñas: para los primeros, se aplicaban castigos físicos, como hacer planchas; mientras que, para las segundas, se imponían castigos reflexivos como el “*time out*”. Asimismo, se encontró mayor tolerancia hacia la violencia física y el desorden de los niños, que de las niñas.

En Chile, Pérez (2018) lleva a cabo la tesis de licenciatura titulada “Socialización de roles de género en niñas y niños de educación parvularia”, donde busca describir las relaciones de género entre los estudiantes, conocer las actitudes de género promovidas por la docente y sus percepciones sobre sus prácticas de socialización de género. Con esta finalidad, se realizaron 40 horas cronológicas de observación no participante en tres centros preescolares y entrevistas a seis docentes. Se concluye el estudio afirmando la existencia de una socialización de género tradicional, evidenciado cuando las docentes preferían que las niñas limpien el aula, evitaban entregar materiales rosados a niños y asociaban comportamientos femeninos en ellos con la homosexualidad.

Los hallazgos del presente estudio dieron a conocer que se transmiten estereotipos y roles de género mediante los momentos de interacción al invisibilizar a las niñas del aula en los momentos de participación y disciplina. Asimismo, se naturalizan estereotipos y roles de género a través de la frecuencia y constancia con la cual se reproducen contenidos audiovisuales con personajes estereotipados, y se observa escasa reflexión por parte de ambas docentes sobre el impacto que tienen sus materiales didácticos en la socialización de género de sus alumnos. En adición, se encontró que se perpetúan roles tradicionales en las responsabilidades del aula, al ser las niñas las encargadas de la limpieza y se resalta el género como una categoría diferencial entre los y las niñas a través de la segregación constante por sexo.

Las prácticas de género llevadas a cabo por las docentes del aula se sustentan en estereotipos y roles de género en base a patrones tradicionales. Para las docentes del estudio las niñas son delicadas, pasivas, amorosas y ayudantes; y los niños son disruptivos, activos, fuertes y toscos. Si bien las docentes reconocen el rol de la

socialización primaria en la adopción de las diferencias de género, se halló escasa reflexión acerca del rol que cumplen, tanto ellas como la escuela, en la socialización de género.

El presente informe se organiza de la siguiente manera. En primera instancia, se exponen el marco teórico en el cual se basa la investigación, en el cual se detallan las posturas y definiciones aceptadas en cuanto a los conceptos de género y currículo oculto de género. A continuación, se detalla la metodología empleada para llevar a cabo el recojo y procesamiento de la información. La tercera parte del estudio se basa en el análisis y la exposición de los resultados obtenidos a partir del presente estudio y, finalmente se proponen las conclusiones y recomendaciones para futuras investigaciones. Como limitaciones del estudio, se precisa que el tiempo de observación pudo haber sido mayor, con la finalidad de profundizar en la frecuencia y constancia de los hallazgos obtenidos. No obstante, debido a la organización del centro y del presente trabajo, se dió la mayor cantidad de tiempo posible para estas limitaciones. Asimismo, el estudio se limitó a la indagación de dos informantes claves; sin embargo, se pudieron haber enriquecido los aportes si se amplía la investigación a la totalidad de docentes que interactúan con el aula de 5 años en cuestión.

PARTE I: MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1

GÉNERO EN LA PRIMERA INFANCIA

El género es una categoría que ha sido motivo de discusión en los últimos años, especialmente desde el rubro de la educación. No obstante, parte de la polémica que suele estar relacionada a discursos de género es consecuencia de la incompreensión del término género y los conceptos relacionados a este, tales como sexo, estereotipos de género, roles de género, entre otros. Es indispensable partir de un conocimiento base del significado de género y su importancia en la etapa de la primera infancia para poder analizar la relevancia de este concepto en las políticas de igualdad de género del rubro educativo. Es por ello que este apartado comprende una mirada general a los conceptos relacionados al género, con la finalidad de esclarecer qué se entiende por género para poder ahondar en cómo este se desarrolla y cuál es su presencia en el ámbito educativo, especialmente el nivel de Educación Inicial.

1.1 DEFINICIÓN DE CONCEPTOS CLAVE

1.1.1 Género

El género es estudiado desde diversas disciplinas, tales como la psicología, sociología o la educación; sin embargo, no se encuentra aún consenso entre los diversos ámbitos de estudio en cuanto a la definición de este término o los conceptos que engloba, tales como sexo, identidad de género, estereotipos o roles de género (Bosson et al, 2018). Así como también, persiste aún poca claridad entre los conceptos de sexo y género en el imaginario colectivo, lo cual acarrea subjetividad en su comprensión y dificultades con el uso de ambos términos (Lindsay, 2016). A continuación, se presentan las principales posturas conceptuales en las diversas disciplinas que estudian el género.

Desde un marco jurídico, el género es definido por REDIM (2013), Red por los Derechos de la Infancia en México, como un constructo social que varía según la cultura y el contexto, el cual determina cómo deben ser los hombres y las mujeres. En la misma línea, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia

y la Cultura [UNESCO] (2015) afirma que el género norma los comportamientos, funciones, actividades y atributos que son considerados apropiados para hombres y mujeres en un proceso que involucra elementos culturales, sociales y psicológicos, los cuales varían según el espacio-tiempo. López y Lugo (2016) incluyen en esta construcción espacios de la vida personal, tales como la historia familiar, educativa y nivel socioeconómico, asegurando así que el género no es innato a la persona.

Desde una mirada similar, Lindsay (2016) incluye en la terminología los conceptos femenino y masculino al estudio del género desde la sociología, afirmando que ambas categorías diferencian los atributos socialmente aprendidos por hombres y mujeres. Mientras que Bosson et al (2018), desde el campo de la psicología, definen el término género al referirse al conjunto de identidades, estereotipos y prácticas de socialización que emplean las personas para dar sentido a las categorías de sexo, resaltando que la naturaleza de estas características puede ser confusa, puesto que no hay claridad en el límite entre biología y sociedad.

El Ministerio de Educación (2018a) establece que la palabra sexo reúne un listado de características biológicas que diferencian a hombres y mujeres entre sí. Mientras que REDIM (2013) describe sexo al referirse a los atributos no sólo biológicos de la persona, sino también aquellos de naturaleza fisiológica, física y anatómica. UNESCO (2015) ejemplifica algunas de estas características físicas entre hombres y mujeres, también llamadas diferencias sexuales, como pueden ser la osamenta pesada en los hombres o la menstruación en mujeres, afirmando que dicha caracterización se separa de manera binaria.

En la definición del sexo y género existe aún discrepancia con respecto al uso de la categorización binaria. Desde la psicología, Bosson et al (2018) incluyen la categoría “intersexo” para referirse a aquellas personas cuyos componentes biológicos no encajan dentro de los patrones masculino y femenino; mientras que Soh (2020) afirma que la intersexualidad no genera la necesidad de redefinir el concepto de sexo, ya que, además de representar un porcentaje reducido de la población, la mayoría posee mayor cantidad de atributos biológicos de un sexo u otro. Asimismo, a pesar del creciente listado de categorías de género en los últimos años, tales como *género no binario* o *género fluido*, Soh (2020) sostiene que todas estas nuevas

etiquetas se basan, indirectamente, en la aceptación de la dicotomía femenino y masculino, enmarcándose así dentro de una categorización binaria.

Después de todo lo expuesto, el presente estudio se enmarca bajo una mirada educativa del debate de género, expuesto por el Ministerio de Educación (2018a) como las expectativas, roles y conductas que se asignan a hombres y mujeres a lo largo de los años, diferentes sociedades y culturas, siendo algunas de ellas causantes de desigualdades de género y, por ende, generando la necesidad de promover la igualdad de género desde la educación. En esta línea, se reafirman las posturas de Soh (2020) y Lindsay (2016) en cuanto a la categorización binaria de sexo y género, y la presencia del componente social en la naturaleza del género femenino y masculino, rechazando así posturas que conciben al género como innato.

1.1.2 Estereotipos y roles de género

Según Lindsay (2016), los estereotipos de género corresponden a concepciones sobre simplificadas acerca de las cualidades que posee cada género, usualmente asociadas a las características que poseen según su composición biológica. REDIM (2013) sostiene que estas creencias y atribuciones acerca de cómo deberían ser y comportarse hombres y mujeres reflejan prejuicios reforzados socialmente a tal punto de llegar a creerse que son características innatas de cada género. En esta línea, Carbajo et al (2017) explican que los estereotipos son transmitidos socialmente al instalarse en la cultura a través de normas y actitudes.

La Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (2014), OHCHR por sus siglas en inglés, establece que los estereotipos de género son dañinos cuando limitan el desarrollo de las capacidades y la toma de decisiones de la persona, siendo las mujeres el género más afectado. Los estereotipos relacionados a la mujer suelen ser la debilidad, dependencia y sensibilidad; mientras que los hombres son estereotipados con valores como la fuerza, independencia y racionalidad, según REDIM (2013). Desde otra mirada, Lindsay (2016) explica algunos estereotipos como la frivolidad y la poca fiabilidad en las mujeres bajo presunciones biológicas, como la creencia de que las hormonas femeninas generan arrebatos emocionales.

Por otro lado, los roles de género son patrones de conducta que exigen a la persona cumplir un papel según su sexo, según Viotti y del Valle (2013), por ejemplo, se establece que el rol de la mujer se encuentra arraigado al ejercicio de la maternidad y el del hombre, a proveer económicamente al hogar (López y Lugo, 2016). Según Lindsay (2016), los roles de género se desempeñan de acuerdo a las normas sociales, las cuales establecen no sólo los comportamientos, sino también las responsabilidades y privilegios que posee cada género según su estatus, siendo el género femenino el que ha ocupado un estatus inferior al masculino históricamente.

De esta forma, los roles de género pueden limitar las posibilidades de acción del individuo si son concebidos como inmutables o naturales (REDIM, 2013). Frente a esto, MINEDU (2015) afirma que los roles asignados a cada sexo no son naturales y que estos ubican a la mujer en una posición inferior al hombre. El Ministerio de Educación (2018a) ejemplifica este postulado al exponer que el 40% de las deserciones escolares en mujeres de zonas rurales es a causa de cargar con las responsabilidades domésticas de su hogar.

Tanto en la definición del concepto de estereotipos de género como en su diferenciación de los roles de género, se encuentra claridad y cohesión en su posicionamiento entre las diversas disciplinas de estudio, según manifiesta Lindsay (2016). Específicamente, se recoge la precisión de Viotti y Del Valle (2017) para diferenciar a los estereotipos de los roles de género, siendo los primeros las concepciones referentes a las cualidades y, los segundos, a las conductas esperadas por la sociedad para cada sexo. La construcción de los roles y estereotipos de género se da desde la primera infancia. Como afirman Halim y Lindner (2013), los niños y niñas de tan solo 18 meses de edad poseen conocimientos sobre los estereotipos de género presentes en su cultura, los cuales son producto de la socialización de género que se da en esta etapa de su vida.

1.2 SOCIALIZACIÓN DE GÉNERO EN LA PRIMERA INFANCIA

El proceso a través del cual niños y niñas adquieren nociones acerca del género ha sido estudiado desde diversas disciplinas, tales como la sociología y la psicología, estudios desde los cuales se han planteado diversas teorías (Pérez, 2018). Desde finales de la década de 1960 hasta 1970, el estudio del proceso de socialización y los

estereotipos de género se dio desde una mirada sociológica, resultando en aportes como la Teoría del Aprendizaje Social (Zosuls et al, 2011). No fue hasta principios de los años 80 que se dio un énfasis en el estudio del género bajo un enfoque cognitivo, desde la disciplina de la psicología (Miller, 2003).

Desde una mirada sociológica, las teorías del aprendizaje social conciben a la socialización como el resultado de los procesos de imitación, modelado y refuerzo, siendo este último positivo o negativo, los cuales guían los patrones de conducta según lo esperado por la sociedad Lindsay (2016). La autora afirma que los aportes de Bandura y Walters a la teoría de aprendizaje social proponen que la socialización de género se da a través del modelado e imitación que realizan los niños y niñas de sus padres, pares o maestros, siendo estas conductas reforzadas, si son conductas esperadas para su género o, por el contrario, castigadas directa o indirectamente si no lo son. No obstante, la teoría del aprendizaje social es criticada por concebir a niños y niñas como pasivos receptores de la información que obtienen de su medio, sin tomar en cuenta los procesos internos que se dan en la socialización de género (Lindsay, 2016).

Por otro lado, los aportes de la psicología al estudio de la socialización de género se enfocan en cómo niños y niñas activamente utilizan la información que poseen sobre el género, así como la teoría del desarrollo cognitivo de Kohlberg, explicadas por Bosson et al (2018). Según el autor, Kohlberg establece tres etapas en la comprensión del género: La primera se da junto con el desarrollo de la identidad de género, etapa en la cual los niños pueden identificarse como niños o niñas; la segunda etapa, la cual se da entre los 4 y 5 años de edad, se caracteriza por la adquisición de la estabilidad del género y, la tercera etapa, por la consolidación de la constancia de género, donde niños y niñas de 6 o 7 años comprenden que el sexo no cambia por características externas y superficiales.

Dentro del estudio del género bajo perspectivas cognitivas, se encuentra la teoría cognitiva del esquema de género y la teoría intergrupal del desarrollo. Según Halim y Lindner (2013), los esquemas de género son estructuras organizadas de conocimiento, las cuales permiten a los niños y niñas reunir e interpretar la información que obtienen del medio acerca del género y, simultáneamente, guiar sus patrones de comportamiento, proceso llamado por los autores como *auto socialización de género*.

Por otro lado, Bosson et al (2018) resaltan el rol de los grupos en la adquisición de conductas estereotipadas de género, es así que la teoría intergrupala de desarrollo propone que niños y niñas interiorizan diferencias entre géneros a medida que observan la tendencia a segregar el mundo entre dos sexos.

A partir de todo lo expuesto, tanto Lindsay (2016) como Bosson et al (2018), afirman que ambas perspectivas teóricas reciben críticas y cuestionamientos, al ser insuficientes para explicar, por sí solas, el proceso de socialización de género. Por su parte, Bosson et al (2018) concluyen en que niños y niñas adoptan roles típicos de su género basándose en los esquemas de género construidos a partir de la observación e imitación de otros en su entorno, en un proceso que involucra factores tanto cognitivos como sociales. De manera similar, Lindsay (2016) sostiene que la teoría cognitiva social ofrece un modelo integrador en el estudio de género, al concebir al niño como un ser activo en la elección de los roles de género que desempeña, los cuales construyó con base a la imitación y refuerzo del entorno.

Luego de todo lo expuesto anteriormente, se concluye en la aceptación de la propuesta de Lindsay (2016), en cuanto a la teoría cognitiva social como una mirada integral del proceso de socialización de género, entendido como el proceso a través del cual los sentimientos, comportamientos y pensamientos son moldeados a través de la interacción social en diversos entornos de la vida de la persona. No obstante, no se dejan de lado los aportes de Kohlberg en las etapas de la comprensión del género y la teoría intergrupala de desarrollo (Bosson et al, 2018). Reconociendo que la socialización de género es un proceso que se da durante toda la vida de la persona, existen ciertos agentes que inciden con mayor profundidad en la construcción del género, tales como la familia y el entorno familiar (Azúa et al, 2019).

Dentro del proceso de socialización de género, es el entorno familiar quien se responsabiliza por la formación inicial de los niños y niñas, proceso al cual Azúa et al (2019) llaman socialización primaria. Según Lindsay (2016), el proceso de socialización primaria en materia de género inicia desde el embarazo, puesto que diversos estudios sugieren que las gestantes modifican su comportamiento tan pronto como conocen el sexo del feto, basándose en creencias como la fragilidad de las mujeres y la fuerza de los hombres. Una vez nacido el bebé, los padres pueden enseñar sobre género de diversas formas, una de ellas siendo la decoración del cuarto

del bebé con colores, ropa y juguetes de acuerdo a lo esperado para su sexo, como ejemplifican Bosson et al (2018).

La socialización de género por parte de los padres influencia en gran medida la construcción de la identidad de género de su hijo o hija, los padres comunican estereotipos de género al narrar experiencias de sus vivencias personales, según Halim y Ruble (2010) y modelan los comportamientos de género esperados, según Bosson et al (2018). Asimismo, esta transmisión de conocimientos acerca de cuáles son las conductas adecuadas para cada género se puede dar de manera sutil, por ejemplo, al retirar atención al niño cuando realiza un juego no estereotipado o rechazar emociones no aceptadas según su género, como el miedo en los niños (Halim y Ruble, 2010). En los estudios recogidos por Lindsay (2016), los padres suelen fomentar normas de comportamiento opuestas para cada género, como mayor libertad en la toma de riesgos e independencia en los niños y, por el contrario, mayor interconexión y juegos cautelosos para las niñas.

El proceso de socialización de género, el cual inicia en la esfera familiar, se traslada al ámbito educativo donde se normalizan ciertas conductas, roles y creencias relativas a cada sexo (Azúa et al, 2019). En este proceso, la escuela se constituye como un espacio que produce y reproduce una jerarquía en el estatus de cada género, el cual posiciona en desventaja a las niñas, según Guevara et al (2020). Los niños y niñas pasan gran cantidad de horas en la escuela, donde la docente del aula se posiciona como un agente substancial en el desarrollo de género al servir como modelo de comportamiento y fomentar la división de los estudiantes en grupos de género (Bosson et al, 2018).

La etapa de vida que comprende el nivel inicial, de 0 a 5 años, constituye un periodo crítico en el desarrollo de las competencias y la identidad de la persona (UNESCO, 2017). Según MINEDU (2015) los niños y niñas de 3 a 5 años se encuentran desarrollando su identidad sexual y de género, incorporando creencias y roles asignados a su sexo por su cultura. Como afirman Halim y Lindner (2013), la infancia temprana se caracteriza por ser un periodo donde los niños y niñas evidencian rigidez en cuanto al género, es decir, manifiestan inflexibilidad al adoptar estereotipos y roles de género. A pesar de que la rigidez de pensamiento sobre el género suele flexibilizarse a partir de los 7 u 8 años (Halim y Lindner, 2013), durante este periodo

se desarrollan habilidades sociales que pueden afectar las relaciones entre géneros en la adultez, como manifiesta Lindsay (2016).

La socialización secundaria se da en el entorno escolar. En este sentido, las instituciones educativas que acogen a los niños y niñas menores de seis años en una etapa tan determinante en su proceso de construcción de género, como lo es la primera infancia, se posicionan como espacios fundamentales en el proceso de socialización de género (Chaves, 2005). Lindsay (2016) sugiere que, en el nivel inicial, también llamado preescolar o parvulario, la división de género se da rápidamente y de diversas maneras, resaltando el rol de los docentes de la institución, los procesos de socialización entre los mismos estudiantes y los materiales del aula, tales como los juguetes o disfraces.

Un agente fundamental en la socialización secundaria de género es la docente del aula. Azúa et al (2019) señalan que pueden darse prácticas docentes sesgadas por creencias sobre el género, las cuales son ejecutadas de manera inconsciente. Por su parte, Mühlhauser (2018) afirma que las docentes del nivel inicial suelen hacer distinciones en las características biológicas y culturales de niños y niñas, lo cual es reflejado al omitir ciertas situaciones en el aula que no se alineen con estos parámetros e insistir en la construcción de concepciones de género tradicionales. De esta forma, Lindsay (2016) afirma que las expectativas de los docentes acerca de cómo deberían ser los hombres y las mujeres guían los comportamientos que fomentan en sus estudiantes.

La socialización de género en la escuela se lleva a cabo a través de diferentes factores. Un ejemplo son los contenidos del aula y la forma cómo se transmiten, ya sea a través del currículo, los materiales de enseñanza como libros o la interacción estudiante - estudiante y profesor - estudiante Azúa et al (2019). El MINEDU (2015) sostiene que dentro de las instituciones educativas se establecen exigencias al estudiante en distinción de su sexo, al mantener expectativas diferenciadas acerca de cómo deben comportarse, qué tipos de juegos deben realizar y cómo deben vestirse los y las estudiantes. Lindsay (2016) incide en el rol del juego y los juguetes de los espacios educativos en el proceso de segregación de género, pues, como comentan Halim y Lindner (2013), los niños del nivel inicial demuestran gran rigidez en los tipos

de juego y la vestimenta apropiada para cada género, rechazando así los juguetes y la ropa estereotipada del sexo contrario.

La socialización de género es un intrincado y continuo proceso, en el cual influyen diversos factores, espacios y agentes (López y Lugo, 2016). Al ser un fenómeno de tal complejidad, la socialización de género ha sido estudiada desde diversas disciplinas, lo cual resulta en una gran variedad de teorías que intentan comprender este proceso (Bosson et al, 2018; Lindsay, 2016). Como se presentó con anterioridad, el presente estudio se enmarca bajo la teoría cognitiva social (Lindsay, 2016), recogiendo aportes de Kohlberg y la teoría intergrupala de desarrollo (Bosson et al, 2018). Dado que el nivel inicial acoge a la primera infancia en una etapa tan crítica en la construcción de género, es indispensable que se enmarque bajo una mirada crítica de las prácticas de socialización que transmiten estereotipos y roles de género desiguales (Guevara et al, 2020).

1.3 ENFOQUE IGUALDAD DE GÉNERO EN EL NIVEL DE EDUCACIÓN INICIAL

El enfoque de género es definido por UNESCO (2015) como aquella perspectiva que toma en cuenta la expresión del género en la sociedad a lo largo de la historia, mediante el reconocimiento de las características específicas de hombres y mujeres en todos los ámbitos de su vida. En el Perú, el Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables [MIMP] (2012) manifiesta que dicho enfoque es “una forma de mirar la realidad identificando los roles y tareas que realizan los hombres y las mujeres en una sociedad, así como las asimetrías, relaciones de poder e inequidades que se producen entre ellos” (p. 40). La finalidad de adoptar una perspectiva de género no apunta únicamente al cumplimiento de los derechos fundamentales, sino también a la construcción de un mundo caracterizado por la sostenibilidad y prosperidad, como afirman Naciones Unidas y CEPAL (2018) en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.

Dentro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, el cuarto objetivo apunta a “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (p. 27), para ello una de las metas propuestas para el año 2030 es eliminar las desigualdades de género en el ámbito educativo (Naciones Unidas y CEPAL, 2018). Con esta finalidad, la adopción de un enfoque de

género en la educación se encuentra ligado a la búsqueda de la igualdad entre hombres y mujeres (MIMP, 2012), lo cual hace referencia a la construcción de relaciones de género equitativas a través de una práctica docente crítica con sus estereotipos de género (Claudet y Palacios, 2017).

En el ámbito educativo, específicamente en la escuela, el enfoque de género se puede visibilizar desde diferentes documentos de gestión escolar (MINEDU, 2020). Desde una mirada latinoamericana, la Secretaría de Educación Pública de México adopta en el año 2004 el principio de Diversidad y Equidad en el Programa de Educación Preescolar, el cual establece el rol de la escuela en ofrecer una formación de calidad equitativa y la igualdad en el cumplimiento de derechos de niños y niñas (Cueto, s.f.). De manera similar, la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) de Chile incorpora el enfoque de género al nivel parvulario en el año 2002, promoviendo el uso del lenguaje inclusivo y la reflexión de los estereotipos de género en la práctica docente (Pérez, 2018).

En el sistema educativo peruano, el Currículo Nacional de Educación Básica adopta en el año 2016 el Enfoque Igualdad de Género, con el objetivo de garantizar los valores de igualdad, justicia, empatía y dignidad de la comunidad educativa (MINEDU, 2016a). Con dicho enfoque se espera eliminar situaciones que generan desigualdad entre géneros y asegurar las mismas oportunidades para niños y niñas (MINEDU, 2018b). El Enfoque Igualdad de Género reconoce la existencia de ciertos roles y actitudes asignados a hombres y mujeres dentro de la sociedad; sin embargo, se plantea que el tratamiento de este enfoque se demuestra al reflexionar acerca de los prejuicios de género que mantienen docentes y estudiantes (MINEDU, 2016).

Específicamente en el nivel de Educación Inicial, el Programa Curricular de Educación Inicial reconoce al Enfoque Igualdad de Género como uno de los pilares transversales en la práctica educativa (MINEDU, 2016b), afirmando que desde este nivel educativo se transmiten estereotipos y roles de género en los sectores de juego y en la organización del aula (MINEDU, 2020). Según Palacios (2017), en una entrevista a la directora general de Educación Básica Regular del Ministerio de Educación, la aplicación del Enfoque de Igualdad de Género en el nivel de Educación Inicial se da cuando los niños y niñas aprenden acerca del respeto a los materiales y a las normas de convivencia mediante la interacción con sus pares. La entrevistada

afirma, a su vez, que el desarrollo de capacidades y competencias ligadas a este enfoque se da de manera gradual, puesto que los aprendizajes se complejizan cuando los estudiantes llegan al nivel primario y secundario.

A pesar de la incorporación del Enfoque Igualdad de Género en los documentos curriculares nacionales, no se extinguen las marcadas brechas de género en la sociedad peruana. El Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI] (2016) da a conocer que es en las mujeres en quienes prevalece el analfabetismo y quienes trabajan un promedio de 9 horas más cada semana, a pesar de que, como afirma la Defensoría del Pueblo (2014), las mujeres ganan 16% menos que los hombres. En adición, la pandemia ocasionada por el COVID-19 durante los años 2020 y 2021 pueden generar retrocesos en el avance hacia la igualdad de género en el ámbito educativo, económico y de justicia, como lo afirma la Defensoría del Pueblo (2021).

Guerrero et al (2006) sostienen que la existencia de normas educativas que incorporen el enfoque de género y visibilicen su importancia en el sector educativo corresponde a un progreso en el currículo explícito de género, es decir, en los programas curriculares y contenidos de enseñanza. Sin embargo, las autoras afirman que, paralelamente al progreso en el currículo explícito de género, persisten prácticas docentes que promueven estereotipos de género desiguales dentro del aula. Como expresan Claudet y Palacios (2017), el pilar de la acción educativa en materia de género son los aprendizajes de los alumnos, por encima de las normativas de las cuales se han derivado. En este sentido, se reconoce la importancia de seguir ahondando en un currículo de género que no se dé únicamente desde lo normativo, sino también desde el fenómeno educativo dentro de la escuela.

CAPÍTULO 2:

CURRÍCULO OCULTO DE GÉNERO: ESTEREOTIPOS Y ROLES DE GÉNERO EN LA ESCUELA

Dentro de la escuela se dan los aprendizajes que constituyen el periodo de socialización secundaria por el cual pasan los y las estudiantes. Por un lado, en las instituciones educativas se dan conocimientos normativos, organizados en un currículo formal y explícito. Como se abordó en el apartado anterior, la normativa de género se encuentra determinada por el Enfoque de Igualdad de Género, según el Currículo Nacional de Educación Básica Regular elaborado por MINEDU (2016), el cual propone una visión crítica de los roles y estereotipos que limitan el accionar de niños y niñas. No obstante, dentro del aula se dan aprendizajes cotidianos, indirectos e implícitos, los cuales pueden desarrollarse de manera paralela al currículo explícito. Como sostienen Guevara et al (2020) el currículo oculto de género “transmite nociones normativas de la feminidad y la masculinidad, orienta preferencias y define los comportamientos, actitudes y sentimientos que se consideran propios de las niñas y los niños.” (p. 4). En este apartado, se discutirá acerca del fenómeno del currículo oculto de género, cuál es su significado y cómo se presenta en las aulas de Educación Inicial.

2.1 DEFINICIÓN DE CURRÍCULO OCULTO DE GÉNERO

El currículo oculto es definido por Centeno y Grebe (2021) como un “conjunto de aprendizajes invisibles, tácitos, de los que no se habla fácilmente” (p. 90), los cuales se posicionan como la aplicación concreta y práctica del plan de estudios. Por su parte, Acevedo (2010) incluye en este conjunto las creencias, normas y símbolos que conforman la estructura de las instituciones, afirmando que, a pesar de que la transmisión del currículo oculto se da sin una intencionalidad reconocida, este supera en muchas ocasiones al currículo explícito. Dentro del ámbito educativo, la manifestación del currículo oculto se da de manera simultánea y paralela al currículo formal o escrito; sin embargo, son estos conocimientos ocultos los cuales permiten comprender el verdadero fenómeno educativo (Cisterna, 2002).

Según Pérez (2018), el concepto de currículo oculto proviene desde la disciplina sociológica, específicamente desde la rama de la sociología de la educación. En el discurso educativo, el término currículo oculto fue introducido por Phillip W. Jackson en la década de los 60, como resultado de su investigación etnográfica realizada en centros escolares estadounidenses donde da cuenta de un fenómeno educativo implícito que se desarrolla paralelamente a la escolarización formal (Cisterna, 2002). Las investigaciones de Phillip Jackson se fundamentan en la concepción del currículo oculto como un elemento esencial en el proceso de socialización que se lleva a cabo en los centros educativos como resultado de la gran cantidad de conocimientos transmitidos a los estudiantes (Cisterna, 2002).

El estudio del currículo oculto permite al investigador ahondar en el entendimiento de los conocimientos transmitidos inconscientemente a los estudiantes por parte de las instituciones educativas (Acevedo, 2010). En el develamiento del currículo oculto, Torres (1998) resalta la necesidad de una perspectiva de análisis que tenga en consideración las demás esferas de la sociedad fuera de la escuela, puesto que afirma que las decisiones y comportamientos producidos dentro de la escuela se encuentran condicionados por las características de la sociedad en la cual esta se encuentra.

El currículo oculto se manifiesta de diversas maneras dentro del ámbito escolar, por un lado, se denota su presencia en la cultura social y las normas del centro educativo que dictan el accionar docente (Cisterna, 2002), así como también en dar sentido a los materiales didácticos y los contenidos académicos seleccionados en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Torres, 1998). Por su parte, Centeno y Grebe (2021) resaltan el rol de las interacciones docente - estudiante que se dan dentro del aula de clases como un acontecimiento donde se puede analizar el currículo oculto (Centeno y Grebe, 2021).

Guevara et al (2020) sostienen que se pueden transmitir nociones normativas sobre feminidad y masculinidad a través del currículo oculto, al orientar las preferencias y actitudes valoradas para cada género en los estudiantes. De esta manera, los autores establecen que la transmisión de prácticas, valores y normas de género en la institución escolar se da mediante procesos ocultos, es decir, no forman parte de la normatividad oficial del centro. En este sentido, el currículo oculto de

género denota mayor connotación que el currículo explícito de género (Acevedo, 2010) como podrían ser la inclusión de normas con enfoque de género en el currículo nacional.

En la investigación orientada al análisis del currículo oculto de género, Azúa et al (2019) afirman que las prácticas docentes se ven guiadas, inconscientemente, por sesgos de género, los cuales requieren de un proceso analítico y crítico por parte de las mismas docentes que les permita identificar las prácticas sexistas que se dan dentro de su aula. Específicamente en la escolaridad del género femenino, Torres (1998) sostiene que las niñas deben desplegar ciertas conductas para lograr adaptarse exitosamente a la dinámica del aula. El autor explica que los comportamientos considerados como masculinos son más visibles, es decir, suelen captar mayor atención y preocupación del docente, lo cual resulta en que los niños reciban más cantidad de interacciones docente-alumno dentro del aula.

2.2 CURRÍCULO OCULTO DE GÉNERO EN EL NIVEL DE EDUCACIÓN INICIAL

Dentro de la escuela se producen aprendizajes acerca de la feminidad y masculinidad, los cuales son desarrollados a través de procesos psicológicos y sociales (REDIM, 2013). La transmisión de creencias, valores y normas relativas al género se da a través de diversos mecanismos en los centros educativos, tales como los contenidos transmitidos por los docentes, los libros de textos, la interacción entre estudiantes y con el profesorado, entre otros (Azúa et al, 2019). Chaves (2005) resalta la presencia del género en elementos dentro del aula de clases tales como el lenguaje utilizado por los docentes, la participación que se otorga a los y las estudiantes, el material literario empleado, ya sean cuentos o libros de texto, entre otros.

2.2.1 Interacción docente-estudiante

La interacción educativa es definida por Rizo (2007) como un “conjunto de procesos de relación e intercambio de información que se dan entre los sujetos participantes del proceso de enseñanza-aprendizaje” (p.7). En este sentido, los procesos de interacción dentro del aula se pueden dar entre la docente y los estudiantes o, por otro lado, puede haber interacción entre los mismos estudiantes del aula. El presente apartado se enfoca en la interacción que se da entre la docente del

aula y los estudiantes que forman parte de ella, específicamente se abordará cómo se transmiten nociones de género a los estudiantes de manera oculta, a través de estas interacciones.

En el estudio del currículo oculto de género, diversos autores han indagado sobre las formas cómo se diferencian las interacciones entre docentes y sus estudiantes según su género. Por un lado, Hiliart & Liben (2010) sostienen que las docentes del nivel inicial interactúan de manera más significativa con sus estudiantes del género masculino, que con las estudiantes del género femenino de su aula de clases. De manera similar, Chen & Rao (2010), afirman que los estudiantes varones interactúan con mayor frecuencia con sus docentes, que las niñas del aula.

Torres (1998) explica la diferencia entre la cantidad de interacciones en las cuales se involucran los y las estudiantes con sus docentes al proponer que las conductas tradicionalmente caracterizadas como masculinas suelen captar mayor atención del docente, puesto que se espera que los niños sean más activos o hablen con un volumen de voz más alto, a diferencia del comportamiento pasivo y delicado que se suele esperar de las niñas. Al desempeñar conductas socialmente esperadas para su género, las niñas suelen pasar más desapercibidas que los niños, lo cual resulta en la tendencia de las docentes a ignorar los comportamientos disruptivos de las niñas y, contrariamente, interactuar con mayor frecuencia con los niños para captar nuevamente su atención (Chen & Rao, 2010). Como consecuencia, los niños terminan siendo más estimulados en su aprendizaje que las niñas (Torres, 1998).

De manera similar, la participación del estudiante en las actividades del aula de clases se puede ver mediada por las expectativas de género que mantiene la docente. En este sentido, Chaves (2005) afirma que los estudiantes varones participan con mayor frecuencia en las diferentes actividades de la jornada escolar, reciben mayores turnos para dar su opinión o poseer la palabra, y suelen demostrar los ejercicios en la pizarra para que sus demás compañeros repitieran. No obstante, estos hallazgos difieren de otros posicionamientos, tales como Cueto (s.f.), quien sostiene que el tiempo otorgado a niños y niñas para participar dentro de las aulas de clases es igualitario, sin existir distinción de género notoria.

Por otro lado, la calidad de las interacciones docente-estudiante también varía según el género del estudiantado. Por ejemplo, Dobbs et al (2004) sostienen que las niñas reciben mayor cantidad de intercambios positivos y recompensas de sus docentes que sus compañeros varones. De manera similar, Chen & Rao (2010) exponen que son los niños quienes participan en mayores intercambios de carácter negativo o neutro con su docente, lo cual puede ser explicado bajo la noción de que los niños reciben mayores comandos o indicaciones que sus compañeras mujeres a lo largo de la sesión de clase, ya sea para recalcar los pasos a seguir de una actividad o para captar la atención de los alumnos en el trabajo (Dobbs et al, 2004).

En otro punto, la interacción de la docente del aula con los estudiantes se da en el marco de sesiones de aprendizajes, las cuales se constituyen por diversas actividades planificadas por la misma docente. En esta línea, se ha encontrado que la facilitación de actividades se encuentra mediada por el género de los estudiantes con los cuales se realizará dicha sesión. Por ejemplo, Granger et al (2016) denotan la tendencia de las docentes a facilitar mayor cantidad de actividades de tipo masculino con los estudiantes varones y actividades de corte femenino con las estudiantes mujeres. Los autores caracterizan actividades tradicionalmente femeninas como aquellas relacionadas al arte, los juegos de roles en el sector de la cocina y los disfraces, mientras que las actividades tradicionales masculinas hacen referencia a juegos activos que involucran el uso de pelotas, bloques de construcción, computadoras o vehículos.

En el nivel inicial son comunes los intercambios físicos entre la docente y sus estudiantes, tales como abrazos, besos como muestras de cariño, entre otras. Sin embargo, se han observado posturas contrarias en cuanto al género que recibe mayor cantidad de contactos físicos y muestras de afecto de su docente. Por un lado, Cueto (s.f.) encuentra que los contactos físicos, cumplidos y reconocimientos son más frecuentes entre la docente y los estudiantes varones, expresándose en abrazos, palmadas o besos en la frente. Por el contrario, Pérez (2018) sostiene que son las niñas quienes reciben mayores muestras de cariño de sus docentes, situación explicada por la autora como la tendencia a generar lazos más afectivos con las niñas al concebirlas como frágiles y con necesidad de protección, en mayor medida que los niños quienes son concebidos como fuertes por naturaleza. No obstante, ambos

autores coinciden en el hecho de que las docentes emplean una voz con tonalidad tenue al hablar con las niñas, en comparación a los niños.

Un elemento fundamental en los intercambios comunicativos que se dan dentro del aula de clases es el lenguaje empleado por la docente. Según Claudet y Palacios (2017), el lenguaje representa la forma a través de la cual percibimos el mundo y, a la vez, es mediante el lenguaje que los niños y niñas construyen su pensamiento. Chaves (2005) afirma que el lenguaje no es neutro, sino que representa una visión del mundo androcéntrica, es decir, centrada en el hombre. Es así que el sexismo se encuentra presente en el lenguaje tanto oral como escrito, al invisibilizar a la mujer con el uso del genérico masculino como genérico universal (García, 2014). De esta forma, a través del androcentrismo en el lenguaje se transmite la subvaloración del género femenino (Claudet y Palacios, 2017).

La naturalización del uso de la conjugación del pronombre masculino como genérico universal dentro de las aulas resulta en que docentes no especifiquen por género al dirigirse a sus estudiantes (Azúa et al, 2019). Chaves (2005) sostiene que, en las aulas de educación inicial, se observan códigos orales que invisibilizan a la mujer en el lenguaje diario mediante intercambios como “Niños, a lavarse las manos” (p.11) en grupos de estudiantes mayoritariamente femeninos. Desde otra mirada, Bigler et al (2013) afirman que la clasificación constante por género en el lenguaje diario de la docente aumenta los estereotipos de género y la segregación que realizan los mismos estudiantes según su género, es decir, mediante frases como “Buenos días, niños y niñas” (p. 17), en lugar de “Buenos días, niños”, se resalta el concepto de género como una categoría que diferencia al grupo de estudiantes.

En esta línea, Hiliart & Liben (2010) analizan los efectos de enfatizar el concepto de género las aulas del nivel preescolar al exponer a los estudiantes a constantes clasificaciones por género en su salón; por ejemplo, al brindar indicaciones o saludos diferenciados por géneros: “Necesito una niña que reparta los marcadores” (p.1790). Al término del estudio, los alumnos de las aulas donde se realizó una distinción de género presentaron comportamientos más estereotipados y rechazaron, en mayores ocasiones, el juego con el género opuesto, a comparación con los estudiantes del aula en la cual no se realizó ningún cambio

Dentro de la interacción, se enmarcan las prácticas de disciplina. Acerca de este tema, Gansen (2018) propone que las docentes del nivel de inicial imponen diferentes formas de castigo a niños y niñas, las cuales se basan en creencias estereotipadas que mantienen sobre cada género. Al momento de intervenir en comportamientos disruptivos en niños, las docentes demuestran tolerancia frente al uso de la violencia física y denotan una tendencia a imponer castigos físicos, como hacer planchas o pegarle a un saco. Por otro lado, cuando las niñas demuestran conductas disruptivas, las docentes presentan baja tolerancia hacia la agresión física e imponen castigos orientados a la limpieza del aula o el “*time out*”, un momento de silencio individual donde cada estudiante reflexiona sobre su accionar. Según la autora, estas diferencias en las formas de castigo denotan una concepción de los niños como activos, quienes necesitan descargas físicas y, de las niñas, como pasivos, delicadas y poco violentas.

Las creencias docentes en cuanto a las características de los niños y niñas pueden justificarse mediante determinaciones biológicas erradas, como la creencia estereotipada de que los niños son más agresivos y las niñas poseen mayores competencias comunicativas por naturaleza (Prioletta, 2019). Las conductas violentas en los niños, tales como los empujones en los momentos de juego, suelen pasar desapercibidos si la docente concibe como natural la violencia en el género masculino, similar a la naturalización del llanto como respuesta emocional estereotipada en niñas (Mühlhauser, 2018). Debido a que los roles de género suelen oponerse entre sí, la naturalización de comportamientos disruptivos en niños significa la expectativa de conductas apropiadas en niñas, lo cual genera que se castigue con mayor severidad al género frente a un mismo comportamiento disruptivo, se suele castigar con mayor severidad a las estudiantes, en comparación a sus compañeros varones (Pérez, 2018).

Los estereotipos y roles de género que poseen las docentes determinan cómo esperan que se comporten sus estudiantes a lo largo de la jornada escolar, según su género (Prioletta, 2019), lo cual puede resultar en una sobrevaloración de las habilidades de las niñas al ser estigmatizadas como lentas o perdedoras, según Claudet y Palacios (2017). De acuerdo a las expectativas docentes, las niñas son pasivas, cuidadosas y recatadas; por lo tanto, cumplen el rol de frenar las conductas

activas de sus compañeros, por ejemplo, cuando son sentadas entre estudiantes varones para evitar el desorden dentro del aula (Mühlhauser, 2018). Por el contrario, la comodidad y la conducta desinhibida es aceptada en los varones, siendo una conducta tranquila y obediente en un niño extraña para la docente (Pérez, 2018).

Como consecuencia, aquellas conductas que rompan con las expectativas de las docentes para cada género reciben sanciones verbales, como llamadas de atención con tonos de voz y entonaciones fuertes (Mühlhauser, 2018), burlas, comentarios sarcásticos o sanciones físicas, como separar violentamente a un niño que abraza a otro o quitarle un juguete femenino a un varón (Pérez, 2018). De esta forma, los niños se posicionan a sí mismos y a los otros de acuerdo a las expectativas de conducta y los comportamientos valorados dentro de su comunidad para cada género, por ejemplo, el interés de una niña al jugar a la cocinita se puede basar en el rol tradicional femenino de realizar labores domésticas (Gelir, 2020).

Por otro lado, García (2014) da cuenta de cómo los docentes pueden reproducir conductas estereotipadas de género en las relaciones con sus estudiantes al actuar de manera pasiva. Según la autora, los docentes pueden evitar actuar conscientemente sobre sus propios sesgos y dejar que la jornada diaria se desarrolle en base a los estereotipos tradicionales que los niños traen consigo de sus entornos familiares. En este sentido, la propia inacción del docente sobre los sesgos de género que llevan al aula de clases, tanto ella como sus alumnos, configura un acto de reproducción de estereotipos y roles de género. En adición, la creencia de que los niños y niñas del nivel inicial no han alcanzado el nivel de desarrollo suficiente para comprender el concepto de género promueve que las docentes no reflexionen en torno a este tema con sus estudiantes (Prioletta, 2019).

En la misma línea, Bigler et al (2013) afirman que los docentes mantienen estereotipos culturales y prejuicios de género en su interacción con los estudiantes. Así, los autores sostienen que los sesgos de género que mantienen los docentes pueden ser implícitos, es decir, justificados en un nivel inconsciente de la mente. Los estereotipos y prejuicios de género pueden moldear los comportamientos del docente en el aula de diversas formas, ya sea al establecer un modelo de comportamiento estereotipado para cada género, facilitar los sesgos de género que construyen los

niños al clasificarlos por dicha categoría o denotar expectativas diferentes en cuanto a niños y niñas (Bigler et al, 2013).

La investigación realizada por Prioletta (2019) en cuatro aulas de preescolar canadienses sostiene que la dependencia de los docentes en teorías de desarrollo infantil perpetúa una cultura patriarcal, a medida que invisibilizan las dinámicas de poder. En un episodio donde un niño interrumpe el juego de una niña y esta se retira de la escena, la docente justifica la conducta del niño bajo la teoría biológica que asume que los varones son activos por naturaleza. Por el contrario, la docente desaprueba la respuesta de la niña, al comentar que sus estrategias de resolución de conflictos no se encuentran progresando para lo esperado según su edad. Asimismo, bajo el supuesto de que la etapa de desarrollo de los niños les impide tener conocimientos sobre el género, las docentes ignoran la existencia de dinámicas de poder presentes en las interacciones de los niños al jugar.

2.2.2 Organización del aula

La organización del aula de clases se puede dar de distintas formas. Según Bigler et al (2017), los estudiantes pueden ser organizados según su género, al separarse grupos diferenciados de niñas y niños. Mientras que, para García (2014), la organización del aula se puede dar en cuanto a sectores de trabajo, donde los estudiantes se agrupan de acuerdo a sus preferencias. Por otro lado, Claudet y Palacios (2017) manifiestan que la organización puede referirse a la repartición de responsabilidades entre los estudiantes, tales como la limpieza del aula. Cualquiera de estas formas de organización responderá a las creencias que los docentes mantengan acerca de cada género.

Cuando la organización del aula se basa en la segregación del estudiantado en grupos de niños y niñas, se resalta al género como una categoría sobresaliente, es decir, se atrae la atención de los estudiantes hacia el género como un elemento fundamental de distinción entre sus pares (Hiliart & Liben, 2010). Durante la jornada escolar de 3 horas, los niños y niñas son separados en grupos de género hasta 7 veces, por ejemplo, para competir en equipos durante la clase de educación física o al alinearse en filas diferentes para ir al baño (Chen & Rao, 2010). Esto se suma a la asociación que se realiza de cada grupo con un color, por ejemplo, el grupo de niños

con el color azul y el grupo de niñas, con el color rojo (Chen & Rao, 2010). La segregación por género también se da al emplear etiquetas que resaltan el concepto de género al verbalizar saludos o indicaciones, como “Necesito una niña que reparta los marcadores” (Hiliart & Liben, 2010, p. 1790). Según Chen & Rao (2010), las etiquetas de género se usan hasta 56 veces por día.

La segregación por género en el aula del nivel inicial transmite a los estudiantes la existencia de una marcada diferencia entre hombres y mujeres, lo cual conlleva, a su vez, a que ellos mismos se separen de sus pares del género opuesto en los momentos de juego y rechacen la interacción con aquellos del género contrario (Hiliart & Liben, 2010). En adición, Bigler et al (2013) sostienen que el uso del género como categoría de clasificación aumenta los estereotipos de género de los niños y niñas del nivel inicial. Dicha segregación de género, tanto la realizada por la docente como la iniciada por los mismos estudiantes, limita las posibilidades de socialización con estilos de juego y preferencias del género contrario al niño o niña, ahondando las diferencias entre ambos sexos (Hiliart & Liben, 2010).

Así como la clasificación de los estudiantes del aula se puede basar en su género, la organización de juguetes, útiles escolares y materiales de trabajo puede fundamentarse en concepciones estereotipadas de género. Como afirma Mühlhauser (2018), la categorización de juguetes para hombres y para mujeres representa una discriminación sexista que se traslada al aula de clases con reprimendas, menosprecio y burlas hacia los estudiantes que trasgreden dichas normas, así se establece que las muñecas son para niñas y los camiones para niños. Cuando el alcance que tienen los niños y niñas de los juguetes del aula es limitado, no se permite que ambos desarrollen todas sus capacidades afectivas, motrices y cognitivas, puesto que, mientras el juego de roles de la cocina o el hogar promueven el desarrollo cognitivo, afectivo y del lenguaje; los juegos de construcción o deportes ejercitan competencias motrices (Román y Cardemil, 2014).

En la organización de materiales del aula, el color suele ser un criterio de diferenciación, es así que se entregan las plastilinas, papeles, lápices y pañuelos rosados y morados a niñas, mientras que el resto de materiales de otros colores se reserva para los niños (Pérez, 2018). Los niños y niñas del nivel inicial se posicionan y construyen sus roles de género en base a los colores, la aprobación de la maestra

en cuanto a los colores esperados para cada género se da mediante sonrisas y el poco cuestionamiento que esta realiza de las elecciones de sus estudiantes (Gelir, 2020). Asimismo, en esta etapa del desarrollo infantil, los estudiantes aprenden de la docente que ropa se espera que usen según su género: las docentes manifiestan que las niñas usan mallas y los niños pantalones (Gelir, 2020).

Según Pérez (2018), las docentes se inclinan a escoger a niñas para realizar labores de asistencia; no obstante, existe una tendencia a ignorar su trabajo y premiar con mayores créditos a los niños cuando realizan esta labor. De manera similar, Cueto (s.f.) expone que son las estudiantes quienes participan por iniciativa propia de las labores domésticas del aula; sin embargo, cuando la docente escoge los responsables de la limpieza, esta se da sin distinción de sexo. La asignación de responsabilidades dentro del aula refuerza roles estereotipados que colocan en situación desventaja a las niñas, por ejemplo, al pedirles únicamente a las estudiantes que limpien las mesas (Claudet y Palacios, 2017).

En esta línea, Mühlhauser (2018) incluye el término “prepotencia masculina”, al describir escenas donde los estudiantes varones de un aula de clases ordenan a sus compañeras mujeres a realizar las tareas domésticas, al considerar que el rol de la limpieza y el cuidado del hogar es propiamente femenino, estereotipo reforzado por la docente del aula de manera indirecta al no cuestionar dicha situación y dejar pasarla desapercibida. En el caso de Chaves (2005), el autor afirma que tanto niños como niñas se ofrecen a realizar las labores de limpieza dentro del aula, como recoger la basura o barrer el piso. En este sentido, Claudet y Palacios (2017) afirman que es indispensable que los estudiantes puedan asumir nuevos roles dentro del aula de carácter intelectual, de recreación y socialización, como coordinadores, secretarios o animadores, resaltando que deben diferenciarse de los roles tradicionales que suelen traer consigo desde la esfera familiar.

Por otro lado, diversos autores han expuesto acerca de cómo el juego libre en sectores dentro del aula puede configurarse como un espacio que distribuye a los niños y niñas en roles de género tradicionales. Según Claudet y Palacios (2017), los espacios o sectores de juego libre dentro del aula favorecen que la distribución de los estudiantes se realice en base a roles de género estereotipados: Mientras que las niñas tienden a ocupar el sector del hogar o cocina, los niños juegan en espacios de

construcción o motricidad (Pérez, 2018). Específicamente, en el espacio de dramatización, también llamado sector de representación o imitación, se observan a niñas tomando roles de madre, hija o esposa, y a los niños, desempeñando el papel de padre que trabaja en la calle y debe ser atendido, esta representación de modelos tradicionales naturaliza la jerarquía en el ámbito laboral entre hombres y mujeres (García, 2014).

De manera similar, el patio de recreo se configura como un espacio de segregación, donde se construyen y manifiestan relaciones desiguales entre géneros a partir de la toma de roles dicotómicos que suelen tomar los estudiantes en su juego (García, 2014). Bajo la noción de la existencia de juegos típicos femeninos y masculinos, los estudiantes se dividen libremente en dos grupos mutuamente excluyentes al jugar en el recreo (Pérez, 2018). De tal forma, se agrupan las estudiantes a realizar juegos pasivos y los niños, a ejecutar juegos activos, los cuales pueden llegar a convertirse en excluyentes y violentos hacia las niñas (García, 2014).

En adición a lo mencionado, se suma la pasividad e indiferencia de la docente para aprovechar la distribución desigual de los estudiantes como una oportunidad de aprendizaje en el proceso de construcción de la identidad de género de los estudiantes (García, 2014). Como sostiene Claudet y Palacios (2017), es indispensable que las niñas no permanezcan únicamente en el sector del hogar, sino que la docente las incentive a desempeñar roles más activos que potencien su desarrollo en otras áreas de conocimiento. Asimismo, la docente debe asegurar que la distribución de los y las estudiantes se dé equitativamente en cada sector o grupo de juego, con la finalidad de que todos los estudiantes tengan la oportunidad de desempeñar roles diversos, ya sean activos o de cuidado (Claudet y Palacios, 2017). Otro punto importante son los juguetes que se encuentran en cada espacio, puesto que García (2014) afirma que llenar los sectores con juguetes sexistas que se asocien con la experiencia de vida de un sólo sexo no atrae el interés del sexo contrario.

2.2.3 Recursos didácticos

Román y Cardemil (2014) describen a los recursos didácticos como todo aquel instrumento que es empleado en el proceso de enseñanza para potenciar el aprendizaje de los estudiantes. De esta forma, se configuran como recursos didácticos

los cuentos, libros de texto, canciones, juegos verbales, recursos audiovisuales, entre otros. En el nivel inicial, los recursos didácticos que emplean las docentes en las sesiones de aprendizaje son partícipes del proceso de construcción de la identidad del niño o niña y, a su vez, fomentan las relaciones interpersonales entre los estudiantes del aula (Román y Cardemil, 2014). En ese sentido, los recursos didácticos resultan indispensables en el proceso de transmisión de conocimientos sobre género en el aula.

Chaves (2005) sostiene que la literatura infantil, es decir, los cuentos, rimas, canciones y poesías empleados en las aulas preescolares transmiten estereotipos de género en su contenido al llevar una carga ideológica que reproduce conductas sexistas. Específicamente, el cuento infantil se posiciona como una herramienta de transmisión de comportamientos, valores y formas de relacionarse que perpetúan la cultura patriarcal, al cobrar gran relevancia dentro del aula del nivel inicial por su uso en los procesos de aprendizaje y lectoescritura (García, 2014). En los cuentos dirigidos a los niños y niñas del nivel inicial, se encuentra poca presencia femenina en la ilustración y el género de los protagonistas (Chaves, 2005). En la ilustración de las historias, se encuentran diferencias exageradas en la postura, altura, musculatura y ocupación del espacio de los personajes masculinos y femeninos, promoviendo así la idea de que los hombres son más importantes que las mujeres (Hamilton & Anderson, 2006).

En los cuentos infantiles, la representación del trabajo en personajes femeninos y masculinos se diferencia siguiendo patrones estereotipados en detrimento de la mujer: mientras que los personajes masculinos se muestran realizando labores intelectuales, dominantes, de protección y fuera del hogar; los personajes femeninos desempeñan roles sumisos, de cuidado, domésticos y no remunerados como empleadas, bailarinas o enfermeras (García, 2014; Hamilton & Anderson, 2006). En adición, la personificación femenina en los cuentos infantiles se basa en contenidos sexistas por degradación, por ejemplo, los antagonistas femeninos se representan con figuras humanas como reinas, madrastras, hermanastras o brujas que resaltan la relación de rivalidad entre mujeres; mientras que los antagonistas masculinos son menos comunes y se personifican con animales o muñecos (García, 2014).

En otro punto, las canciones son un recurso empleado con gran frecuencia en las aulas del nivel inicial. Frente a ello, Mendivil (2014) sostiene que las profesoras de educación inicial cantan, en promedio, 23 canciones cada día, como resultado las canciones forman parte del proceso mediante el cual los alumnos construyen su identidad. En instituciones educativas públicas de Lima, canciones como “Arroz con leche” o “Una niña fue a comprar” refuerzan la construcción social de lo femenino y masculino en base a patrones tradicionales al afirmar estereotipos de género antagónicos que asocian lo virtuoso con la feminidad y la agencia con lo masculino (Mendivil, 2016). De manera similar, Chen & Rao (2010) exponen cómo se perpetúa el privilegio masculino a través de canciones tradicionales de la cultura china con frases que diferencian los tratos que deben tener los y las bebés recién nacidos.

Los libros de texto son un recurso didáctico con gran presencia en las aulas del nivel Inicial, Guevara et al (2020) afirma que, a pesar de presentarse un avance en la modificación de estereotipos de género en los materiales escolares dirigidos a los niños de preescolar, aún persiste un androcentrismo en el lenguaje de estos textos. En adición, los autores reconocen las modificaciones realizadas en las imágenes estereotipadas de los oficios y juegos desempeñados por las mujeres; sin embargo, expresan la necesidad de extender esta apertura a los roles que desempeñan los hombres en las imágenes de los textos. Asimismo, Viotti y del Valle (2013) refuerzan la idea de los libros de texto como portadores de una visión patriarcal que manifiesta roles femeninos y masculinos tradicionales a través de sus imágenes y el lenguaje. En los textos, las mujeres no son orientadas a desempeñar otros roles fuera de los tradicionales, tales como vocaciones científicas (Guevara et al, 2020).

Además de los libros de texto, los libros para colorear dirigidos a niños en edad preescolar recogen contenidos estereotipados de género, según Fitzpatrick & MacPatherson (2016). En el análisis de los autores, las imágenes de los hombres destacan más que las de las mujeres y los roles que estas desempeñan son estereotipados, es decir, no se dibujan mujeres doctoras o científicas. También, los personajes masculinos se muestran en estados con mayor activación, libres y fuertes al ser dibujados como animales o superhéroes, mientras que las mujeres son representadas de manera pasiva, al mirarse al espejo o sentarse. En similitud a Hamilton & Anderson (2006), la mayoría de personajes del género femenino se

representan como niñas pequeñas, en lugar de adultas, lo cual no promueve que las niñas se visualicen en su vida adulta e infieran que deben seguir jóvenes e infantiles (Fitzpatrick & MacPatherson, 2016).

Los recursos audiovisuales son empleados como herramientas pedagógicas para promover aprendizajes de manera didáctica dentro del aula (Pérez, 2018). Un tipo de recurso audiovisual son los programas educativos dirigidos a niños en edad preescolar, Powell y Abels (2002) afirman la presencia de mensajes de género en los programas Barney & Friends y Teletubbies. Los autores sostienen que, si bien ambos programas representan equitativamente ambos géneros, el liderazgo de las actividades es encabezado por personajes masculinos. Además, las características de los personajes de ambos programas se basan en estereotipos en cuanto al color, tono de voz, tamaño y apariencia de cada género. Por último, los roles desempeñados por cada género se dan de manera estereotípica, al presentar a las mujeres en roles de madres o receptoras pasivas de la acción.

En el presente apartado se han podido recoger los mecanismos e instrumentos a través de los cuales se transmiten nociones de género, tales como roles y estereotipos, en el nivel de educación inicial. Si bien algunos de los autores refieren un avance significativo en cuanto a la representación de la mujer en roles más activos y fuera del hogar, lo cual se suma a un esfuerzo docente por promover prácticas reflexivas y equitativas, aún persiste una marcada segregación de género y la presencia del lenguaje androcentrista en las aulas.

PARTE II: METODOLOGÍA

CAPÍTULO 3: DISEÑO METODOLÓGICO

3.1 ENFOQUE Y TIPO DE INVESTIGACIÓN

La presente investigación se enmarca dentro de un enfoque metodológico cualitativo, el cual se reconoce como un proceso de indagación dirigido que busca comprender fenómenos sociales desde el estudio de la perspectiva de sus participantes (Hernandez & Opaso, 2010). En este caso, se analizó el currículo oculto como un fenómeno educativo presente en las aulas de Educación Inicial desde la perspectiva de los docentes de un aula de cinco años. En la investigación cualitativa, la recolección de información capta las interpretaciones, significados, experiencias e interacciones de los participantes con la finalidad de reconstruir la realidad que estos perciben en una situación concreta (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). En este sentido, la investigación de enfoque cualitativo permite comprender cómo se transmiten estereotipos y roles de género en un aula de 5 años mediante el análisis de las prácticas de género que las docentes promueven y el significado que construyen sobre estas.

Dentro de los diferentes métodos del enfoque cualitativo, se eligió la investigación de tipo descriptivo, la cual se orienta a obtener conocimiento de una vía inductiva, ya que permite comprender el funcionamiento del fenómeno en estudio (Bisquerra, 2004). Como afirma Guevara et al. (2020), este tipo de estudio se enfoca en la descripción de procesos o actividades que permitan comprender el fenómeno en cuestión, en este caso, el currículo oculto de género. La descripción en la investigación cualitativa se basa en la visión del mundo del investigador, la cual es variante, episódica y, por lo tanto, requiere ser descrita de manera interpretativa (Stake, 2010).

3.2 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

A partir de todo lo expuesto, surge la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo se transmiten estereotipos y roles de género en un aula de 5 años de una institución educativa privada de Lima a través del currículo oculto?

3.3 OBJETIVOS

Con la finalidad de responder la pregunta de investigación planteada previamente, se proponen los siguientes objetivos:

- **Objetivo general**

Analizar cómo se transmiten estereotipos y roles de género en un aula de 5 años de una institución educativa privada de Lima, a través del currículo oculto.

- **Objetivos específicos**

1. Describir cómo se transmiten estereotipos y roles de género a través de las sesiones de clase en un aula de 5 años de una institución educativa privada de Lima, a través del currículo oculto.
2. Explicar los estereotipos y roles de género que transmiten las docentes de un aula de 5 años de una institución educativa privada de Lima.

En este sentido, las categorías, subcategorías y elementos de estudio se presentan en la tabla 1:

Tabla 1

Categorías, subcategorías y elementos de estudio

Categorías	Subcategorías	Elementos
	Interacción docente- estudiante	<ul style="list-style-type: none">● Lenguaje● Disciplina● Participación de estudiantes● Interacción
Currículo oculto de género	Recursos didácticos del aula	<ul style="list-style-type: none">● Literatura infantil y libros de texto● Canciones● Recursos audiovisuales● Fichas de trabajo, otros.

Organización del aula	<ul style="list-style-type: none"> ● Organización de materiales ● Ubicación de los alumnos ● Segregación por sexo ● Responsabilidades del aula
-----------------------	--

Estereotipos y roles de género	<ul style="list-style-type: none"> ● Estereotipos de género ● Roles de género
--------------------------------	---

Elaboración propia

3.4 INFORMANTES

Como se mencionó líneas arriba, la presente investigación se enfoca en la transmisión de nociones de género, específicamente estereotipos y roles de género, a través de las prácticas docentes en un aula de 5 años de una institución educativa privada de Lima. En este sentido, las informantes del estudio son la tutora del aula de 5 años y la profesora del curso de inglés. La tutora del aula es docente de Educación Especial de profesión y cuenta con 14 años de trabajo en la institución, mientras que la docente del curso de inglés cuenta con la especialidad de Educación Inicial y trabaja hace 5 años en la institución. El criterio de selección de ambas docentes se basa en la cantidad de horas que estas pasan con los y las estudiantes del aula de 5 años, es decir, las docentes elegidas para el estudio son aquellas que acompañan mayor cantidad de tiempo a los niños y niñas en comparación a los demás docentes del aula.

3.5 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOJO DE INFORMACIÓN

Para responder a los objetivos planteados, las técnicas para el recojo de información escogidas fueron las siguientes: la observación no participante y la entrevista semiestructurada. La técnica de observación de tipo no participante, según Flick (2007), permite la recolección de datos en situaciones naturales sin intervenir directamente en el campo, es decir, no se realizó ninguna alteración del ambiente natural del estudio, en este caso, el aula de 5 años en estudio. Hernández, Fernández y Baptista (2014) proponen un listado de elementos a los cuales prestar atención durante el proceso de observación, estos son los siguientes:

- Ambiente físico
- Ambiente social y humano

- Actividades individuales y colectivas
- Artefactos
- Hechos relevantes
- Retratos humanos

En este sentido, los elementos de estudio enumerados en la tabla 1 son planteados a partir de lo sugerido por Hernández, Fernández y Baptista (2014) y la revisión bibliográfica de los estudios de género en el nivel de Educación Inicial. De esta manera, la observación no participante responde al primer objetivo específico de la investigación, ya que mediante ella se recogieron los datos visuales necesarios para describir cómo las informantes del estudio transmiten estereotipos y roles de género a sus estudiantes en sus sesiones de clase. La observación no participante emplea el instrumento de la ficha de observación (Anexo 1) y se llevó a cabo durante cinco horas de clase a cargo de las dos maestras del aula de 5 años entrevistadas, las cuales se encuentran distribuidas de la siguiente manera:

Tabla 2

Distribución de las sesiones de clase observadas

Docente	Sesión de clase	Duración	Descripción
	Actividades permanentes	1 hora	La rutina realizada cada mañana en el aula, la cual comprende el saludo a los estudiantes, la ida a los servicios higiénicos, el registro de asistencia y la asamblea.
Tutora del aula de 5 años	Actividades integradas	1 hora	Comprende el desarrollo de actividades donde se integran las áreas de matemática, comunicación, personal social y ciencia, en el marco del proyecto de indagación del aula.

	Rincones	1 hora	Actividad en la cual se separan a los y las estudiantes en 4 grupos, a cada uno se le asigna una tarea diferente para luego rotar entre ellos.
Docente del área de inglés	Taller de inglés	2 horas	Sesión de clase desarrollada por la docente del taller de inglés en compañía de la tutora y practicante del aula.

Elaboración propia

La distribución de las horas de observación se dio a partir de la revisión bibliográfica llevada a cabo en torno al currículo oculto de género, las observaciones informales realizadas al aula de estudio y el horario de clases del centro. Las actividades permanentes, también conocidas como rutina de la mañana, comprenden diferentes prácticas de género como el traslado de los y las estudiantes al baño (Chen & Rao, 2010); la segregación por sexo (Hiliart & Liben, 2010); la repartición de responsabilidades (Cueto, s.f.), el saludo (Chaves, 2005) y las canciones (Mendívil, 2016).

Asimismo, las actividades integradas y el taller de inglés refieren los espacios de clase impartidos por las docentes, en el cual se podrían observar prácticas de género en la interacción con el estudiantado (Torres, 1998; Pérez, 2018); las posibilidades de participación otorgados a niños y niñas (Chaves, 2005; Cueto, s.f.), la ubicación del alumnado (Cueto, s.f.) y las prácticas disciplinarias (Gansen, 2018). En adición, el rincón de trabajo se caracteriza por ser un espacio donde se observa el uso de diferentes materiales concretos y audiovisuales (Pérez, 2018) y sus criterios de repartición (Mühlhauser, 2018).

Una vez completada la observación no participante, se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas con las informantes, con la finalidad de explicar los estereotipos y roles de género transmitidos en las sesiones de clase observadas. La

entrevista cualitativa es definida por Kvale (2012) como un intercambio de formas de ver el mundo entre dos personas sobre un tema de interés común, este proceso busca encontrar el significado otorgado por el entrevistado a un acontecimiento de su vida cotidiana. En este caso, el instrumento que guió el desarrollo de la entrevista fue una guía de entrevista semiestructurada (Anexo 2), en la cual se dialogó con las docentes informantes del estudio acerca de situaciones registradas en la ficha de observación, en las cuales se identifican prácticas docentes diferenciadas por género hacia los estudiantes.

El diseño de los instrumentos de recojo de información, en este caso la ficha de observación no participante y la guía de entrevista semiestructurada, se dió a partir de la revisión bibliográfica llevada a cabo sobre las investigaciones existentes en torno al tema de género en la primera infancia y el nivel de Educación Inicial. Una vez diseñados los dos instrumentos, estos fueron validados a través de la revisión de expertas en el tema de currículo oculto y, en el caso de la guía de entrevista semiestructurada, mediante una rúbrica de validación (Anexo 3) y carta a los validadores (Anexo 4). De acuerdo a los criterios evaluados por los validadores, se realizaron los ajustes correspondientes en el guión de entrevista y la ficha de observación.

3.6 TÉCNICAS PARA EL ANÁLISIS DE DATOS

La información recogida en las entrevistas fue transcrita respetando los criterios de anonimidad de las informantes y codificada en una matriz de entrevista (Anexo 5), mientras que los datos de las observaciones no participantes fueron codificados en una matriz de observación (Anexo 6). Según Gibbs (2012), el proceso de codificar datos cualitativos refiere a la acción de definir el significado de la información recogida con los instrumentos del estudio, es decir, requiere identificar las observaciones o respuestas de los informantes como parte de categorías que ejemplifican una idea similar a nivel teórico o descriptivo. Asimismo, se codificó la información proveniente de las técnicas de observación y entrevista en base a la sesión de clase de la cual se recogió y la docente informante, empleado los siguientes códigos:

Tabla 3

Codificación de las sesiones de clase e informantes

Sesión de clase	Código
Actividades permanentes	AP
Actividades integradas	AI
Rincones	R
Taller de inglés	I
Informante	
Docente 1	D1
Docente 2	D2

Elaboración propia

Posteriormente, se aplicó la técnica de triangulación con la información recogida con ambas técnicas, es decir, se contrastó lo observado en las aulas con lo expresado por las docentes en las entrevistas semiestructuradas. Este proceso se realizó en base a una matriz de triangulación de la información (Anexo 7), la cual fue elaborada en base a las categorías, subcategorías y los elementos de estudio. A lo largo de la codificación, se elaboraron categorías emergentes de acuerdo a los hallazgos del estudio. La triangulación de datos, bajo la definición de Hernández, Fernández y Baptista (2014), refiere la interpretación de información proveniente de diferentes fuentes e instrumentos de recolección, tales como entrevistas, observaciones, ensayos, entre otros.

3.7 Principios éticos y protocolos

En cuanto a los principios éticos, se solicitó el consentimiento informado a las informantes del estudio, es decir, a las docentes del aula de 5 años en la cual se realizó la entrevista y observación no participante. Asimismo, se informó a las participantes que el estudio se realiza únicamente con fines académicos, manteniendo la anonimidad y la confidencialidad de la información recogida. Se solicitó el consentimiento de los informantes del estudio mediante una carta (Anexo 8) donde se

informa el carácter académico del tratamiento de los datos recogidos en la presente investigación.



PARTE III: RESULTADOS

CAPÍTULO 4: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

En el presente apartado se expondrán los hallazgos obtenidos a partir de la observación no participante y la entrevista no estructurada realizadas a las dos docentes informantes del estudio. En este sentido, se presentarán los resultados de acuerdo a las categorías y subcategorías de análisis.

4.1 CATEGORÍA 1: CURRÍCULO OCULTO DE GÉNERO

El estudio de la primera categoría “Currículo oculto de género”, tiene la finalidad de describir cómo se transmiten estereotipos y roles de género a través de las sesiones de clase en un aula de 5 años de una institución educativa privada de Lima, a través del currículo oculto. En base al análisis de los hallazgos de la observación no participante, los cuales fueron explicados por lo encontrado en las entrevistas conducidas, se dió respuesta a las tres subcategorías de estudio: Interacción docente-estudiante; recursos didácticos y organización del aula. Se presentan los resultados encontrados en cada una de estas subcategorías.

4.1.1 SUBCATEGORÍA INTERACCIÓN DOCENTE - ESTUDIANTE

Uno de los principales hallazgos de la investigación se relaciona con los momentos de interacción entre la docente y los estudiantes con comportamientos considerados disruptivos. Durante las sesiones de clase observadas, se encontraron diferencias tanto en la cantidad de llamadas de atención a niños y niñas, como en las formas de disciplinar a cada género. Asimismo, estas diferencias se sustentan en los comentarios realizados por cada docente en cuanto a las creencias que mantienen acerca del comportamiento y las características de niñas y niños. A continuación, se detallarán los hallazgos encontrados en relación a la práctica disciplinaria.

En primer lugar, se observaron grandes diferencias en cuanto a la cantidad de llamadas de atención a niñas y niños del aula. Durante las sesiones de clase observadas, se contabilizó cuántas veces se llamaba la atención a los y las estudiantes en los diferentes momentos del día y se encontró que, a lo largo de las semanas de observación, se llamó la atención 9 veces a las niñas y 46 veces a los niños. Indistintamente de la sesión de clase observada, la cantidad de veces que los

niños eran corregidos por la docente duplica, y en algunos casos triplica, la cantidad de veces que sucedía esta interacción con las niñas. Estos hallazgos alertan que las docentes suelen interactuar con mayor frecuencia con los estudiantes varones del aula, en comparación a las niñas, y que estas interacciones suelen ser motivo de un comportamiento disruptivo a causa de un niño.

La diferencia en la cantidad de veces que las docentes del aula llaman la atención a las y los estudiantes se sustentan en creencias estereotipadas acerca de cada género. En este sentido, las docentes mantienen creencias similares en cuanto a las características y los comportamientos que distinguen a los niños y niñas. Para las docentes del estudio, las niñas son delicadas y sedentarias, mientras que los niños son más activos, juguetones y toscos. Como se afirma en una de las entrevistas *“los hombrecitos tienen más energía, necesitan más de actividad, más que algunas niñas.”* (D1).

Estas creencias docentes orientan las acciones que las informantes realizan dentro del aula de clases. Además de manifestar que el comportamiento de los niños es más activo que el de las niñas, las docentes afirman que esta característica las lleva a brindar mayor atención a los varones. Como afirma una de las docentes *“tengo que estar ahí, ahí, ahí, ya como pegándoles cositas o que necesitan más apoyo de ti (...) para que no tengan conductas inadecuadas en el salón”* (D1). La mayor atención que se les da a los niños durante las sesiones de clase resulta, como consecuencia, en una invisibilización de las niñas dentro del aula, expresado por una docente al realizar comentarios como *“Sí, de chicas es la única que se nota (...) la única es ella, la que jala. Y de ahí no, los niños y ellos nada más”* (D1). También, se notó esta invisibilidad en ocasiones donde la docente ignoraba o pasaba por desapercibida las manos levantadas de las niñas y daba pase a un niño para participar.

La invisibilidad de las niñas dentro del entorno escolar es comentado por Torres (1998), quien afirma lo siguiente:

Todos estos comportamientos visibles son producidos por niños en mayor proporción que niñas. Lo que significa que, al ser más visibles, resulta más fácil que sean los que concentran la atención y preocupaciones del profesorado y,

consiguientemente, que sean estudiantes a los que se estimula más. (Torres, 1998, pp. 155)

El autor afirma que, dentro del aula de clases, son los niños quienes despliegan conductas más notables para los docentes, las cuales pueden ser valoradas positiva o negativamente. Por ejemplo, al hacer excesivo ruido con los materiales, subirse a las mesas, demostrar habilidad en una actividad, moverse continuamente, hablar o reír con un tono de voz elevado o solicitar ayuda frecuente del docente. En esta línea, las observaciones y entrevistas realizadas indican una mayor visibilidad de los niños dentro del aula, al recibir mayor atención de sus docentes por despegar conductas consideradas inapropiadas por ellas, como moverse fuera de su silla, conversar con los demás compañeros durante la explicación de la docente o hablar con un volumen de voz muy alto.

Ambas docentes del estudio hacen referencia a causas biológicas para explicar el mayor movimiento o inquietud de los niños, como una docente quien afirma que la inquietud motriz de los varones *“muchas veces tiene que ver con un tema de desarrollo, un tema de madurez por parte de los chicos, entonces muchas veces he escuchado que los chicos más lento que las chicas”* (D2). De manera similar, Chen y Rao (2010) encuentran que las conductas de los niños son consideradas inmaduras y, como consecuencia, atraen mayor atención de sus docentes. Estas conductas refuerzan las creencias que mantienen las docentes acerca de los roles y estereotipos de género: los niños son más activos y las niñas, más pasivas.

En otro punto, las formas de actuar de una de las docentes frente a los comportamientos disruptivos de niños y niñas varían según su género. Se observó que las llamadas de atención hacia los niños se realizaban con un tono de voz serio o enojado, volumen alto, llamando al niño por su nombre completo y en ocasiones acompañados con el gesto de señalar con el dedo índice o un golpe en la mesa. Asimismo, estas llamadas de atención solían incluir amenazas como *“Voy a llamar a la mamá”* (D1; R) o *“Se va a quedar”* (D1; A1). Por el contrario, las llamadas de atención hacia las niñas se realizaban con un tono de voz serio, pero no enojado, un volumen de voz moderado, nombrando a la niña por su apodo y repitiendo la indicación para la actividad, tal como la siguiente anotación de la ficha de observación: *“Corrección a*

niña, la docente se acerca y suavemente le dice "shh" (D1; A1), además de darse en menor frecuencia que en el caso de los niños.

En la entrevista, se dialogó con la docente en mención acerca de las estrategias de disciplina. Se encontró que las formas de disciplinar a los niños y niñas que desarrollan conductas consideradas como inapropiadas varía según el género, además de basarse en creencias estereotipadas. Por un lado, la docente emplea estrategias como dar permiso a los niños para salir del aula, caminar por el patio, emplear pelotas sensoriales u ofrecer apoyos visuales. Esto debido a que la docente afirma que los niños *"suelen ser más movidos (...) tienen más, más fuerza, más energía, necesitan desfogarse más (...) tienen los hombrecitos, tienen más energía, necesitan más de actividad, más que algunas niñas"* (D1). Mientras que, en el caso de las niñas, se explican las conductas negativas por un origen emocional y, como respuesta, se suele abrazarlas, escucharlas o premiarlas. Como afirma la docente *"Abrazarla, escucharla (...) dentro de la parte emocional la tratamos de cuidar (...) a (niña) hay que darle mucho amor, comprenderla"* (D1).

Para Gansen (2018), las interacciones disciplinarias son uno de los mecanismos a través de los cuales se construye el significado del género en las aulas preescolares. En su estudio, las docentes afirman que los niños necesitan del ejercicio físico para liberar su fuerza y energía masculina, razón por la cual se emplean prácticas disciplinarias como hacer lagartijas o golpear un saco en lugar de corregir los comportamientos de los niños. Estos hallazgos coinciden con las afirmaciones de una de las docentes del estudio, quien aplica prácticas disciplinarias como el uso de pelotas sensoriales o salidas del aula frente a las conductas disruptivas de sus estudiantes varones. También, se encuentra similitud en las creencias docentes que subyacen a las prácticas elegidas: los niños requieren de activación ya que presentan mayores necesidades de movimiento.

Similar a los hallazgos encontrados en las prácticas disciplinarias, los momentos de participación también configuran un espacio donde se invisibiliza a las niñas del aula desde la mirada docente. Si bien se observa una participación igualitaria de ambos géneros, la intención de las docentes de motivar a los niños a participar las lleva a ignorar a las niñas que demuestran interés en comentar o dar respuesta. Lo

mencionado se ejemplifica con las siguientes anotaciones en la ficha de observación: “*Dos niñas y un niño levantan la mano, se da paso al niño*” (D1; A1) y “*Niña levanta la mano para participar, un niño suelta la respuesta sin levantar la mano y se le felicita, no se vio a la niña*” (D2; I). Las docentes son conscientes de la iniciativa de las niñas por participar, una docente afirma que “*Se mueren por participar y los niños también, pero más ellos no, (...) [las niñas] son las intensas (...) Acá el poder de las niñas en participar en tener la llamada como que quieren estar ahí con nosotras*” (D1).

Los hallazgos en cuanto a la participación de los y las niñas del aula coinciden con lo encontrado por Chaves (2005), quien observó que son los niños a quienes se les da en mayor medida la palabra para participar, al dar una respuesta o demostrar ejercicios frente a la clase. Cueto (s.f), similarmente, halló que el tiempo que se le otorga a niños y niñas para participar dentro de las sesiones de clase es igualitario, no obstante, sus hallazgos difieren al afirmar que a ambos géneros se les cede la palabra indistintamente. En este caso, la invisibilidad de las niñas resulta, indirectamente, de la atención que brindan las docentes a los niños del aula con la finalidad de asegurar la participación igualitaria. Este hallazgo coincide con lo encontrado en relación a las prácticas disciplinarias: en ambos casos la atención del docente se centra en los niños debido a que se esperan de ellos conductas activas y disruptivas. Lo encontrado resulta de gran importancia debido a que, a pesar de que la participación igualitaria es una estrategia empleada por D2 para transmitir a los y las alumnas que “*todos somos iguales*” (D2), indirectamente invisibiliza a las niñas en su expresión dentro del aula.

En otro punto, se encontró que se da una interacción con mayor cercanía entre las docentes y las alumnas, en comparación a la relación que se genera con los niños. Se observa que, a pesar de que son pocas las ocasiones en las cuales se dan abrazos, muestras de apoyo o cariño, estas suelen ser iniciadas por las niñas del aula: “*(niña) se acerca a pedir abrazo de D1, se lo da*” (A1) y “*¿Me quita la polera, Miss? - dice la niña a D1*” (R). En adición, y como se notó en las prácticas disciplinarias, las docentes suelen llamar la atención a las niñas utilizando apodos, pidiendo por favor y empleado un tono de voz suave. Las docentes afirman que las niñas son más amorosas, requieren de abrazos o momentos de escucha y buscan muestras de cariño: una docente expresa “*Esa competencia que tienen, bueno para ellas, como que de llamar*

la atención tanto a (otra profesora), como tanto yo. Eso sí, hemos notado con el cariño" (D1).

Con respecto a la interacción entre las estudiantes y docentes, Chen & Rao (2010) y Dobbs et al (2004) encontraron hallazgos similares, donde la mayoría de las interacciones entre las niñas y sus docentes eran positivas, mientras que los niños experimentaban más interacciones negativas y neutrales. Igualmente, Cueto (s.f) encuentra que las docentes se dirigen a las niñas con una voz más tenue que la empleada para dirigirse a los niños, no obstante, este autor halló que son los niños quienes reciben mayores contactos físicos como abrazos o besos, ayudas y cumplidos.

La tendencia a generar lazos más afectivos con las niñas se debe a que son vistas por sus docentes como “seres frágiles que deben ser protegidas con mayor rigurosidad que los niños, que se entienden como personas más fuertes por naturaleza” (Perez, 2018, p. 81). Dicha afirmación podría explicar la razón por la cual se dan interacciones más cercanas con las niñas del aula de manera indirecta, ya que las docentes afirman que cuando se trata de demostrar cariño con los niños “*nosotras somos las que vamos*” (D1). No obstante, mantienen una visión de la niña como un ser delicado, cariñoso, que recibe mayores cuidados y posee menor fuerza que los niños, lo cual podría, inconscientemente, motivarlas a generar vínculos de mayor cercanía, expresado al llamarlas por sus apodos, hablarles con suavemente y abrazarlas.

4.1.2 SUBCATEGORÍA RECURSOS DIDÁCTICOS

Los recursos didácticos empleados como parte de las sesiones de clase de la tutora y docente de inglés son escasos y, en su mayoría, refieren videos, canciones, rimas e imágenes. En una de las clases observadas, se notó el uso de una rima acerca de la familia por una de las docentes, la cual estaba compuesta por una sencilla estrofa mencionando algunos de los familiares, como mamá, papá, hermano y hermana. Al recitar la rima, esta se acompañaba con gestos alusivos a cada integrante de la familia, por ejemplo, la palabra “hermana” era representada con el gesto de sostener un vestido para hacer una reverencia y, “hermano”, al flexionar los músculos de los brazos.

En conversación con la docente, ella comentó que una de las estudiantes del aula le preguntó por qué solo los “hermanos” eran representados con el símbolo de músculo, refiriendo que las mujeres también son fuertes. Frente a ello, la docente le respondió lo siguiente: *“Sí, claro que tú también eres fuerte y está perfecto. Todos somos fuertes, ¿no? O sea, no tiene nada que ver una cosa con la otra, esto simplemente es para que te acuerdes y ya”* (D2). La docente afirma que, en la elección de los gestos para la rima *“no ha habido un trasfondo con ello”* (D2), más bien, se eligieron dichos gestos para imitar lo visto por los niños en otros videos acerca de la familia, por ejemplo, el vestido que llevan las hermanas.

Si bien la docente en cuestión afirma que no hubo una intencionalidad en elegir el gesto de reverencia al hablar de las hermanas y los músculos al hablar de hermanos, es posible que esta decisión se dé en un nivel inconsciente, donde se encuentren naturalizadas las creencias estereotipadas acerca de que las niñas usan vestido y los niños son fuertes. Debido a dichas creencias, no se cuestionan los videos a los cuales hace referencia la docente, donde las hermanas se representan únicamente con vestidos y los hermanos con músculos, sino más bien, se conciben como naturales y se transmiten al estudiantado. Como afirma García (2014), la transmisión de creencias estereotipadas de género puede darse de manera pasiva, es decir, si las docentes no cuestionan sus propios sesgos de género. Al concebir como naturales los prejuicios de que las niñas usan vestido y los niños son fuertes, en adición al conjunto de creencias en las cuales estos se pueden enmarcar como la delicadez y pasividad de las niñas, en comparación a la activación y fortaleza de los niños, la docente comparte a los y las estudiantes materiales que refuerzan dichas creencias sin ser cuestionadas.

En la misma línea, se observó una gran cantidad de contenido audiovisual empleado por ambas docentes en sus clases, los cuales contenían en su mayoría videos con personajes estereotipados. Por un lado, se representan personajes femeninos sonrientes, con voz aguda, bailando o cantando, usando faldas, vestidos, moños y acompañados del color rosado; por otro lado, los personajes masculinos tienen voz gruesa, un rostro serio, lentes, vello facial, juegan fútbol, se acompañan del color celeste y aparecen en el video primero que las niñas. Ambas docentes refieren

que los videos son empleados frecuentemente, una de ellas sostiene que son estrategias de autorregulación y tiempos de activación en clase: "*Si vemos que están movidos un día, paramos y ponemos música para que ya se relajen, para que se suelten, canciones con movimientos*" (D1). En relación al uso de imágenes estereotipadas, una docente afirma que "*el hecho de que se les enseña a que todos somos iguales y toda la parte, todo ese lado, el ver una foto o una imagen no hace que cambie su pensamiento*" (D2).

En similitud al punto anterior, no se observa que ambas docentes cuestionen los estereotipos que transmiten en los videos frecuentados en clase. Inclusive, una de las docentes afirma que el hecho de ver una imagen estereotipada no afecta el pensamiento de los niños, puesto que se les enseña acerca de la igualdad durante las actividades. En relación a los contenidos audiovisuales, Powell & Abbels (2002) encontraron que los programas para niños pueden transmitir mensajes de género si los personajes desarrollan conductas estereotipadas, por ejemplo, en cuanto a la voz, color, vestimenta y ocupación. Estos mensajes son transmitidos con mayor naturalidad a los y las estudiantes si mantienen concordancia entre ellos, es decir, se refuerza la idea de que los hombres son más fuertes si se presentan en diversas ocasiones desempeñando este rol, en mayor medida que las mujeres. Como afirma Mendivil (2014) al referirse a las canciones infantiles, la frecuencia con la cual se repiten y los discursos que acompañan a los recursos con contenido de género son elementos centrales en los sentidos y significados que construyen los alumnos, en este caso en relación al género.

4.1.3 SUBCATEGORÍA ORGANIZACIÓN DEL AULA

La organización del aula refiere la manera en la cual se ordena el mobiliario del aula, las actividades, juguetes, materiales o al estudiantado en base a las creencias que mantienen las docentes en relación al género. Como parte de la organización del aula, se da la repartición de responsabilidades entre los y las estudiantes del aula. Se encontró que quienes desempeñan los roles de limpieza y orden del aula son en su totalidad las niñas. Durante los Rincones (R), se observó que las niñas eran encargadas de repartir los materiales, entregar las hojas a sus compañeros, recoger los plumones o borrar la pizarra, ya sea por iniciativa propia o por indicación de la

docente con frases como "*(niña) me ordenas los chiquitos*" (D1; R) o "*(niña), ya sabes, ordena*" (D1; R).

Frente a ello, la docente comenta que las niñas demuestran gran interés por ser su ayudante, una responsabilidad que les da la sensación de poder y en la cual buscan liderar: "*Yo veo que ellas se sienten como que - "yo soy la encargada de la tijera, yo te voy a dar la tijera que yo quiera" - porque ella les da la tijera o lo que tengan (...) su competencia de ellas es más de liderar al ser la ayudante*" (D1). Por otro lado, D2 sostiene que a través de la organización de responsabilidades se enseña a los y las alumnas acerca de la igualdad; sin embargo, afirma que dentro de sus clases no se otorgan responsabilidades.

Tanto Pérez (2018), Cueto (s.f) y Chaves (2010) obtienen hallazgos similares acerca de la organización de responsabilidades diferenciadas por género, siendo las niñas quienes se encargan de la mayoría de estas labores. Por su parte, Cueto (s.f.) resalta la iniciativa propia de las niñas al repartir cubiertos al momento de la lonchera; mientras que Pérez (2018) y Chaves (2010) observan que, si bien la docente solicita la ayuda de todos los alumnos, son las niñas quienes demuestran mayor voluntad. El rol estereotipado que desempeñan las niñas al tener a su cargo la atención y el servicio de sus demás compañeros las coloca en una situación de desventaja (Claudet y Palacios, 2017). Es posible que la docente interprete como natural la voluntad que poseen las niñas al desempeñar roles de cuidado, atención y limpieza, razón por la cual no cuestiona dicha iniciativa y, más bien, la refuerza al solicitar únicamente el apoyo de niñas. Con frases como "*ya sabes, ordena*" (D1; R), la docente da a entender que esta dinámica se repite en distintas ocasiones y que las niñas tienen arraigada la noción de ordenar.

En cuanto a la organización de materiales, se observa que ambas docentes reparten los útiles escolares, fichas y mesas sin distinción de género, es decir, sin asignar los materiales en función a colores estereotipados. No obstante, son conscientes del hábito de los niños y niñas de elegir ciertos materiales basándose en el color o tipología, por ejemplo, al repartir tarjetas con imágenes sobre películas clásicas la docente manifiesta lo siguiente: "*yo les voy a dar porque si no ustedes están eligiendo*" (D1; R), también se observó la repartición indistinta de "*mesas de*

colores contrarias al género: rosadas y moradas a niños, y celestes a niñas” (D2; I). Una de las docentes sostiene que toma esta decisión puesto que son las niñas quienes se muestran disconformes cuando les dan un material de un color que no es de su preferencia, esta docente expresa lo siguiente: *“generalmente los niños nunca se quejan, las quejas son de las niñas (...) cuando no les toca y si le dan un color que no les gustan, las que reclaman también son las niñas”* (D1).

Dichos hallazgos difieren de los encontrados por Pérez (2018), quien observó que las docentes repartían materiales de colores estereotipados para evitar frustración o conflictos en el aula. Contrariamente, la docente en cuestión es consciente de la preferencia de sus alumnas en cuanto a los colores que desearían elegir para sus materiales; sin embargo, no limita la repartición siguiendo los patrones tradicionales de sus estudiantes. Dicho cuestionamiento es importante puesto que Gelir (2020) sostiene que los niños construyen sus roles de género de acuerdo a colores y observa que las docentes suelen ignorar la elección estereotipada de sus estudiantes al guardar silencio, sonreír y no cuestionar su posicionamiento.

En otro punto, la segregación que se realiza del estudiantado en función de su sexo se encontró en la toma de asistencia, la formación en filas para el traslado al baño y la asamblea semanal, la ubicación para escuchar cuentos y las competencias dentro del aula. Por ejemplo, se divide a los estudiantes al momento de tomar la asistencia, se designa a un niño para contar a los estudiantes varones y a una niña para contar a las alumnas, luego se suman las cantidades. Se observó que, cuando un niño intenta contar a las niñas la docente responde *“(niño) tú no puedes contar a las niñas porque eres niño”* (D1; AP). La docente encargada de realizar la mayoría de estas divisiones expresa que la división en filas de niños y niñas se da para facilitar el traslado al baño y asamblea, donde se mantienen separados por sexo. Por otro lado, la segunda docente sostiene que la competencia por género se da cuando se divide al estudiantado en dos equipos por sexo, quienes compiten al aprender una canción o rima, tomando turnos intercaladamente como una estrategia de motivación. Asimismo, dicha docente ubica a los y las estudiantes de la siguiente manera para la lectura de cuentos: las niñas se sientan en la alfombra y los niños en sillas detrás de ellas. Esta organización se basa en las creencias de que los niños poseen un menor

control de su cuerpo y, por ende, requieren de la silla para escuchar con tranquilidad la historia.

La segregación del estudiantado por sexo fue hallada por Hiliart & Liben (2010) como una manera a través de la cual se resalta la categoría de género entre los estudiantes, encontrando así que los alumnos que han sido parte de un aula con alta distinción de género comienzan a rechazar a sus pares de géneros contrarios y, consecuentemente, incrementando la separación de niños y niñas. Hallazgos similares a los del presente estudio fueron encontrados por Chen & Rao (2010) donde los niños eran alineados sobre líneas azules y, las niñas, sobre líneas rojas para salir del aula de clases. Dicha segregación se daba hasta 7 veces dentro del día de clases y, en adición, la competencia entre géneros era empleada como una estrategia de motivación. En la misma línea, Bigler et al (2013) sostienen que el uso de género para clasificar y organizar a los estudiantes aumenta los estereotipos de género, reduce los encuentros entre ambos géneros y facilita los sesgos en los estudiantes.

La categoría “Currículo oculto de género” busca describir cómo se transmiten estereotipos y roles de género a través de las sesiones de clase en un aula de 5 años de una institución educativa privada de Lima, a través del currículo oculto. En este sentido, se encontró la mayor cantidad de hallazgos como parte de los espacios de interacción entre la docente y los estudiantes del aula. Dentro de ellos, resaltan las prácticas disciplinarias diferenciadas por género, la invisibilidad de las niñas; el uso de recursos didácticos con contenido estereotipado, como rimas, imágenes o videos, y la repartición de responsabilidades de limpieza a las niñas. Dichas prácticas docentes se sostienen en base a creencias acerca de cómo deben ser los niños y las niñas de acuerdo su género, por ejemplo: los niños son más activos y, por ende, requieren mayor atención de la docente. A continuación, se analizan los estereotipos y roles de género que transmiten las docentes del estudio, es decir, las creencias sobre las cuales basan sus prácticas de género.

4.2 CATEGORÍA 2: ESTEREOTIPOS Y ROLES DE GÉNERO

La segunda categoría del estudio busca explicar los estereotipos y roles de género que transmiten las docentes del aula de 5 años en cuestión. Los hallazgos de esta categoría provienen de las entrevistas realizadas por las docentes, en conjunto

con las observaciones no participantes. A continuación, se presentan los resultados de ambas subcategorías: estereotipos de género y roles de género.

4.2.1 SUBCATEGORÍA ESTEREOTIPOS DE GÉNERO

Los estereotipos que transmiten las docentes en su práctica diaria se basan en patrones tradicionales de género. Por un lado, las docentes conciben a las niñas como seres pasivos, emocionales, delicados, detallistas, cariñosas, amorosas y sedentarias. Por otro lado, consideran que los niños son activos, inquietos, presentan gran necesidad de movimiento, se arriesgan a nuevos retos, son toscos, rudos, fuertes y enérgicos. Por ejemplo, una docente menciona que *"tratamos siempre de hacer acordar que las niñas con un poquito menos, porque no somos tan fuertes, algunos son tan fuertes, nos pueden hacer doler"* (D1). Las características que las docentes destacan de cada género reflejan una visión antagónica: La pasividad y delicadeza con la cual se describe a las niñas se opone a la activación e inquietud motriz que destacan en los niños. Dichos estereotipos constituyen el esquema de creencias en las cuales basan sus prácticas docentes dentro del aula, es decir, las decisiones que toman en cuanto a la disciplina, manejo y organización del aula se sustentan, consciente o inconscientemente, en la visión que poseen acerca de cómo son las niñas y los niños.

Los estereotipos de género son definidos por OHCHR (2014) como una creencia que lleva a las personas a suponer acerca de las características de hombres y mujeres, el cual puede llegar a ser dañino si limita la capacidad de cada persona de desarrollar sus habilidades personales o tomar decisiones sobre su vida. Como sostiene Mendivil (2016), la construcción social del género suele basarse en estereotipos antagónicos, donde la agencia se concibe como masculina y la pasividad como femenina. En el presente estudio, se encuentran hallazgos similares: las docentes poseen visiones opuestas acerca de las cualidades de niñas y niños, las cuales las llevan a ejecutar tratos diferenciados, resaltar el género como una categoría saliente e invisibilizar a niñas en ciertos momentos. Similar a Gansen (2018), las docentes actúan en base a sus expectativas de género al implementar prácticas disciplinarias diferenciadas que se adapten a las necesidades que perciben en sus estudiantes.

4.2.2 SUBCATEGORÍA ROLES DE GÉNERO

Los roles de género que transmiten las docentes del presente estudio se basan en el conjunto de creencias tradicionales mencionado líneas arriba. Por un lado, una docente manifiesta, a través de la observación y entrevistas, que las niñas cumplen el rol de ayudantes dentro del aula, afirmando que las niñas disfrutan de colaborar en la limpieza y repartición de materiales. Por ejemplo, al mencionar que las niñas ocupan *“los roles de ayudantes, ellas son las que ayudan o si le encantan ser las encargadas, eso sí sobresale más eso en las niñas que en los niños”* (D1). La creencia de esta docente, la cual se transmite al momento de organizar las responsabilidades dentro del aula, posiciona a las niñas en el rol de cuidado y servicio, transmitiendo así la idea de que son ellas quienes deben encargarse de atender, limpiar y cuidar a otros.

Por otro lado, la segunda docente del estudio manifiesta que el rol que ejercen las niñas dentro del aula se basa en el tipo de juegos que realiza, en este caso, ella comenta que las niñas juegan a ser princesas, mamás, hijas y esposas. No obstante, no se aprecia el cuestionamiento de la docente acerca de los roles a los cuales se limitan las niñas dentro de su juego, lo cual indica la posibilidad de que se reconozcan como naturales o innatos. Como sostienen Viotti y del Valle (2013), el rol de la mujer tradicionalmente se encuentra arraigado al ejercicio de la maternidad, el cual se basa en la premisa de que la función de la mujer en la sociedad es el cuidado y la protección del otro. Por ello, es indispensable que, tanto niños como niñas, asuman roles diversos dentro del aula, evitando así que las niñas se limiten a ejercer el rol de atención y servicio puesto que las posiciona en una situación de desventaja (Claudet y Palacios, 2017).

En el caso de los roles masculinos, las docentes coinciden al expresar una visión del hombre como el encargado de proteger y cuidar, en este caso, cuidar a las niñas por su delicadeza. Asimismo, se conciben como conductas propias de los niños el jugar fútbol, trepar a lugares altos, jugar con armas, correr y, en general, desarrollar actividades de movimiento. Al explicar cómo interviene cuando niños y niñas quieren jugar juntos, una docente expresa lo siguiente a los niños: *“cuidado con las niñas, las*

niñas son un poco más delicadas (...) No podemos empujarlas tan fuerte, tenemos que controlar la fuerza". En este sentido, se aprecia cómo se construye la red de creencias de la docente: las niñas son delicadas y débiles, por ello los hombres poseen el rol de cuidarlas midiendo su gran cantidad de fuerza. Dicha creencia se basa en roles tradicionales de género, donde el hombre es visto como el protector del hogar (Viotti y del Valle, 2013).

4.3 SOCIALIZACIÓN DE GÉNERO

A partir de lo observado en las aulas y lo comentado por las docentes en las entrevistas, se encontraron hallazgos no considerados en el diseño de la investigación, es decir, categorías emergentes. En este caso, los resultados dieron a conocer las creencias de las docentes acerca del origen de las diferencias de género entre sus estudiantes y, a su vez, cuál es el rol que ellas reconocen en el proceso de socialización de género. A continuación, se presenta lo recogido en base a estos puntos.

Ambas docentes reconocen a la familia, la socialización primaria, como el origen de las diferencias entre niños y niñas. Las docentes demuestran conciencia del componente social en el aprendizaje de género, no obstante, fallan en reconocer el rol de la escuela en dicha socialización. Para las docentes, las diferencias de género se dan a causa de patrones de crianza tradicionales que motivan a las niñas a ser delicadas y a los niños a ser fuertes. Las docentes sostienen que los padres forjan estas diferencias al otorgar mayor libertad a los niños en su juego y socialización; reforzar positivamente la delicadeza en las niñas; limitar la expresión artística de los niños por considerarla femenina y, por el contrario, motivar el desarrollo de su fortaleza y carácter con actividades deportivas. Bosson (2018) sostiene que, si bien los padres son la primera fuente principal de socialización que tienen los niños, la escuela tiene un impacto sustancial en el desarrollo de género por el tiempo que pasan dentro. La autora sostiene que las docentes sirven como un modelo del comportamiento de género e influyen la adopción de estereotipos de género.

En menor proporción, se adjudican las causas de las diferencias de género a un componente biológico, esto es al asumir que los niños maduran más lento que las niñas y confundir las diferencias sexuales con las diferencias de género. Como

sostiene Prioletta (2019), los docentes pueden generar dinámicas de poder de género dentro del aula al basarse en teorías de desarrollo infantil erróneas, como naturalizar conductas disruptivas en los niños por asumir que maduran con mayor lentitud y exigir a las niñas el uso de estrategias de comunicación efectiva para resolver problemas por suponer que el lenguaje se da mejor en las mujeres.

Si bien ambas docentes adjudican las diferencias de género a la socialización primaria y, en menor proporción, a causas biológicas, cuando se les preguntó acerca de su rol en la socialización de género de sus estudiantes ambas mantienen posturas similares. Ambas docentes buscan transmitir a los estudiantes un mensaje de igualdad: *“que ellos entiendan que no existe esta diferencia como tal (...) darles a entender de qué nosotros debemos respetar el otro por ser persona y punto”* (D2). Asimismo, ambas docentes sostienen que la transmisión de dicho mensaje se da transversalmente en el trato diario, las prácticas disciplinarias, los momentos de responsabilidad y participación, por esta razón sostiene que la visualización de imágenes o videos estereotipados no influencia en el pensamiento de sus alumnos.

En adición, una de las docentes reconoce que posee el rol de consejera con los padres de familia, con el cual busca motivar la reflexión entre ellos acerca de las decisiones que toman en la crianza de sus hijos. Frente a ello, Azúa et al (2019) sostienen que, si bien los niños y niñas “traen consigo una socialización de género desde la esfera familiar” (p. 50), es en la etapa de educación inicial donde se normalizan creencias y conductas acerca del género. Es por ello que los autores sostienen que el rol docente en la socialización de género se basa en la reflexión y detección de prácticas sexistas en el aula, con la finalidad de evitar reproducir sesgos de género en las prácticas docentes ejecutadas de forma inconsciente.

En el presente capítulo se han expuesto los principales hallazgos del estudio, analizando así cómo se transmiten estereotipos y roles de género en un aula de 5 años de una institución educativa privada de Lima, a través del currículo oculto. Se ha discutido acerca de las prácticas docentes que, basadas en creencias estereotipadas de género, generan tratos diferenciados entre niños y niñas como parte de la interacción, el uso de recursos didácticos y la organización del aula. Dichas creencias se basan en patrones estereotipados que caracterizan al hombre y a la mujer como

seres opuestos, con roles y características innatas que los diferencian en su actuar y sentir. A su vez, la red de creencias que justifican las decisiones de las docentes en su práctica diaria con sus estudiantes se da, en su mayoría, en un plano inconsciente. Las docentes del estudio demuestran escasa reflexión en el impacto de sus acciones dentro del aula en el proceso de socialización de sus alumnos; así como también, se observa un análisis poco crítico de las diferencias en su trato hacia los niños y niñas a su cargo.

Como se observó a lo largo del capítulo, los hallazgos de la presente investigación guardan relación con lo encontrado desde la mirada internacional, identificando similitudes referentes al trato de las docentes hacia los niños del aula, la invisibilidad de las niñas, las formas de organizar las responsabilidades, la repartición de materiales, entre otros. En este sentido, la presente investigación constituye un aporte en el estudio del género en la primera infancia desde el ámbito educativo peruano.



CONCLUSIONES

La presente investigación se planteó el objetivo de analizar cómo se transmiten estereotipos y roles de género en un aula de 5 años de una institución educativa privada de Lima, a través del currículo oculto. Para ello, se buscó describir cómo se transmiten estereotipos y roles de género a través del currículo oculto en un aula de 5 años y, consecuentemente, explicar los estereotipos y roles de género que transmiten sus docentes. A modo de síntesis, se enumeran los resultados de la investigación:

1. La transmisión de estereotipos y roles de género se dió a través del currículo oculto, tanto en los momentos de interacción de las docentes del aula y los estudiantes, como mediante los recursos didácticos y la organización del aula.
2. Se transmiten estereotipos y roles de género mediante los momentos de interacción al invisibilizar a las niñas del aula desde la mirada docente en los momentos de participación y a consecuencia de las prácticas disciplinarias. En este sentido, las docentes interactúan con mayor frecuencia con los niños; sin embargo, estos encuentros se dan con la finalidad de disciplinar comportamientos disruptivos en niños. Por otro lado, se da una interacción con mayor cercanía entre las docentes y las alumnas, en comparación a la relación que se genera con los niños.
3. Se naturalizan estereotipos y roles de género a través de la frecuencia y constancia con la cual se reproducen contenidos audiovisuales con personajes estereotipados. En adición, se observa escasa reflexión por parte de ambas docentes sobre el impacto que tienen sus materiales didácticos en la socialización de género de sus alumnos.
4. Se perpetúan roles tradicionales a través de la organización de responsabilidades dentro del aula, donde son las niñas quienes se encargan de ordenar y limpiar luego de las actividades. Asimismo, se resalta el género como una categoría diferencial entre los y las niñas a través de la segregación constante como parte de rutinas de traslado, competencia y toma de asistencia. Las docentes buscan romper ciertos patrones de género al organizar los materiales didácticos en colores opuestos a los tradicionales; no obstante, no se motiva a los estudiantes a intercambiar diferentes roles dentro del juego.

5. A través de las prácticas docentes mencionadas, los estereotipos y roles de género que se transmiten responden a patrones tradicionales. Para las docentes del estudio las niñas son delicadas, pasivas, amorosas y ayudantes; y los niños son disruptivos, activos, fuertes y toscos.
6. Las docentes reconocen el rol de la socialización primaria en la adopción de las diferencias de género y, en menor medida, atribuyen algunas de estas diferencias a causas biológicas, lo cual las suele llevar a naturalizar conductas disruptivas en niños por considerarlos más inmaduros.
7. Se halló escasa reflexión de las docentes acerca del rol que cumplen, tanto ellas como la escuela, en la socialización de género, por lo cual no cuestionan las decisiones que toman dentro del aula y, por ende, se suelen dejar llevar por sesgos de género.



RECOMENDACIONES

- Si bien las docentes demuestran interés en romper ciertos patrones de género al intercalar los colores tradicionales asignados a cada sexo en la repartición de materiales, es preciso fomentar la reflexión acerca de otras creencias estereotipadas que guían su toma de decisiones durante la jornada escolar. Por ejemplo, se debe cuestionar cómo la creencia de que los niños son más activos que las niñas afecta a estas últimas al ser invisibilizadas dentro del aula en los momentos de participación y disciplina. Dicha práctica reflexiva debe ser motivada en todos los aspectos de la práctica docente, la cual tendría más eficiencia si es promovida por los líderes educativos del centro.
- Debido a la escasa información acerca del contenido de género en los recursos audiovisuales y su impacto en la socialización de los niños y niñas, las docentes no son conscientes de la repetición con la cual se transmiten mensajes estereotipados de género. A esto se suma la frecuencia con la cual se emplean estos recursos dentro de la jornada escolar. Por ello, se considera indispensable que las docentes analicen los mensajes de género presentes en los recursos audiovisuales que presentan a sus estudiantes y, en todo caso, estos sean acompañados de un proceso de reflexión junto con los y las alumnas.
- Como parte de política de la institución educativa, se deben fortalecer los conocimientos de las docentes acerca del género, los estereotipos y roles de género, puesto que se observó desconocimiento del origen social del género y, especialmente, el rol de la escuela en la socialización de género.
- En futuras investigaciones sería ideal ahondar en el estudio de los mensajes de género que se transmiten dentro de las aulas del nivel inicial. Debido a que aún es un tema poco estudiado en el campo peruano, sería preciso conocer cómo se da la transmisión de género en otras aulas de este nivel en diferentes zonas rurales o urbanas del país, con la finalidad de comparar los hallazgos encontrados. Se recomienda continuar la investigación en diferentes contextos y en periodos de tiempo con mayor duración, con la finalidad de generar espacios de observación a mayor detalle y profundidad.
- Con la finalidad de promover la práctica reflexiva entre las y los docentes relacionada al cuestionamiento de los estereotipos y roles de género que

transmiten a sus estudiantes, es indispensable contar con mayor claridad y profundidad en los lineamientos desde el Ministerio de Educación o las diferentes instancias de gestión escolar. En este sentido, sería ideal contar con políticas educativas, guías de docencia o un marco normativo que oriente los esfuerzos en relación al Enfoque de Igualdad de Género desde una instancia nacional o local.



REFERENCIAS

Acevedo, E. J. (2010). El currículo oculto en las enseñanzas formales. Aspectos menos visibles a tener en cuenta para una educación no sexista. *Temas para la educación*, 11, 1-7. <https://www.feandalucia.ccoo.es/docuipdf.aspx?d=7590&s=>

Azúa, X., Lillo, D. & Saavedra, P. (2019). El desafío de una educación no sexista en la formación inicial: prácticas docentes de educadoras de párvulo en escuelas públicas chilenas. *Calidad en Educación*, (50), 49-82. <https://doi.org/10.31619/caledu.n50.721>

Bigler, R.; Roberson, A. & Hamilton, B. (2013). El papel de las escuelas en la socialización temprana sobre las diferencias de géneros. En *Género: Socialización Temprana. Enciclopedia sobre el Desarrollo de la Primera Infancia*. <https://www.encyclopedia-infantes.com/genero-socializacion-temprana/segun-los-expertos/el-papel-de-las-escuelas-en-la-socializacion>

Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la Investigación Educativa*. Editorial La Muralla S.A.

Bosson, J., Vandello, J. & Buckner, C. (2018). *The psychology of sex and gender*. SAGE Publications

Carbajo, J.L., Gálvez, C. y Prado, R. (2017). Igualdad de género, rompiendo estereotipos. *Tarea*.

Centeno, A.M. y Grebe, M. (2021). El currículo oculto y su influencia en la enseñanza en las Ciencias de la Salud. *Investigación en Educación Médica*, 10(38), 89-95. <https://doi.org/10.22201/fm.20075057e.2021.38.21350>

Chaves, A.L. (2005). Las relaciones de género en el contexto escolar. Un estudio de caso de educación preescolar, Costa Rica. *Diálogos Revista Electrónica de Historia*, 5(1-2), 1-18. <https://www.redalyc.org/pdf/439/43926968022.pdf>

Chen, E.S.L. & Rao, N. (2010). Gender Socialization in Chinese Kindergartens: Teachers' Contributions. *Sex Roles*, (64), 103-116. <https://rdcu.be/cm08U>

Cisterna, F. (2002). Currículum oculto: Los mensajes no visibles del conocimiento educativo. *REXE: Revista de estudios y experiencias en educación*, 1 (1), 41-56. <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/281>

Claudet, M. & Palacios, N. (2017). Análisis de la práctica docente Desde el enfoque de género. Un aporte al cambio. *Tarea*, 94, 70-75. https://tarea.org.pe/wp-content/uploads/2017/08/Tarea94_70_Manuela-Claudet_Nelly-Palacios.pdf

Cueto, D.M. (s.f.). Equidad de género en preescolar. Lenguaje sexista en el aula. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa / 6. Educación y Valores / Ponencia

Defensoría del Pueblo. (8 de marzo del 2021). Defensoría del Pueblo: fortalecer los derechos de las mujeres implica no retroceder en agenda por la igualdad de género. <https://www.defensoria.gob.pe/defensoria-del-pueblo-fortalecer-los-derechos-de-las-mujeres-implica-no-retroceder-en-agenda-por-la-igualdad-de-genero/>

Dobbs, J., Arnold, D.H. & Doctoroff, G.L. (2004). Attention in the preschool classroom: the relationships among child gender, child misbehavior, and types of teacher attention. *Early Child Development and Care*, 174(3), 281-295. <https://doi.org/10.1080/0300443032000153598>

Fitzpatrick, M.J. & McPherson, B. J. (2010). Coloring Within the Lines: Gender Stereotypes in Contemporary Coloring Books. *Sex Roles*, 62, 127-137. <https://doi.org/10.1007/s11199-009-9703-8>

Flick, U. (2007). Introducción a la investigación cualitativa (2da Ed.). Ediciones Morata S.L.

Gansen, H.M. (2018). Push-Ups Versus Clean-Up: Preschool Teachers' Gendered Beliefs, Expectations for Behavior, and Disciplinary Practices. *Sex Roles*, 80, 393-408. <https://doi.org/10.1007/s11199-018-0944-2>

García, C.T. (2014). Permanencia de estereotipos de género en la escuela inicial. *Educere*, (18), 61, 439-448. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35639776006.pdf>

Gelir, I. (2020). Becoming a girl and boy: preschool children's construction of gender roles in the community and nursery. *Early Child Development and Care*, 1-11. <https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1756790>

Gibbs, G. (2012). El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa. Ediciones Morata

Granger, K.L., Hanish, L.D., Kornienjo, O. & Bradley, R.H. (2016). Preschool Teachers' Facilitation of Gender-Typed and Gender- Neutral Activities during Free Play. *Sex Roles*, (76),498-510.<https://doi.org/10.1007/s11199-016-0675-1>

Guerrero, E., Valdés, A., & Provoste, P. (2006). La desigualdad olvidada: Género y educación en Chile. En E. Guerrero, A. Valdés, & P. Provoste, *Equidad de género y reformas educativas* (págs. 99-143). Hexagrama consultoras.

Guevara, E., Flores, M.G. & Magaña, H. (2020). El currículum oculto de género en materiales educativos de preescolar. ¿Instruir o empoderar a las niñas?. *Revista mexicana de orientación educativa*, 17(38), 1-22. <https://doi.org/10.31206/rmdo212020>

Guevara, G., Verdesoto, A., y Castro, N. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción). *Recimundo*, 4 (3), 163-173. 10.26820/recimundo/4.(3).julio.2020.163-173

Halim, M. y Lindner, N. (2013). Auto-socialización de género en la primera infancia. *Enciclopedia sobre el desarrollo de la primera infancia*. <https://www.encyclopedia-infantes.com/genero-socializacion-temprana/segun-los-expertos/auto-socializacion-de-genero-en-la-primera-infancia>

Halim, M.L. & Ruble, D.N. (2010). Gender identity and stereotyping in early and middle childhood. En J. Chrisler & D. McCreary (Ed.) *Handbook of Gender Research in Psychology*. Springer-Verlag

Hamilton, M. & Anderson, D. (2006). Gender Stereotyping and Underrepresentation of Female Characters in 200 Popular Children's Picture Books: A Twenty-first Century Update. *Sex Roles*, 55, 757-765. <https://doi.org/10.1007/s11199-006-9128-6>

Hernández, Fernández y Baptista. (2014). *Metodología de la investigación* (6ta edición). MacGrow Hill. <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>

Hernández, R. y Opazo, H. (2010). *Apuntes de Análisis Cualitativo en Educación*. Universidad Autónoma de Madrid.

Hiliart, L. & Liben, L. (2010). Differing Levels of Gender Salience in Preschool Classrooms: Effects on Children's Gender Attitudes and Intergroup Bias. *Child Development*, 81(6), 1787-1798. <https://www.jstor.org/stable/40925299>

Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI] (2016). Perú: Brechas de género 2016. Avances hacia la igualdad de mujeres y hombres. INEI. https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1388/Libro.pdf

Kvale, S. (2012). *Las entrevistas en Investigación cualitativa*. Ediciones Morata.

Lindsay, L. (2016). *Gender Roles A Sociological Perspective* (6ta Ed.). Routledge

Lopez, D.I. & Lugo, R. M. (2016). Análisis de las construcciones de los roles de género en preescolares a través del dibujo. *Políticas Sociales Sectoriales*, 3(3), 99-115.

Mendívil, L. (2014). Interpretando canciones: discursos y construcción social de identidades en una escuela infantil en Lima (Perú). *El estudio del discurso en comunidades educativas. Aproximaciones etnográficas.*

Mendívil, L. (2016). Canciones, Discursos y Aprendizajes en Educación Infantil. *Anais do IV SIMPOM N°4*, 482-491. <http://www.seer.unirio.br/index.php/simpom/article/view/5696/5131>

Miller, G.A. (2003). The cognitive revolution: A historical perspective. *Trends in Cognitive Sciences*, 7(3). 141-144. doi:10.1016/S1364-6613(03)00029-9

Ministerio de Educación [MINEDU]. (2015). No todo es rosado y celeste. Il ciclo. Aulas de 4 y 5 años y multiedad de Educación Inicial. MINEDU.

Ministerio de Educación [MINEDU]. (2016a). Currículo Nacional de Educación Básica. MINEDU.

Ministerio de Educación [MINEDU]. (2016b). Programa Curricular de Educación Inicial. MINEDU.

Ministerio de Educación [MINEDU]. (2018a). ¿Cuál es la diferencia entre sexo y género?. MINEDU.

Ministerio de Educación [MINEDU]. (2018b). Mejores aprendizajes. Enfoque Igualdad de Género. MINEDU.

Ministerio de Educación [MINEDU]. (2020). Guía para la prevención de la violencia de género en las instituciones educativas. MINEDU

Ministerio de la Mujer y Poblaciones vulnerables [MIMP]. (2012). Plan Nacional de Igualdad de Género 2012 - 2017. MIMP.

Mühlhauser, G. (2018). Un análisis semiótico de las relaciones de género en la Educación Parvularia. *Revista Chilena de Semiótica*, (4), 103-115.

Naciones Unidas y CEPAL. (2018). La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe. Naciones Unidas

Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos [OHCHR]. (2014). Gender stereotypes and Stereotyping and women's

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2015). Guía para la Igualdad de Género en las Políticas y Prácticas de la Formación Docente. UNESCO.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2017). Foro Consultivo Internacional: enseñanza de las Ciencias en Preescolar con Enfoque de Género. MINEDU.

Pérez, J. (2018). Socialización de roles de género en niñas y niños de educación parvularia [Tesis de licenciatura, Universidad de Chile]. <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/175164>

Powell, K.A. & Abels, L. (2002). Sex-roles stereotypes in TV programs aimed at the preschool audience: An Analysis of Teletubbies and Barney & Friends. *Women and Language*, 25(2), 14-22.

Prioletta, J. (2019). Patriarchy in the preschool classroom: Examining the effects of developmental ideologies on teachers' perspectives and practices around play and gender. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 21(3), 1-11. <https://doi.org/10.1177/1463949119831461>

Red por los Derechos de la Infancia en México [REDIM]. (2013). La desigualdad de género comienza en la infancia. Manual teórico-metodológico para transversalizar la perspectiva de género en la programación con enfoque sobre derechos de la infancia. REDIM.

Rizo, M. (2007). Interacción y comunicación en entornos educativos: Reflexiones teóricas, conceptuales y metodológicas. *Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação*, 2(16), 23-45. <https://www.e-compos.org.br/e-compos/article/view/143/144>

Román, M. y Cardemil, C. (2014). Juego, interacción y material educativo en el nivel Preescolar. ¿Qué se hace y cómo se aprende?. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(1), 43-62. <https://revistas.uam.es/riee/article/view/3385>

Soh, D. *The end of gender: Debunking the myths about sex and identity in our society*. Threshold Editions

Stake, R. (2010). *Qualitative Research Studying How Things Work*. The Guilford Press

Torres, J. (1998). *El curriculum oculto*. Sexta edición. Ediciones Morata.

Torres, J. (1998). *El curriculum oculto*. Sexta edición. Ediciones Morata.

Viotti, M. y del Valle, A. (2013). Identidades de género en la escuela: una mirada desde el nivel inicial y el primer ciclo. *La Aljaba Segunda época*, 17, 169-178. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1669-57042013000100010

Zosuls, K., Miller, C., Ruble, D., Martin, C. & Fabes, R. (2011). Gender development research in Sex roles: Historical trends and future directions. *Sex Roles*, 64(11-12). 826-842. doi: 10.1007/s11199-010-9902-3



ANEXOS

Anexo 1: Ficha de observación no participante

FICHA DE OBSERVACIÓN NO PARTICIPANTE			
Docente:		N° ni os:	N° ni as:
Materia:			
Actividad:			
Fecha: / /	Hora:	Lugar:	
Categoría: Currículo oculto de género			
Objetivo: Describir cómo se transmiten estereotipos y roles de género a través de las sesiones de clase en un aula de 5 años de una institución educativa privada de Lima, a través del currículo oculto.			
Subcategoría 1: Interacción docente-estudiante			
<i>Lenguaje verbal y no verbal</i>	<i>Disciplina</i>	<i>Participación de estudiantes</i>	<i>Interacción</i>
Subcategoría 2: Recursos didácticos del aula			
<i>Literatura infantil y libros de texto</i>	<i>Canciones</i>	<i>Recursos audiovisuales</i>	<i>Fichas de trabajo, ambientación, otros.</i>

Subcategoría 3: Organización del aula			
<i>Organización de materiales</i>	<i>Ubicación de los alumnos</i>	<i>Segregación por sexo</i>	<i>Responsabilidades del aula</i>

Anexo 2: Guía de entrevista semiestructurada

Instrumento: Guía de entrevista semiestructurada

Objetivo: Explicar los estereotipos y roles de género que transmiten las docentes de un aula de 5 años de una institución educativa privada de Lima

DATOS GENERALES:

- **Edad:** _____
- **Profesión:** _____
- **Tiempo de servicio:** _____
- **Tiempo de servicio en la institución:** _____
- **Lugar de la entrevista:** _____
- **Fecha:** _____
- **Hora: Inicio** _____ **/ Fin:** _____

PROTOCOLO:

- Agradecimiento por el apoyo al trabajo de investigación que estamos realizando
- Presentación del objetivo de la entrevista: _____
- Explicación del proceso de la entrevista: tiempo de la entrevista, confidencialidad de la misma, será grabada, solicitar respuestas sinceras.
- Inicio de la entrevista

Objetivo	Categoría	Subcategorías	Preguntas	Posibles repreguntas
Explicar los estereotipos y roles de género que transmiten las docentes de un aula de 5 años de una institución educativa privada de Lima	Estereotipos y roles de género	Estereotipos de género	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cuáles son las cualidades que caracterizan a las niñas? 2. ¿Cuáles son las cualidades que caracterizan a los niños? 3. ¿Crees que existen diferencias entre niñas y niños? ¿Por qué crees que se dan estas diferencias? 4. Me interesa conocer un poco más sobre la acción de _____ (Completar con 1 o 2 situaciones significativas observadas, por ejemplo: repartir hojas rosadas a niñas y celestes a niños). Podrías describir cómo se desarrolla esta acción en clase, por favor. 	4. 1 ¿Hay alguna razón en particular para realizarla de esta manera?
		Roles de género	5. En tu experiencia, ¿cómo es el	9. 1 ¿Hay alguna razón en particular

			<p>comportamiento de las niñas?</p> <p>6. En tu experiencia, ¿cómo es el comportamiento de los niños?</p> <p>7. En tu experiencia, ¿cuáles son los roles que asumen las niñas dentro del aula?</p> <p>8. En tu experiencia, ¿cuáles son los roles que asumen los niños dentro del aula?</p> <p>9. Me interesa conocer un poco más sobre la acción de _____ (Completar con 1 o 2 situaciones significativas observadas, por ejemplo: repartir hojas rosadas a niñas y celestes a niños). Podrías describir cómo se desarrolla esta acción en clase, por favor.</p>	<p>para realizarla de esta manera?</p>
--	--	--	---	--

Anexo 3: Rúbrica de validación de entrevista

FORMATO DE REGISTRO DEL EXPERTO

CRITERIOS A EVALUAR	DESCRIPCIÓN DEL CRITERIO
Utilidad	La pregunta permite conocer la percepción de las docentes sobre el proceso de implementación del programa curricular.
Claridad	La pregunta es fácil de comprender
Objetividad	La pregunta evita condicionar o predeterminar la respuesta

INDICADORES

Por favor luego de revisar los criterios, haga la valoración de cada pregunta, marcando con un aspa (x) en el casillero correspondiente. Le agradeceré que anote sus comentarios o sugerencias, cuando lo considere conveniente.

CRITERIOS A EVALUAR	MUY BUENO	BUENO	NECESITA MEJORAR	COMENTARIOS O SUGERENCIAS
P 1: ¿Cuáles son las cualidades que caracterizan a las niñas?				
Utilidad				
Claridad				
Objetividad				
P 2: ¿Cuáles son las cualidades que caracterizan a los niños?				
Utilidad				
Claridad				

Objetividad				
P 3: ¿Crees que existen diferencias entre niñas y niños? ¿Por qué crees que se dan estas diferencias?				
Utilidad				
Claridad				
Objetividad				
P 4: Me interesa conocer un poco más sobre la acción de_____ (Completar con 1 o 2 situaciones significativas observadas, por ejemplo: repartir hojas rosadas a niñas y celestes a niños). Podrías describir cómo se desarrolla esta acción en clase, por favor.				
Utilidad				
Claridad				
Objetividad				
P 5: ¿Qué significa para ti_____? (Completar con la situación significativa)				
Utilidad				
Claridad				
Objetividad				
P 5.1: ¿Qué pasaría si se realiza de otra manera?				
Utilidad				
Claridad				
Objetividad				
P 6: En tu experiencia, ¿cómo es la conducta de las niñas?				
Utilidad				

Claridad				
Objetividad				
P 7: En tu experiencia, ¿cómo es la conducta de los niños?				
Utilidad				
Claridad				
Objetividad				
P 8: En tu experiencia, ¿cuáles son los roles que asumen las niñas dentro del aula?				
Utilidad				
Claridad				
Objetividad				
P 9: En tu experiencia, ¿cuáles son los roles que asumen los niños dentro del aula?				
Utilidad				
Claridad				
Objetividad				

Por favor complete sus datos personales antes de finalizar con la validación del instrumento de investigación.

NOMBRE COMPLETO		
INSTITUCIÓN A LA QUE PERTENECE	GRADO DE ESTUDIOS ALCANZADOS	ESPECIALIDAD

--	--	--

Fecha (dd/mm/aaa)

Muchas gracias por su colaboración



Anexo 4: Carta para validación de expertos

Lima, 7 de setiembre del 2022

Dra.

De nuestra mayor consideración:

Es muy grato comunicarnos con usted para expresarle nuestros saludos y así mismo hacer de su conocimiento que, siendo estudiante de la especialidad de Educación Inicial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, estamos realizando la tesis titulada: "Currículo oculto de género desde las prácticas docentes en un aula de 5 años de una institución educativa privada de Lima"

En consideración a su especialidad y formación profesional solicitamos a usted su colaboración en calidad de experta para validar el instrumento previsto para recoger datos para la investigación.

El presente estudio contempla la técnica de la entrevista y la observación no participante y, como instrumentos, el guión de entrevista semiestructurado y la ficha de observación.

A fin de proceder a validar el guión de entrevista y la ficha de observación, le proporcionamos los siguientes documentos:

- Anexo N° 1: Matriz de consistencia de la investigación
- Anexo N° 2: Diseño de guión de entrevista semiestructurada
- Anexo N° 3: Diseño de ficha de observación
- Anexo N° 4: Instrumento de validación de la entrevista

Asimismo, resulta fundamental que al finalizar de evaluar y validar el instrumento nos envíe el Anexo N°4 con los datos solicitados para que de este modo se puedan efectuar los ajustes requeridos. Del mismo modo, agradeceríamos que nos pueda remitir dicho documento hasta el viernes 30 de setiembre.

Agradecemos su valiosa colaboración.

María José González

Estudiante de la carrera de Educación Inicial
Pontificia Universidad Católica del Perú



Anexo 5: Matriz de entrevistas

Categoría 2: Estereotipos y roles de género		Categoría 1: Currículo oculto de género												
		Interacción docente-estudiante			Recursos didácticos del aula			Organización del aula						
Informante	Estereotipos de género	Roles de género	Lenguaje verbal y no verbal	Disciplina	Participación	Interacción	Literatura infantil y libros de texto	Canciones	Recursos audiovisuales	Fichas, otros	Organización de materiales	Ubicación de los alumnos	Segregación por sexo	Responsabilidades del aula
			Niñas	Niños	Niñas	Niños								
(D1)														
(D2)														

Anexo 6: Matriz de observación

Sesión de clase		Código	
Actividades permanentes		AP	
Actividades integradas		AI	
Rincones		R	
Taller de inglés		I	
Informante	Interacción docente-estudiante		Categoría 1: Currículo oculto de género
	Lenguaje verbal y no verbal	Disciplina Participación Interacción	
(D1)			Organización del aula Ubicación de los alumnos Segregación por sexo Responsabilidades del aula Organización de materiales
(D2)			



Anexo 7: Matriz de triangulación de la información

Leyenda:	Datos de la ficha de observación Datos de las entrevistas	Interacción docente-estudiante				Categoría 1: Currículo oculto de género Recursos didácticos del aula				Categoría 2: Estereotipos y roles de género							
		Interacción docente-estudiante		Interacción		Recursos didácticos del aula		Organización del aula		Estereotipos de género		Roles de género					
		Lenguaje verbal y no verbal	Disciplina	Participación	Interacción	Literatura infantil y libros de texto	Canciones	Recursos audiovisuales	Fichas, otros	Organización de los alumnos	Segregación por sexo	Ubicación de los alumnos	Responsabilidades del aula	Niñas	Niños	Niñas	Niños
(D1)																	
(D2)																	

Anexo 8: Carta de consentimiento informado

Lima, 27 de octubre del 2022

Pontificia Universidad Católica del Perú

Facultad de Educación

PROTOCOLO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA PARTICIPANTE¹

Estimada docente, el propósito del presente protocolo es brindarle, como participante, una explicación más detallada sobre la investigación que se llevará a cabo con fines académicos.

Esta investigación está dirigida por María José González Vicente y actual estudiante de Educación Inicial de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Cuyo título es “Currículo oculto de género desde las prácticas docentes en un aula de 5 años de una institución educativa privada de lima”.

Si usted está de acuerdo con participar en el presente estudio, se le solicita asistir a una entrevista de 1 hora pedagógica (45 minutos aproximadamente) para responder preguntas que ayudarán a que la investigadora pueda recabar información. Esta entrevista será grabada con la intención de que la investigadora pueda transcribir todas las ideas que usted haya expresado como informante. Cabe recalcar que, su participación es voluntaria y que toda información recogida será confidencial y utilizada exclusivamente para fines académicos de este trabajo de investigación.

Asimismo, es importante dar a conocer que toda la información recogida en la entrevista, al ser exclusivamente confidencial, será codificada. Dada la naturaleza, si la investigación requiere su identificación, sólo será posible siempre y cuando usted esté de acuerdo y dé su autorización para que se pueda proceder de esa manera.

¹ Para la elaboración de este protocolo se ha tenido en cuenta el formulario de C.I. del Comité de Ética del Departamento de Psicología de la PUCP.

Si tiene alguna pregunta o duda con respecto al desarrollo del presente estudio, usted tiene todo el derecho de darlas a conocer a la investigadora para que ella pueda absolverlas de manera inmediata, pensando en su tranquilidad e inspirándole confianza. Además, si se sintiera incómoda ante alguna de las preguntas, siéntase en la libertad de finalizar su participación, de abstenerse de responder y/o ponerlo en conocimiento de la persona a cargo de la investigación.

De antemano, muchas gracias por su disposición y participación.

CONSENTIMIENTO INFORMADO DE LA PARTICIPANTE

Yo, _____ doy mi consentimiento para participar en la presente investigación a cargo de la estudiante María José González Vicente y tengo el conocimiento de que mi participación es enteramente voluntaria y mi información es confidencial.

Cabe mencionar que, he recibido información de manera verbal sobre el estudio “Currículo oculto de género desde las prácticas docentes en un aula de 5 años de una institución educativa privada de lima” y he leído la información escrita, teniendo la oportunidad y libertad de hacer preguntas al respecto.

Al firmar este protocolo de consentimiento informado estoy aceptando que toda información recabada por la investigadora por parte de mi persona pueda ser usada sólo para fines académicos, según lo descrito en la hoja de información que detalla la investigación en la que estoy participando.

Asimismo, tengo el conocimiento que puedo finalizar mi participación en el estudio en cualquier momento que lo considere pertinente, sin que esto represente algún perjuicio para mí.

Entiendo que recibiré una copia de este formulario de consentimiento informado hacia mi persona y que puedo pedir información sobre los resultados del presente estudio cuando este

haya concluido. Para ello, puedo comunicarme con María José González Vicente al correo gonzalez.mj@pucp.edu.pe

Participante:

/ /2022

*Investigadora: María José
González Vicente*

/ /2022

