

**“Si yo aconsejo algo es porque lo estoy aplicando”: Evaluación formativa de una intervención breve para fomentar la equidad de género en primera infancia.**

Manuela Fernández Arenas

201631050

Trabajo de Grado 2

2021-01

Informe TG2

Supervisor: Enrique Chau Torres.

Departamento de Psicología

Universidad de Los Andes

## **Tabla de contenido:**

1. Agradecimientos
2. Resumen
3. Justificación
4. Marco teórico
  - a. El rol de género
  - b. Roles de género en la primera infancia
  - c. Teorías
  - d. Influencias
  - e. Importancia del profesorado
  - f. Intervenciones breves
5. Intervención
6. Preguntas de investigación
7. Metodología
  - a. Participantes
  - b. Métodos de recolección de datos
  - c. Plan de análisis
  - d. Consideraciones éticas
8. Resultados
9. Discusión
10. Referencias
11. Anexos

## **Agradecimientos**

Agradezco a todos los que me apoyaron para que esto fuera posible. Especialmente, quiero agradecer a mi supervisor, Enrique Chaux, por guiarme y aconsejarme en todo el proceso. Gracias por permitirme aprender de ti y por haberme contagiado, desde mis primeros semestres, tu amor por la educación. Igualmente, quiero agradecer a las participantes de esta tesis. Gracias por sacar tiempo y por hacer el ejercicio con la mejor energía y actitud. Hicieron de esta investigación un proceso muy especial lleno de buena energía. También quiero agradecer a Sonia Carillo, a Madeleine Barrera y a Andrea Bustamante por sus aportes y consejos. Sus comentarios fueron muy valiosos e importantes para poder llevar a cabo la tesis. Adicionalmente, quiero agradecer a mi familia por estar presentes en el proceso. Gracias a mi hermano Simón y a mi Abuela Rosario por hacer la prueba piloto conmigo y, también, gracias a mis papás y a mi hermano Nicolás por oírme y aconsejarme en el proceso. Por último, gracias al colegio al cual están vinculadas las participantes por darme la posibilidad de aproximarme a su comunidad y poder llevar a cabo mi tesis.

## Resumen

Las desigualdades de género se presentan desde la primera infancia a partir del contexto social en el que los niños se desarrollan. Los docentes, como instancias socializadoras de la escuela, determinan un rol vital a la hora de perpetuar los roles de género y, en su finalidad, generar estereotipos que son arraigados por los estudiantes. De esta forma, esta tesis tuvo como objetivo analizar y evaluar una intervención breve hecha para docentes de primera infancia para fomentar la equidad de género. Se contó con un grupo de 2 docentes de un colegio público de Bogotá, que trabajan con estudiantes de 4 años del grado de Jardín. La investigación pretende responder las siguientes preguntas:

1. ¿Qué percepciones tienen los/as participantes sobre la intervención breve implementada con respecto a: pertinencia frente al contexto; posibles ajustes; transformaciones generadas en su práctica pedagógica; y potencial impacto en otros/as docentes?
2. ¿Cómo es el involucramiento de las docentes con la intervención breve desarrollada?

Igualmente, se espera que la percepción de los efectos de la intervención en los/as participantes sirva de insumo para futuras intervenciones con docentes de primera infancia.

Para lograr esto, se empleó una metodología en donde se aplicó una intervención breve y luego se puso a evaluación. La intervención es una actividad basada en los principios de la psicología social de la disonancia cognitiva en donde, a partir de técnicas sutiles de persuasión, se buscó generar cambios sobre las creencias sobre los roles de género dentro de las prácticas docentes de las clases de jardín de los participantes. La actividad se dividió en dos partes: 1. una dinámica de identificación de actitudes escolares problemáticas dentro de notas de observación. 2. otra dinámica en donde se le pidió a los participantes que escriban un consejo,

dirigido a futuros profesores, sobre cómo un/a docente puede evitar promover los roles de género en el aula. La primera pregunta de investigación se respondió a partir de una evaluación formativa en donde se buscó analizar, a partir de entrevistas semiestructuradas, cinco grandes áreas: los sentimientos y pensamientos que surgieron durante la intervención breve, los sentimientos y pensamientos que surgieron la semana después de la intervención, la pertinencia de la intervención frente a las necesidades percibidas en los participantes, los aspectos positivos que resaltan de la intervención según su experiencia y las posibles transformaciones en las estrategias para la formación docente de jardín para fomentar la equidad de género. El análisis de estos datos se hizo mediante la transcripción de las entrevistas hechas y un análisis temático con el propósito de identificar, analizar y reportar patrones en los datos. Por último, a partir de una observación participativa, se hizo un análisis en donde doy cuenta de las percepciones personales acerca de la intervención y de la participación de las docentes en relación al involucramiento en los encuentros. Los resultados sugieren que las participantes decidieron seguir el consejo que habían escrito y que las múltiples reacciones y reflexiones surgidas de la intervención las llevaron a transformaciones concretas en su práctica pedagógica. Según la percepción de las participantes, el alcance y los beneficios de esta intervención para otros/as docentes pueden llegar a ser altos, en la medida que se trabaje con docentes que tengan compromiso frente a lo que hacen y que se hagan cambios profundos en la educación universitaria. Así mismo, las participantes resaltaron la importancia de realizar este tipo de intervenciones con docentes jóvenes y en formación. Por otro lado, en relación a la segunda pregunta de investigación, con las dos participantes se observó un alto nivel de compromiso y emociones positivas en relación a la intervención y la entrevista.

## **Justificación/ Introducción**

La desigualdad de género y la perpetuación de roles de género entre hombres y mujeres hacen parte de las instancias socializadoras de una comunidad patriarcal y se evidencian en las interacciones del ámbito escolar. Capdevilla (2004) reconoce que éstas se dan, en el contexto académico, dentro de la cotidianidad de manera inconsciente e invisible por lo cual se dificulta su identificación y posible erradicación. La perpetuación de actitudes y relaciones que promueven los roles de género dentro de la escolaridad se ha visto presente en diversas investigaciones en la primera infancia. Éstas hacen especial énfasis en la apropiación y concientización de los roles de género y los cambios de comportamiento que traen consigo. De acuerdo con lo anterior, Martin y Ruble (2004) exponen que los niños empiezan a formar conceptos de género alrededor de los 2 años y que a la edad de 3 ya asocian su identidad con comportamientos y expectativas típicas de su sexo. Dentro de este proceso, muchos autores conciben el papel de los docentes como un eje central para comprender esta interiorización. De esta forma, se concibe que "al profesorado le es muy difícil desactivar modelos que se imponen desde el poder político y económico y desde otras instancias socializadoras" (Valdivielso Gómez. 2018, p.123) y, por ende, hace parte del desarrollo y el mantenimiento de la encarnación de los roles de género.

Igualmente, muchas investigaciones han evidenciado las consecuencias y las afectaciones de la perpetuación de los roles de género desde la primera infancia. Kollymier (2018) describe que las expectativas estereotipadas de género afectan los intereses, habilidades y aptitudes vocacionales en niñas y niños lo cual, en su finalidad, va a tener un fuerte impacto en las futuras profesiones de éstos. Similarmente, Aina y Cameron (2011) mencionan que las interacciones guiadas por los roles de género pueden ocasionar diferencias en cuanto a las

preferencias en los juegos, en el uso del tiempo libre y en los resultados académicos. A largo plazo, las desigualdades de género presentes en la escuela fomentan una estructura social patriarcal que no permite el libre desarrollo de la identidad y que alimenta formas de poder desiguales. Por lo anterior, como bien dice Capdevilla (2004), existe la necesidad de una “escuela reflexiva que pueda tomar consciencia {...} sobre las desigualdades de género en el sistema educativo {y que comprenda} la persistencia de distintas formas de sexismo” (Capdevilla, 2004, p. 122). De esta forma, este estudio buscó diseñar y evaluar una intervención breve, dirigida al profesorado de primera infancia, que fomente la equidad de género.

## **Marco conceptual**

### **El rol de género:**

Judith Butler (1998) describe al género como una construcción que no es “de ninguna manera, una identidad estable {y que, en cambio,} es una identidad débilmente construida en el tiempo” (Butler, 1998, p.298). Se parte de la concepción del género como una dimensión social que, semejante a lo expresado por la filósofa francesa Simone De Beauvoir (1949) (citada en Butler. 1998), nace de una situación histórica en donde el cuerpo juega un papel activo de encarnación. Butler (1998) racionaliza al género como un acto performativo en donde, como estrategia de supervivencia, el sujeto se adhiere a los comportamientos típicamente asociados con el sexo establecido. Cabe recalcar que el sexo, a diferencia del género, es el componente biológico dentro del humano, el cual es determinado de acuerdo a su órgano sexual y se divide en las categorías de mujer, hombre e intersexual. El sexo se comprende como los procesos “que tienen que ver con las características genéticas, hormonales, anatómicas y fisiológicas que distinguen a los hombres de las mujeres” (Vargas

Trujillo. 2013, p.8). Lo anterior se describe, de acuerdo con Vargas (2013), como el sexo asignado el cual, en concordancia con Butler (1998), se diferencia del sexo de crianza. Por su parte, el sexo de crianza se define como las experiencias ambientales que permiten un aprendizaje continuo de lo que se es sexualmente y lo que se espera de un individuo. La autora menciona que “en una sociedad sexista, ese sexo de asignación es definitivo porque determina el sexo de crianza, es decir, el trato que va a recibir el individuo {...}, así como las posibilidades de acción e interacción que podrá tener” (Vargas Trujillo. 2013, p 10). De esta forma, el sexo de asignación, mediado por procesos socioculturales y psicológicos, tiene una gran influencia en el comportamiento, en el desarrollo de la identidad sexual y en las diversas construcciones sociales alrededor de los cuerpos.

Lo anterior, permite articular el concepto de género o sexo de crianza como una construcción social mediada por el sexo de asignación el cual se ve influenciado por diferentes actores y espacios socioculturales. Dentro de los factores que inciden, se concibe el rol de género como una fuente de creencias que indican el cómo se debe llevar a cabo el acto performativo. Éste ha sido estudiado extensamente y ha sido interpretado desde diferentes perspectivas. Honig (1983, citado en Cahill y Adams, 1997), describe el rol de género como una serie de expectativas en relación con los comportamientos que son adecuados según el sexo de un sujeto. Estos autores comprenden que tiene diversos componentes tales como la elección de actividades, los intereses, las habilidades, la forma de vestir y la orientación sexual. Estas expectativas asociadas al sexo generan, según Kollymier (2018), la creación e internalización de los estereotipos de género. Lo anterior es definido como unos pensamientos estructurados sobre los atributos personales con relación al género que tienen, a su vez, dos dimensiones: la descriptiva y la prescriptiva (Kollymier, 2018). La dimensión prescriptiva establece las características de lo que debería poseer un género específico y, en concordancia con lo estipulado por Butler (1998), el acto performativo que un cuerpo encarna. Por otro lado, el



componente descriptivo consiste en creencias sobre las características que las mujeres y los hombres poseen. Éste está mediado por las generalidades encontradas dentro del sexo, como componente biológico del ser humano, e interacciona con las creencias y perspectivas culturales para el desarrollo de los roles de género y las expectativas relacionadas con éste.

### **Roles de género en la primera infancia:**

Hay evidencia empírica que demuestra que la internalización de los roles de género y los prejuicios basados en éstos se empiezan a desarrollar en la primera infancia. Martín y Ruble (2004) exponen que los niños empiezan a formar conceptos de género alrededor de los 2 años y, de esta forma, a la edad de 3 ya hay claridad frente al género asignado culturalmente. Los autores mencionan que entre los 3 y los 5 años se desarrolla la identidad de género y se comprenden las diferencias entre el ser mujer y el ser hombre. Igualmente, entre estas edades, se empiezan a desarrollar y evidenciar dentro de las relaciones sociales y el lenguaje los estereotipos basados en estas categorías binarias. Martín y Ruble (2004) evidencian que después de la primaria infancia, dichos estereotipos están definidos de manera rígida. Igualmente, Bian, Leslie et al (2017) evidencian que a los 5 años ya hay estereotipos contruidos sobre el nivel de inteligencia atribuida a los diferentes géneros. A partir de cuatro investigaciones experimentales, se demuestran diferencias significativas en cuanto a la percepción de “brilliancy” con relación al género. Los resultados de esta investigación afirman que las niñas de 5 y 6 años empiezan a percibir las actividades “muy muy inteligentes” con el género masculino. Similarmente, en relación a las investigaciones en Latinoamérica, el estudio realizado por Del Río y Strasser (2013, citado en Azúa, Lillo & Saavedra, 2019) evaluó las creencias implícitas que poseían 81 niños y niñas de Santiago de Chile sobre las diferencias de género en cuanto a la capacidad académica. Los resultados apoyaron la hipótesis la cual asumía que, a la edad de 5 años, los niños y las niñas ya tienen expectativas estereotipadas sobre el logro académico que deben alcanzar según su género. Por último, Corrales et al (2005, citado

en Azúa, Lillo & Saavedra, 2019) desarrollaron un cuestionario con el fin de conocer las manifestaciones de sexismo desarrolladas dentro de salones de jardín y preescolar en Costa Rica. Los resultados evidenciaron que los maestros tienden a percibir en sus alumnos conductas sexistas que, según los participantes, se representa en conductas que evidencian la minimización de la capacidad de la mujer y la maximización de la capacidad del hombre en detrimento de la potencialidad femenina.

### **Teorías:**

En la actualidad, se reconocen diversas teorías que buscan explicar la formación y creación de los roles basados en género en donde se evidencia el factor cultural como un punto de insurgencia entre éstas. Aina y Cameron (2011) presentan cuatro teorías que han sido usadas para comprender el fenómeno. En primer lugar, la teoría de Kohlberg (1981), a partir del marco teórico de Piaget, presenta el rol de género como un proceso de aprendizaje cognitivo el cual es desarrollado mediante la interacción sociocultural. Kohlberg (1981) mantenía que dicho aprendizaje influenciaba el comportamiento infantil y las acciones llevadas a cabo en la niñez (Aina & Cameron. 2011). Similarmente, la teoría de esquemas de género, desarrollada por Bem (1981), apoya el aprendizaje cognitivo en la medida en que asegura que el conocimiento y las estructuras mentales desarrolladas van a afectar el comportamiento y las acciones a futuro (Martin & Ruble, 2004). De acuerdo con Bem (1981), los niños observan su ambiente y generan asociaciones con los términos de masculinidad y feminidad en relación con sus diferencias físicas, los roles dentro de la sociedad y de las características de cada género. De esta forma, la teoría supone que los niños, desde la primera infancia, aprenden a reconocer los estímulos ambientales y son capaces de organizarlos en categorías binarias de femenino y masculino. A partir de dichas categorías, sin estar conscientes del proceso, buscan ajustar su comportamiento para que éstos estén alineados (Martin & Ruble, 2004).

Rebollo Catalán et al (2012) presentan, a su vez, el enfoque “haciendo género” (West y Zimmerman, 1987 citado en Rebollo Catalán et al, 2012). Éste concibe, al igual que la teoría cognitiva de los esquemas, la apropiación del rol de género como un sistema de significados que organiza las interacciones y direcciona las acciones. Desde esta perspectiva, al igual que Butler (1998), el género no se entiende como un atributo intrínseco de las personas, sino como algo que las personas construyen. Similarmente, a la luz de la teoría sociocultural de Vygotsky (1961), enfocada en el entorno social como facilitador del desarrollo y el aprendizaje, se atribuye al factor cultural la creación y perpetuación de los roles. Igualmente, ésta da especial importancia al área relacional como fuente de influencia la cual, en concordancia con la Teoría del aprendizaje Social de Bandura (1977), incluye la imitación y la instrucción para el desarrollo del aprendizaje. Por lo tanto, la concepción central de esta corriente mira cómo el entorno social de un sujeto afecta su conciencia, en la que se ve la conducta colaborativa como agente primordial dentro del desarrollo cognoscitivo. De esta forma, se puede evidenciar diversas teorías predominantes en el estudio de la formación de los roles de género que toman una postura cognitiva y constructivista y enfatizan en la importancia de las relaciones sociales y pautas culturales para el desarrollo de la persona.

### **Influencias:**

Diversas investigaciones enfatizan en el rol de la cultura, de la familia y amigos en la formación y apropiación de los roles de género. Aina y Cameron (2011) mencionan que la cultura es fuente de influencia mediante la publicidad, las imágenes expuestas y la distribución de los trabajos en el área laboral. Igualmente, exponen que, dentro de las dinámicas familiares, el lenguaje, la interacción afectiva y el juego fomentan el cumplimiento y desarrollo de los roles de género.

Por otro lado, una de las mayores influencias dentro del desarrollo de los prejuicios basados en género se dan dentro de la educación en la primera infancia. Chávez (2006, citado en Azúa, Lillo & Saavedra, 2019) constata que la perpetuación de los roles de género está presente en la cotidianidad del aula de diversas formas. El estudio llevado a cabo logró concluir que, a partir del lenguaje, del currículo, de rimas, canciones, entre otras, se expresa el sexismo en los salones de primera infancia. Similarmente, Gee y Gee (2005), citadas en Aina y Cameron (2011), concluyen que los materiales de la clase y la instrucción pedagógica son dos componentes sustanciales que influyen en la percepción de género. En relación con los materiales, los autores hacen especial énfasis en los juguetes y los libros infantiles encontrados en un aula. Los autores aluden a hallazgos que evidencian que, dentro en un salón de clase de primera infancia, existe una larga proporción de libros que incluyen prejuicios de género. Finsterwald y Ziegler (2007), citados en Kollymier (2018), hicieron un análisis del contenido de la literatura infantil en la que se enfocaron en la comunicación implícita relacionada con los roles y estereotipos de género. Examinaron un total de 28 libros de primero a cuarto de primaria que incluían un aproximado de 300 imágenes y 800 personajes. La investigación evidenció que se presentan personajes femeninos en una menor frecuencia en comparación con personajes masculinos. Igualmente, se demostró que cuando los personajes femeninos eran incluidos, se representaban en ambientes domésticos. En comparación, los hombres eran representados de manera frecuente en espacios laborales. Similarmente, en una investigación llevada a cabo en México por Guevara Ruiseñor, Flores Cruz & Magaña Vargas (2020) se evidencia, a partir del análisis de libros y panfletos de clase, un mayor número de imágenes de niños; mayor presencia de niñas y mujeres en tareas de cuidado; lenguaje androcéntrico; y sólo hombres como personajes prominentes de la historia y el arte. Por otro lado, en referencia a los juguetes encontrados en el aula, Chick, Heilman-Houser & Hunter (2002) en una investigación llevada a cabo con 32 niños y 6 cuidadoras durante un período de 5 semanas en un centro de cuidado

infantil en Pensilvania, evidenciaron que existe una separación de género en la selección de los juguetes y a en la disponibilidad de éstos.

Por otra parte, en cuanto a la instrucción pedagógica mencionada por Gee y Gee (2005), hay evidencia que resalta el papel del profesor/a en la creación y mantenimiento de roles de género. Schober y Finsterwald (2016), citados por Kollymier (2018), realizaron una encuesta a 244 estudiantes universitarios de la facultad de Educación que aún no habían puesto en práctica su profesión, en donde se les preguntaba acerca de las atribuciones al éxito o fracaso de las niñas y los niños en matemáticas. Los resultados mostraron que, para las niñas, los participantes atribuyeron el éxito en matemáticas principalmente al esfuerzo, y el fracaso en matemáticas a la falta de talento. Para los niños, se evidenció el patrón de atribución opuesto en donde se atribuyó el éxito en las matemáticas principalmente al talento y , por otra parte, el fracaso a la falta de esfuerzo. Estas atribuciones llevan a las niñas y los niños a recibir diferentes tipos de retroalimentación, lo cual, según los autores, tiene diferentes consecuencias motivacionales y actitudinales.

Por su parte, Pianta et al (n.d), hablan de la importancia de las relaciones de los docentes con los alumnos y el valor que éstas tienen en el desarrollo infantil y en la motivación y desempeño académico. En el contexto de la primera infancia Cahill y Adams (1997) enfatizan en que, aunque el entorno del hogar es estudiado y percibido como el agente más destacado del aprendizaje de roles de género, los maestros desempeñan un papel vital en la socialización temprana de los niños pequeños. Igualmente, los autores mencionan, a la luz de una investigación llevada a cabo por Delamont en 1990, que las creencias acerca de los roles de género de los maestros de la primera infancia pueden ser predictivas de los comportamientos que posteriormente darían forma a las percepciones y actitudes de sus alumnos. Lo anterior es apoyado por Fagot (1984), descrito por Cahill y Adams (1997), con su hallazgo que evidenció que los maestros de la primera infancia usaban estereotipos de rol de género para guiar su

comportamiento con los niños, particularmente cuando no conocían bien a un niño o si éste era pre-verbal.

Adicionalmente, Chick, Heilman-Houser & Hunter (2002), mediante observaciones centradas en las interacciones entre los niños, sus cuidadores y compañeros, evidenciaron inequidad de género en cuanto a los refuerzos y la atención recibida. Con relación a las interacciones con las cuidadoras, las niñas eran reforzadas por su vestimenta, estilo de pelo y comportamiento pro social. En cambio, los niños recibían elogios en relación con sus habilidades físicas y su tamaño. Similarmente, se encontró que los cuidadores usaban lenguaje prejuicioso al comunicarse con los alumnos de primera infancia. Las niñas eran objeto de expresiones relacionadas con palabras como “amor”, “cariño”, entre otras y, en cambio, a los niños se les referenciaba como “amigo”. Por otro lado, concluyeron que, aunque el número de ambos sexos era igual, los niños ejercían más control y poder en las interacciones entre compañeros. Finalmente, analizaron que los niños, sin importar la cantidad, recibían más atención que las niñas. El anterior punto es trabajado, a su vez, por Dobbs, Arnold & Doctoroff (2004) los cuales sugieren que diversas investigaciones han demostrado que los niños reciben más órdenes, castigos más fuertes, mayor desaprobación, más asistencia no solicitada y comportamientos de control más negativos por parte de sus maestros. Así pues, independientemente del comportamiento, los niños son más propensos a recibir atención positiva y negativa, mientras que las niñas son más propensas a ser ignoradas.

Por su parte, Dobbs, Arnold & Doctoroff (2004) examinaron cómo se distribuyen tipos específicos de atención del maestro en función del género infantil y el mal comportamiento. Para esto, una muestra culturalmente diversa de 153 niños en edad preescolar y sus maestros, de siete centros de cuidado infantil en el área de Springfield, Massachusetts, fueron observados a través de cintas de video. La observación sistemática fue codificada en los siguientes factores: enseñanza, recompensas, calidez física e interacciones positivas no específicas. Los resultados

evidenciaron que los niños recibían recompensas de los maestros con más frecuencia, mientras que en las niñas eran más recurrentes las interacciones positivas. La atención predictiva por el reconocimiento no mostró diferencias de género.

### **Importancia del profesorado:**

De acuerdo con lo expuesto en los párrafos anteriores, se comprende la importancia del profesorado para el desarrollo y el mantenimiento de la encarnación de los roles de género. Consecuentemente, para poder promover la equidad de género se necesitan programas basados en evidencia para el profesorado, en donde se asegure que el aula sea un espacio en donde se permita a los estudiantes volverse conscientes de sus competencias individuales y, mediante la ayuda del profesorado, puedan desarrollarlas sin las limitaciones expuestas en el anterior apartado (Kollymier, 2018; Valdivielso Gómez, González, Rodríguez Menéndez y Vila Merino, 2016). Igualmente, García (2016) propone incorporar la teoría crítica feminista y su metodología en donde se haga uso de un lenguaje inclusivo, una posible detección del uso del lenguaje sexista dentro del aula y un análisis continuo de los materiales de clase que puedan promover la inequidad de género tales como literatura, carteles, entre otros. Por otro lado, Valdivielso et al (2016) proponen la formación permanente del profesorado en donde se busque comprender “cómo las cuestiones de clase social, del sexo y de la etnia han dejado su impronta en su manera de pensar y actuar” (Valdivielso Gómez, S. 2016, p.135). Igualmente, propone abrir espacios que fomenten la discusión sobre el impacto y los efectos de la masculinidad/feminidad hegemónica

En cuanto a intervenciones hechas relacionadas con el tema a trabajar, dentro de la literatura se encontraron pocas intervenciones que trabajaron con docentes de primera infancia. En primer lugar, Kollmayer, Schober & Spiel (2018) trabajaron los siguientes ejes temáticos con docentes en Vienna: (1) teorías del Desarrollo relacionadas con el estudio del género, (2)

estereotipos de género en pre jardín, en donde se hizo especial énfasis en la literatura infantil y los juguetes, (3) posibilidades de reducir el mantenimiento de los estereotipos de género en espacio de Primera infancia, (4) posibilidades para sensibilización del tema con padres (Kollmayer, Schober & Spiel, 2018). Por otro lado, Mejía Arteaga (2018) llevó a cabo una intervención hecha con docentes de primera infancia de Guayaquil, Ecuador, en donde se buscaba que veinte docentes aprendieran y aplicaran estrategias pedagógicas que promueven la equidad de género en el aula. Para esto, al finalizar la intervención se buscaba que los docentes fueran capaces de comprender y aplicar conceptos sobre género, aprender a incorporar cuentos para promover valores de equidad de género en el aula y aprender a utilizar estrategias de aprendizaje que promuevan la participación equitativa de sus estudiantes (Mejía Arteaga, 2018). Mediante la implementación de cuestionarios y de entrevistas, se concluyó que la intervención tuvo efectos satisfactorios en los diversos objetivos planteados.

Por último, Shutts, Kenward, Falk, Ivegran, & Fawcett (2017) compararon salones de pre jardín de Suiza que siguieran un modelo de género neutro con otros que no lo hacen. Los autores explican que las políticas específicas de la escuela con género neutro incluían evitar el lenguaje de género tanto como sea posible (por ejemplo, utilizando el pronombre sueco neutro recientemente adoptado y no diciendo "boy" o "girl"), modificando historias y canciones para contrarrestar en lugar de reforzar los roles tradicionales de género y las estructuras familiares, y evitando algunos comportamientos tradicionalmente dirigidos a un género (por ejemplo, comentar sobre el atractivo de la ropa de las niñas). Los resultados evidencian que, en comparación con los preescolares típicos, una mayor proporción de niños de la escuela neutral estaban interesados en jugar con niños desconocidos de otro sexo y obtuvieron una puntuación más baja en una medida de estereotipos de género (Shutts, Kenward, Falk, Ivegran, & Fawcett, 2017). Cabe recalcar que estos resultados pueden estar mediados por el sesgo de autoselección, pues los niños inscritos en el jardín con género neutro probablemente viven en ambientes



familiares que rechazan actitudes sexistas y apoyan la filosofía pedagógica del jardín. No obstante, los artículos mencionados ayudan a comprender los ejes temáticos trabajados para intervenir en fomentar la equidad de género y ayudan a comprender la necesidad de ampliar el conocimiento y la investigación en este campo para proporcionar a los docentes las herramientas para poder educar en equidad.

### **Intervenciones breves:**

A continuación, se presentan los fundamentos teóricos y los antecedentes sobre el tipo de intervención que se usó para la presente tesis.

De acuerdo con Barrera, Chaux, & Trujillo (2015), las intervenciones breves permiten “transformar las vivencias subjetivas – creencias, pensamientos, sentimientos”- (p. 297) sobre algún tema en particular. Algunas de estas intervenciones, según los autores, pueden incluso durar de 15 a 45 minutos y buscan romper círculos viciosos que la experiencia subjetiva mantenga o fomente. Según Yeager & Walton. (2011) las vivencias subjetivas de los individuos inmersos en un conflicto pueden jugar un papel importante en el mantenimiento del mismo conflicto. De esta forma, este tipo de intervenciones trata de transformar los pensamientos, creencias y sentimientos y no ciertas habilidades sociales directamente asociadas con las problemáticas. Las intervenciones breves se han visto útiles para cambiar el comportamiento en el ámbito escolar, al orientarse hacia la experiencia de los participantes desde la perspectiva de éstos y al desplegar tácticas persuasivas sutiles para entregar el mensaje de manera efectiva sin generar efectos secundarios problemáticos. Así, se enfatiza en la importancia de la autopersuasión como técnica que permite que los participantes lleguen a conclusiones personales acerca de un tema en particular lo cual, en su finalidad, conllevaría a una duración más amplia de los resultados.

Adicionalmente, de acuerdo con Barrera, Chaux y Trujillo (2015), las intervenciones breves se basan en dos tipos de fundamentos teóricos diferentes: el fundamento de los objetivos y el fundamento de las actividades. Por un lado, el fundamento de los objetivos se relaciona con las justificaciones de la experiencia subjetiva seleccionada para intervenir y del impacto al que se espera llegar. Por otro lado, en relación al fundamento de las actividades, las intervenciones breves buscan especificar qué actividades y qué técnicas van a ser usadas para transformar la vivencia subjetiva escogida. Como se mencionó anteriormente, las intervenciones breves se basan en técnica de autopersuasión que se caracterizan por buscar una transformación de forma indirecta en donde las personas no sean conscientes que se les está tratando de modificar. De esta forma, se espera que las personas creen que los cambios en creencias se derivaron de la motivación y realización personal. De acuerdo con Aronson (1999) cuando se busca generar cambios de una manera directa y consciente, éstos no son tan significativos ni duraderos. Asociado con esta técnica, se concibe la Teoría de disonancia cognitiva de Festinger (1957, citado en Aronson 1999) como un elemento que ha sido usado para transformar las vivencias subjetivas. Esta teoría establece que la disonancia, entendida como un sentimiento no placentero, se genera cuando un individuo hace o dice algo que va en contra de sus creencias personales o acciones. Igualmente, la teoría establece que cuando dicha disonancia pone en riesgo el auto concepto, el sujeto tiende a cambiar sus actos para disminuir la disonancia y actuar en coherencia a sus pensamientos y expresiones.

Según Aronson (1999), uno de los paradigmas más importantes de la teoría se comprende como la defensa de las actitudes. El autor establece que este paradigma se ve presente cuando los individuos son llevados a expresarse públicamente en defensa de actitudes contrarias a sus creencias y, para poder lograrlo, se persuadían a sí mismos de que la defensa que están tomando no es tan alejada de su realidad y sus creencias. Lo anterior se ha visto expuesto es diversas investigaciones. Por un lado, Aronson (1994, citado en Aronson 1999),

indujo a estudiantes universitarios a que graben un discurso, dirigido a estudiantes de colegio, sobre la importancia del uso del condón. Luego, se les preguntó a los alumnos acerca de las situaciones en las cuales se les hacía difícil usar el condón. Lo anterior, se hizo con el objetivo de volver conscientes a los participantes de su realidad cotidiana relacionada con el tema de investigación. Aronson (1999) describe que estas preguntas fueron hechas para confrontar a los participantes con su disonancia en la medida que se dieran cuenta que estaban defendiendo un discurso el cual no practicaban. Los resultados demostraron que, tres meses después de la intervención, el 92% de los participantes reportaron usar condón en sus encuentros sexuales. Según el autor, este porcentaje se dobló en comparación a los resultados obtenidos antes de la intervención. En otro estudio, Nel, Helmreich, & Aronson (1969, citado en Aronson, 1999), reclutaron personas que estuvieran en contra del uso de marihuana y los indujeron a que hicieran un discurso en donde abogaran por su uso. El grupo experimental demostró, luego de la intervención, ideales menos negativos de la marihuana en comparación a las percepciones expresadas antes de ejercicio. Similarmente, Dickerson (1992) llevó a cabo otro proyecto con una metodología similar y bajo la misma teoría, en donde se busca reducir el consumo de agua de los participantes. Para esto, al grupo experimental, lo puso a firmar un cartel que afirmaba que estaban de acuerdo con el uso regulado del agua y que, adicionalmente, ellos eran cuidadosos con su uso. Posteriormente, para hacerlos conscientes de su disonancia, los hizo llenar un formulario en donde podían ser conscientes de las veces que fallaron al ahorrar agua. Los resultados evidenciaron que el grupo experimental redujo significativamente su tiempo en las duchas en comparación al grupo control.

Yeager & Walton (2011) mencionan que las intervenciones breves han producido efectos duraderos en múltiples estudios, pero dependen de las capacidades, significados y procesos recursivos presentes en contextos locales. Si se logran ampliar apropiadamente, éstas tienen el potencial de contribuir, junto con otras reformas, a la solución de problemas

endémicos en la educación. Es importante aclarar que las intervenciones breves no sustituyen a las reformas educativas sistemáticas, sino que operan en el contexto de las estructuras existentes para hacerlas más eficaces. Las intervenciones breves cambian la mentalidad de los participantes para ayudarlos a aprovechar mejor las oportunidades de aprendizaje disponibles (Yeager & Walton. 2011). Sin embargo, Barrera, Chaux, & Trujillo (2015) describen que el uso reforzado y repetido de las intervenciones breves, aumenta su efectividad y duración de los efectos a largo plazo.

Con relación a las intervenciones breves relacionadas con el tema a trabajar, Yeager & Walton (2011), dan cuenta de algunas intervenciones hechas para cerrar la brecha de género en ambientes educativos. Por un lado, Miyake et al. (2010, citados en Yeager & Walton, 2011) hicieron una intervención breve con hombres y mujeres de un salón de física en una universidad mediante la afirmación de valores. En varias sesiones de 15 minutos, los alumnos del grupo experimental debían escribir algunos valores con relevancia personal como un ejercicio de escritura en clase. A las 15 semanas, en comparación al grupo control, la intervención eliminó la brecha de género en cuanto a notas en las clases de física. El efecto se vio mayor en las mujeres que tendían a seguir los roles de género tradicionales. Por otro lado, Good, Aronson, and Inzlicht (2003 citados en Yeager & Walton, 2011) trabajaron con estudiantes de séptimo grado de descendencia afroamericana y latinoamericana, en donde llevaron a cabo la misma metodología expuesta anteriormente sobre las creencias implícitas acerca de la maleabilidad de la inteligencia. El grupo experimental recibía una intervención en donde presentaron un taller sobre la flexibilidad cerebral para que los participantes mandaran un consejo a otro estudiante que considerara que estaba desmotivado en los estudios. Los autores justificaron que, al mandar una carta a otra persona con el contenido aprendido, se interiorizaba la información y se persuadía al sujeto para que se convenciera de su contenido. Adicionalmente, intercambiaban correos con mentores universitarios que se encargaban de reforzar la

conclusión de los talleres. Los resultados evidencian que, en el grupo experimental, se eliminó la brecha de género en las notas de la clase de matemáticas. Similarmente, las notas de todos los estudiantes, hombres y mujeres, mejoraron significativamente,

Adicionalmente, en cuanto a intervenciones breves que trabajen la equidad de género en la primera infancia, Olsson, & Martiny (2018) hicieron un análisis de algunas intervenciones breves que se han mostrado efectivas en Noruega para fomentar la equidad de género en niñas, adolescentes y mujeres. Se analizaron intervenciones basadas en la teoría de modelos contra estereotípicos de género, en donde se buscaba ver el efecto en las participantes cuando se les presentaba con mujeres que actuaban de manera opuesta a lo esperado por su rol de género. En resumen, la breve exposición a estos modelos parece cambiar los estereotipos de género a corto plazo en la infancia. Sin embargo, estos cambios no siempre se mantienen y no necesariamente afectan las aspiraciones y el comportamiento de las niñas. Esto se podría explicar porque ellas están expuestas a la información tradicional sobre el papel de género en su vida cotidiana, lo que podría abrumar el efecto de la intervención. No obstante, en el análisis de la población adulta se evidenciaron diversos estudios que sugieren que la exposición a dichos modelos reduce significativamente los estereotipos de género. Así, aunque los resultados en la infancia no son contundentes en relación con su temporalidad, los resultados con las mujeres adolescentes y adultas presentan cambios significativos y duraderos.

Por otro lado, en cuanto a intervenciones breves relacionadas con los roles de género dirigidas a profesores de primera infancia, por el momento no se encontró ningún artículo que haya trabajado con esa población y con ese objetivo específico. Sin embargo, en relación a intervenciones dirigidas al profesorado en Latinoamérica, en Colombia, Barrera & Chaux (2017) realizaron una intervención breve dirigida a 82 profesores de programas escolares para la convivencia. Ésta buscaba disminuir las teorías implícitas sobre la estabilidad del comportamiento social de sus estudiantes. Los participantes fueron asignados aleatoriamente a

una actividad experimental o a un placebo al inicio de la implementación. En el grupo experimental, la intervención breve generó un aumento significativo en la autoeficacia docente y en el manejo de los estudiantes y, también, disminuyó tendencialmente el agotamiento emocional de los docentes del grupo. No obstante, como ya se mencionó, no se encontraron intervenciones breves dirigidas al profesorado de primera infancia en relación a los roles de género. Por ende, se concibe la necesidad de hacer una intervención dirigida a docentes de primera infancia la cual, como se menciona a continuación, usó la técnica asociada con la Teoría de la disonancia cognitiva de Festinger (1957, citado en Aronson 1999)

### **Intervención breve basada en la disonancia cognitiva**

Para la presente intervención se propuso una actividad basada en los principios de la psicología social de la disonancia cognitiva. A partir de técnicas sutiles de persuasión, se buscaron cambios sobre las creencias sobre los roles de género dentro de las prácticas docentes de las clases de jardín de los participantes. La intervención tuvo los siguientes objetivos:

1. Que los participantes logaran hacer la actividad prevista siguiendo las instrucciones y de forma completa.
2. Qué la percepción y comentarios que hicieran las participantes sobre la intervención sirva de insumo para futuras intervenciones con docentes de primera infancia.
3. Hacer observaciones en relación al involucramiento de las participantes en el proceso.

Para lograr esto, se hizo una intervención sincrónica de, aproximadamente, una hora. Esta fue dividida en dos actividades (**para ver el paso a paso mirar ANEXO C**). La primera actividad implica que los participantes hagan un ejercicio de identificación de actitudes en clase que perpetúen los roles de género. Para esto, se les entregó tres documentos (**mirar ANEXO B**). Cada uno de estos documentos se presentaron como notas de observación de clases de

jardín, hechas a partir de casos hipotéticos basados en la vida real y en la investigación del marco teórico, en donde se presentaron interacciones de clase entre el docente y los estudiantes. El ejercicio buscó que las participantes, por cada documento, respondieran a estas dos preguntas:

1. ¿Qué aspectos positivos a resaltar pueden ver en las dinámicas de clase? ¿por qué?
2. ¿Qué aspectos les parecen problemáticos de la práctica docente del personaje en el relato? ¿por qué?

Estas dos preguntas fueron respondidas de forma verbal en donde, luego de dar un espacio de lectura, se abrió un espacio de socialización. Este ejercicio, como ya se mencionó, se hizo con los **tres** documentos. En el caso de que las participantes no hubieran mencionado espontáneamente nada sobre los roles de género, al finalizar de responder sobre las problemáticas generales de la cada nota de observación, se abrió un espacio específicamente dirigido a preguntar sobre las actitudes sexistas o actitudes que ayudan a perpetuar los roles de género en cada relato. De esta forma, se leyeron los apartados de las notas de observación que contenían actitudes de los docentes que ayudaban a perpetuar los roles de género y se preguntó acerca de lo que opinan de ese apartado. De esta forma, se les preguntó si consideran que ese apartado incluye una acción problemática y el porqué de sus respuestas. Cabe recalcar que en ningún momento se les dijo que los apartados incluyen una actitud que perpetúe los roles de género pues, se buscó que, en cambio, a través de preguntas, las participantes llegaran a las respuestas. Así, se abrió el espacio para identificar las actitudes sexistas que anteriormente no fueron identificadas y se respondió si son problemáticas o no. En los casos en los que no lograron identificar la problemática dentro del apartado, se hicieron preguntas dirigidas que buscaron que, mediante la reflexión, lograran ver la actitud que perpetuaba los roles de género y las problemáticas de ésta. De esta forma, las preguntas ayudaron a que las participantes

llegaran a las respuestas por sí solas de forma dirigida sin que el moderador tuviera que darles la respuesta de forma explícita.

Luego, en referencia a la segunda parte de la intervención, se le pidió a cada participante que escribiera un consejo para futuros docentes sobre cómo, desde la propia experiencia y la identificación recién hecha de los relatos, un/a docente puede evitar o ayudar a promover los roles de género en el aula. Igualmente, se pidió que, dentro del consejo, agreguen por qué creen que es importante seguir sus consejos. Para esta segunda parte de la actividad, se dio un total de 20 minutos. Después, hubo un espacio de socialización de sus respuestas y, finalmente, se abrió un espacio informativo sobre la entrevista semi estructurada que tuvo lugar una semana después. Adicionalmente, al finalizar la intervención se solicitó que se envíen los consejos al correo [m.fernandez@uniandes.edu.co](mailto:m.fernandez@uniandes.edu.co).

La estructura de la segunda parte de la actividad estuvo basada e inspirada en la intervención breve diseñada por Aronson (1994, citado en Aronson 1999), en donde, para fomentar el uso del condón en las relaciones sexuales, le pidieron a un grupo de estudiantes universitarios que hicieran un discurso, dirigido a estudiantes de secundaria, acerca de la importancia de su uso. Tanto la intervención de Aronson (1999) como la intervención en la presente tesis, se centran en la teoría de la disonancia cognitiva de Festinger (1957, citado en Aronson, 1999). Como se mencionó en el marco teórico, ésta comprende que cuando un individuo se encuentra en disonancia, debido a la falta de coherencia entre sus acciones y sus creencias, entra en un estado poco placentero que, en su finalidad, lo lleva a transformar su accionar para que éste sea concordante con sus creencias. Teniendo en cuenta la teoría descrita, para la presente metodología se usó el paradigma de la defensa de las actitudes, en donde, como ya se mencionó, los individuos son llevados a expresarse públicamente en defensa de actitudes contrarias a sus creencias y, para poder lograrlo, se persuaden a sí mismos de que la defensa que están tomando no es tan alejada de su realidad y sus creencias.



## **Preguntas de Investigación**

De esta forma, s la intervención breve recién descrita respondió las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Qué percepciones tienen los participantes sobre la intervención breve implementada con respecto a:
  - i. pertinencia frente al contexto;
  - ii. posibles ajustes;
  - iii. transformaciones generadas en su práctica pedagógica; y
  - iv. potencial impacto en otros/as docentes?
2. ¿Cómo es el involucramiento de las docentes con la intervención breve desarrollada?

## **Metodología**

### **Participantes:**

Teniendo en cuenta lo mencionado por Barrera, Chaux & Trujillo (2015), para hacer una intervención breve que busque ser efectiva y duradera se necesita escoger estratégicamente un momento preciso en el cual el desarrollo de los participantes permita los resultados deseados. Olsson & Martiny (2018), a la luz de la teoría de los esquemas de género y la teoría del Aprendizaje social, presentan que las intervenciones que se hacen a muy temprana edad pueden no ser muy efectivas ya que los niños pueden no tener la capacidad de generalizar la información estereotípica. Similarmente, las intervenciones hechas con docentes que trabajen en la etapa del desarrollo infantil tardío son menos efectivas, ya que los esquemas cognitivos pueden ser rígidos y fuertemente establecidos. Por lo anterior, es vital comprender que, al

tratarse de una población de primera infancia fue ideal intervenir en una población docente que trabajara con alumnos que todavía no tuvieran rigidez en los estereotipos de los roles de género y, de acuerdo a lo mencionado por Olsson & Martiny (2018), que no fueran de una edad muy temprana. Según la teoría de Martin y Ruble (2004) a los 6 y 7 años los niños y niñas ya tienen cierta rigidez en la formación de estereotipos de género, por lo cual se decidió trabajar con docentes de niños/as de 4 años para que el efecto sea positivo y acertado. Igualmente, de acuerdo a las características de las intervenciones breves, para lograr que la intervención rompa círculos viciosos, se buscó escoger un momento del año escolar preciso. Según Barrera, Chau & Trujillo (2015) un momento ideal para romper círculos en ambientes educativos puede ser el comienzo de un ciclo, periodo o año escolar. De esta forma, se buscó trabajar con profesores que estén iniciando un ciclo escolar por lo que la intervención se hizo en febrero con tal solo 2 meses de iniciado el año escolar.

De acuerdo con lo anterior, el muestreo que se usó en esta investigación fue, por un lado, un muestreo intencional y, por el otro lado, un muestreo por criterio. Según Coolican, (2005) el muestro intencional implica la selección que hace el investigador “sobre la base de las personas más representativas para los temas de investigación o que tengan la experiencia apropiada en la materia” (p.29). Igualmente, Patton (1990, citado en Maxwell 2009) menciona que este muestreo es una estrategia en la que se seleccionan deliberadamente entornos, personas o eventos particulares debido a la información importante que pueden proporcionar y que no se puede obtener a través de otras opciones. De esta forma, se seleccionó intencionalmente un colegio de Bogotá y, adicionalmente, se escogió deliberadamente el curso en el cual debían estar trabajando los participantes. Por otro lado, el muestreo por criterio implicó que los participantes cumplieran con ciertas características para poder ser parte del proyecto. Las características fueron las siguientes:

- Ser profesores de jardín de un colegio de Bogotá.

- que trabajaran con niños de 4 años
- Que estuvieran comenzando un ciclo académico
- Que voluntariamente quisieran participar en la investigación.

### **Métodos de recolección:**

La presente tesis contó, por un lado, con una evaluación formativa como método de recolección de datos en donde, a partir de una entrevista semi estructurada, se pretendió poder indagar acerca de la forma en la que los participantes recibieron la intervención. De acuerdo con Hesse-Biber (2011), las entrevistas semiestructuradas facilitan el entendimiento de las perspectivas de los participantes con respecto a las experiencias vividas en relación a la intervención en sus propias palabras. Para la entrevista se tomaron en cuenta cinco áreas importantes:

1. Los sentimientos y pensamientos que surgieron durante la intervención breve.
2. Los sentimientos y pensamientos que surgieron la semana después de la intervención.
3. Pertinencia de la intervención frente a las necesidades percibidas en los cuidadores participantes
4. Aspectos positivos que resaltan de la intervención según su experiencia.
5. Posibles transformaciones en las estrategias para la formación docente de jardín para fomentar la equidad de género.

Igualmente, mediante una guía de preguntas fue posible tener más detalle de las percepciones que se buscaban indagar relacionadas con las 5 áreas mencionadas. Cabe recalcar que estas entrevistas fueron grabadas en audio y video y fueron transcritas posteriormente. Para una revisión de la guía de preguntas **ver el Anexo D**.

Por otro lado, durante la intervención y la entrevista posterior, se llevaron a cabo observaciones participativas. Se tomaron notas para poder analizar el involucramiento de las

participantes, específicamente, en cuanto a sus comportamientos y las emociones presentes. Para esto, se usó un instrumento de observación adaptado por Almeida, (2006) de los instrumentos de Skinner y Belmont (1993) y Skinner, Kindermann y Furrer (2008) (citados en Almeida, 2006) para medir el involucramiento en el aula. Específicamente, dentro de la dimensión de comportamientos se observó el esfuerzo, la persistencia y la atención y, por el otro lado, en la dimensión de emociones se observó el entusiasmo, el interés y la diversión (ver Anexo G).

Por último, nos comunicamos con las participantes en tres momentos precisos: el primer correo donde se entregó la información pertinente y se invitó a participar, la intervención y, finalmente, una semana después la evaluación formativa. Para contactarse con las participantes, nos comunicamos con las directivas de los colegios para que nos mandaran los contactos de las docentes interesadas en participar. Luego, se mandó un correo explicativo a cada participante interesada en participar y un formulario en donde las docentes pudieron inscribirse, poner los horarios en los que podían hacer la intervención y la entrevista y, finalmente, firmar el consentimiento informado (**mirar ANEXO A**). Posteriormente, las docentes fueron contactadas al número que dejaron en el formulario y se concretaron las fechas con cada una. La comunicación fue, desde ese momento, por WhatsApp. En las fechas previstas, nos conectamos por la plataforma Zoom.

### **Plan de análisis**

Respecto al análisis de información para responder a la primera pregunta de investigación, se utilizó la técnica de análisis temático con el propósito de identificar, analizar y reportar patrones en los datos. La primera fase del análisis fue inductiva sin un listado previo de categorías. Se hizo una codificación inicial para cada una de las entrevistas. Las codificaciones iniciales fueron usadas, posteriormente, para codificar los nodos principales.

Más adelante, dichos nodos fueron clasificados en las categorías correspondientes a las 4 categorías centrales de la pregunta de investigación:

- pertinencia frente al contexto;
- transformaciones generadas en su práctica pedagógica;
- potencial impacto en otros/as docentes; y
- posibles ajustes.

Por otro lado, para responder la segunda pregunta de investigación, se hizo un análisis cualitativo sobre el involucramiento de las docentes en las actividades. El instrumento de observación y su división correspondiente de las dimensiones del involucramiento en el aula sirvieron como categorías pre hechas para el análisis de las notas de observaciones de los encuentros.

### **Consideraciones éticas:**

La presente propuesta tuvo en cuenta la ley 1090 de 2006 y la Resolución 8430 de 1993 para garantizar los principios éticos enmarcados en éstas y, de igual forma, para asegurar el bienestar de los participantes.

En primer lugar, en referencia a la tipificación, de acuerdo con el artículo 11 de la Resolución 8430 (Ministerio de Salud, 1993), esta investigación se concibió con riesgo mayor al mínimo. Lo anterior se debe a que se buscó intervenir en una población específica para comprender si, de acuerdo con su percepción y experiencia, la intervención podría ayudar a generar un cambio en referencia a las acciones del profesorado que pueden perpetuar roles de género en el aula. Igualmente, existió el riesgo de que alguno/a de los/as docentes participantes sienta incomodidad al descubrir que algunas de sus prácticas podrían estar reforzando estereotipos de género. Por otro lado, se concibió que la población con la cual se va a trabajar se constituye como una población vulnerable debido a las relaciones de poder informal. Las

participantes fueron convocados mediante las directivas de la institución a la cual se vaya a trabajar. Lo anterior puede suponer que los sujetos se sintieran en la obligación de participar.

Los riesgos mencionados en el apartado anterior fueron minimizados a partir de diferentes estrategias. Por un lado, en cuanto a los cambios generados en el comportamiento, la intervención buscó abrir un espacio de reflexión que pretendía, en su finalidad, trascender a la práctica educativa. Sin embargo, buscamos un impacto positivo para las docentes y para sus estudiantes por lo que diseñamos la intervención tratando de evitar cualquier impacto negativo que pueda tener. Para esto, con relación al daño psicológico que pudo surgir de la reflexión de la propia práctica, para minimizar el riesgo, se buscó guiar las actividades hacia la identificación de las actitudes que perpetúan los roles de género sin hablar ni cuestionar en ningún momento la práctica de los/as participantes. Igualmente, la intervención fue dirigida desde lo positivo, por lo cual no buscó que las participantes reflexionaran acerca de los aspectos negativos de su práctica como docentes pero que, en cambio, lograran entender la importancia del tema y trabajar para mejorar. De esta forma, la intervención pretendió abrir un espacio de reflexión mas no uno de evaluación de sus clases. Similarmente, en el caso que algún participante quedara afectada a partir del reconocimiento de sus acciones personales que pudieron perpetuar los roles y, en su finalidad, afectar a sus alumnos, la misma intervención ofrecía un espacio de reflexión en donde, a partir de mandar un consejo a un futuro profesor, se crean estrategias y formas de no perpetuar los roles de género. Igualmente, si ese malestar se deriva en curiosidad y búsqueda de conocimiento sobre el tema, se sugirió que hagan, de forma virtual, el curso gratuito proporcionado en Coursera por Elvia Vargas Trujillo. Este curso se titula “Sexualidad...mucho más que sexo” y permitiría a los participantes indagar más sobre el tema del género y comprender el desarrollo y las influencias de éste.

Por otro lado, para minimizar el riesgo de que se sientan obligados a participar debido al primer contacto con las directrices del colegio, se enfatizó, dentro del consentimiento

informado y al comienzo del taller, que su participación es completamente voluntaria y que no iba a haber ninguna repercusión si deciden no participar. Igualmente, al participar de forma voluntaria, se guardó confidencialidad de los datos personales, guardando el anonimato y no dando información personal con relación al nombre y la institución donde trabajaba cada participante. Igualmente, las entrevistas grabadas fueron eliminadas luego de ser transcritas. Finalmente, según el artículo 15 de la Resolución 8430 (Ministerio de Salud, 1993), los sujetos tienen el derecho a conocer los resultados de la investigación y a decidir si desean que sus datos hagan parte de la investigación. Por ende, una vez finalizado el análisis de los datos, se ofreció una presentación de éstos a los participantes para que decidieran si querían incluir sus datos.

Dentro de la misma línea, para garantizar el principio de autonomía, respeto y dignidad, durante el primer contacto y mediante el consentimiento informado (ver ANEXO E), el cual está alineado con las especificaciones del artículo 15 de la Resolución 8430, se dio toda la información pertinente de forma veraz y clara. De esta forma, para que pudieran decidir de forma autónoma si querían participar o no, se buscó informar a los participantes acerca del objetivo, de los métodos a usar y del alcance de los resultados obtenidos. Sin embargo, como se menciona en el consentimiento informado, no se dieron detalles acerca de la justificación y explicación teórica de las actividades. Lo anterior con el objetivo de que las personas no se vieran presionadas a cambiar su comportamiento y sus respuestas en relación con la teoría expuesta. Cabe recalcar que el no comentar esta información no repercutió en ningún daño físico o psicológico. De acuerdo con las especificaciones de la APA (2019), esta información fue revelada al finalizar la participación y, en el caso que los individuos hubieran decidido retirar sus datos, habrían tenido todo el derecho de hacerlo. Cabe recalcar, como ya se mencionó, se enfatizó que no iba a haber repercusiones en el caso que hubieran decidido no participar o, en su defecto, salirse mientras se llevaba a cabo la investigación o al conocer la justificación y explicación teórica. Adicionalmente, en relación con las actividades llevadas a

cabo, se mencionó con honestidad de dónde fueron sacadas las situaciones hipotéticas de la primera actividad y se mencionó quiénes son los destinatarios de los consejos de la segunda actividad. De esta forma, también relacionado con el principio de integridad, responsabilidad y fidelidad, se dio la información de forma clara y honesta a las participantes y se respetó la autonomía de estas.

Por otro lado, en relación con el principio de beneficencia, las estrategias mencionadas a lo largo de este apartado pretendían minimizar los riesgos para que, de esta forma, se pudieran maximizar los beneficios de la intervención. Por un lado, en relación a los beneficios hacia los participantes, se puede concebir que un espacio de reflexión propia puede ser favorable para su práctica educativa en la medida que pueden reforzar lo que consideran que hacen bien y poner en práctica lo que consideren que deben mejorar. Cabe recalcar que el objetivo de la intervención no fue juzgar la práctica, simplemente dar un espacio de reflexión. Sin embargo, en la medida en la que los participantes quisieran, podían sacar provecho de ese espacio. Igualmente, el espacio de reflexión resultó beneficioso para el conocimiento sobre la formación docente en la materia para que, en un futuro, se puedan implementar programas a partir de las percepciones de los participantes.

## **Resultados:**

### **Primera pregunta de investigación:**

El análisis temático arrojó 10 categorías principales. A continuación, se da cuenta de ellas en relación a la categoría central de la pregunta de investigación que ayudan a responder.

#### **1. Pertinencia frente al contexto:**

En primer lugar, la intervención buscó dar un espacio de reflexión a las participantes sobre dinámicas escolares que perpetúan los roles de género en la primera infancia, las consecuencias de éstas y las posibles soluciones a tomar. Según lo arrojado en la entrevista, la



percepción de las participantes supone que estos espacios son pertinentes y que deberían fomentarse. Una de las participantes se refirió a la pertinencia de la actividad así:

“claro que es pertinente. si no soy capaz de ser reflexivo frente a la igualdad de género, y procesos que seguramente son la causa de varios problemas que tenemos en la actualidad como adultos” (participante 1).

Igualmente, menciona:

“sentí que era importante tener estos espacios de reflexión {...} yo creo que uno debe estar en constante intervención. Yo tengo que ir más allá y adelante en muchas cosas. Precisamente porque tengo una responsabilidad con los niños” (participante 1).

Desde una perspectiva personal, la segunda entrevistada comenta que “Nunca me había sentado a decir si hombre, la reflexión. Hay cosas que si me tienen muy marcada. Mire usted debería reflexionar con eso {...} si uno sienta cabeza como lo hicimos uno se da cuenta de la importancia de reflexionar” (participante 2). De esta forma, se puede evidenciar la importancia atribuida a los espacios de reflexión y lo que esto supone para cumplir los objetivos planteados de la intervención breve.

En segundo lugar, en relación a la necesidad de llegarle a docentes nuevos, las participantes coinciden en que la intervención y los espacios de reflexión son pertinentes en la medida que sean dirigidos a profesores jóvenes y en formación ya que así, como dice una participante, “las intervenciones tienen más posibilidad de abrir la mente” (participante 1) Mencionan que no se debe partir “desde los profes que llevan mil años dictando clases” (participante 1) ya que éstos tienden a ser muy “reacios” (participante 2). Una de las entrevistadas dice:

“los que si están formándose para ser docentes. Ahí es el truco. Si nosotros concientizamos a los que van a transformar a la educación ahí sí se van a generar cambios,

mientras que desarticular un pensamiento sí es muy difícil. Si llegas a donde alguien que tiene la misma rutina de aprendizaje desde hace 100 años y la sigue practicando {...} llegarle a esa persona es muy complicado porque tiene unos imaginarios sociales muy arraigados” (participante 1)

Ahora bien, en relación a la necesidad de llegarle a los profesores en formación, se identifica que es pertinente transmitirles que, como dice una participante, “no importan que niño tengas al lado” y que “no miremos quienes sí y quienes no, pero a construir una nueva generación de líderes en donde los corazones sean grandes, pero se traten a todos por igual” (participante 2).

Por último, en cuanto a los aspectos metodológicos a resaltar, se identifica que algunas estrategias, como la socialización, el análisis de casos y la redacción de un consejo, son pertinentes para cumplir el objetivo de la intervención y poder llegarle a la población indicada en el anterior nodo. Por lo que concierne a la socialización, la primera entrevistada dice: “resalto el proceso de socialización. El poder hablar y socializar. No simplemente el que harías, pero pensarse el por qué, el cómo” (Participante 1). Similarmente, la segunda entrevistada expresa: “Importante cómo se hace la socialización e importante tener una intervención con las personas” (participante 2) en donde, más adelante, enfatiza en la importancia de ser escuchada y poder contar sus propias historias para el proceso reflexivo ya que “Siempre hubo oportunidades de dialogo” (participante 2).

En lo referente a la pertinencia de analizar los casos, una participante identifica que es “pertinente y adecuado exponer los casos” (participante 1) ya que “el mejor ejemplo cuando uno hace algo es un ejemplo de la vida real {y} de un contexto propio. Todas las sociedades no son iguales. La cultura musulmana, no aplicaría. Acá en este contexto ya se empezó a pensar

y ya es pertinente. Entonces cuando hablamos de contextos reales y cosas que realmente si pueden suceder, me parece que uno si se puede postular” (participante 1).

Por último, en relación a la pertinencia de redactar el consejo expresa: “yo pienso que es súper importante esa actividad. Muy chévere. Uno se pensó. Lo que te digo la responsabilidad de pensarse. Me parece muy oportuno” (participante 1).

De esta manera, en relación a los tres nodos expuestos, se puede observar que, debido a los aspectos metodológicos y el espacio de reflexión, las participantes consideran la intervención pertinente para su contexto en la medida que se trabaje con profesores nuevos y en formación.

## **2. Transformaciones generadas en su práctica pedagógica:**

Dentro del análisis de esta área, se puede evidenciar que hubo múltiples reacciones y reflexiones que lograron transformaciones concretas en la práctica docente durante la siguiente semana al encuentro.

En primer lugar, se puede observar un impacto en las participantes en relación a las reacciones durante la sesión sobre la práctica propia. Se pueden observar reacciones de tristeza, arrepentimientos, entusiasmo y, por último, de sentido de responsabilidad en relación a la forma en la que llevan a cabo su rol como docentes. Por un lado, en relación al sentimiento de tristeza y arrepentimiento, la segunda entrevistada menciona que “Me sentí como que a veces no hago las cosas. ¿Por qué lo harías de otra manera? Con esto dije: también lo puedo desarrollar. Con la discriminación, me da es tristeza. Me arrepentí de haberles dicho que son demonios. Son tan lindos. Claro, de ahí uno parte que las palabras parten o construyen el corazón” (participante 2). Contrariamente, la primera participante expresa: “me sentí emocionada, el poder contar mi experiencia. El pensar que es importante y que alguien más lo está teniendo en cuenta” (participante 1). Igualmente, se evidencian reacciones relacionadas al

sentido de responsabilidad: “sentí una responsabilidad muy grande para llegarle a las personas” (participante 1). Estos sentimientos podrían ser comprendidos como impactos durante la intervención.

En segundo lugar, la intervención impactó a las participantes en la medida que permitió un espacio de reflexión y socialización del cual surgieron múltiples reflexiones nuevas y el fortalecimiento de otras. Una participante menciona lo siguiente: “Pues impacto sí hubo. Realmente, uno no sienta cabeza hasta no ver casos. Uno en el aula no ve uno como está actuando” {...} “Yo sí me voy a llevar estas reflexiones” (participante 2). Similarmente, la otra participante hace alusión al fortalecimiento de su proceso de reflexión relacionado con los roles de género y la importancia de tener un pensamiento crítico: “Todo lo que uno reflexiona lo ve reflejado en la práctica. Todo lo que a uno le interesa lo aplica en la práctica. Si tengo un ejercicio, como el que hicimos, que me lo ayuda a fortalecer pues claramente que todo es un insumo para sumarle a mi practica pedagógica” (participante 1).

En este orden de ideas, como se puede evidenciar en la entrevista, hay diversas reflexiones que hacen que las participantes se cuestionan su práctica como docentes. Una de las entrevistadas expresa: “¡Lo lleva a pensar uno como está trasmitiendo los mensajes a los niños! Ellos se lo llevan” (participante 2) {...} “Pensar cómo el comportamiento de uno tiene efecto” (participante 2). De forma parecida, otra participante menciona que pudo reflexionar que: “si desde muy chiquito le dices a un niño que es tonto, que no sabe, que es bruto, que es una niña: eso se va a quedar para el para toda la vida” (participante 1). Igualmente, menciona su reflexión frente al rol del docente y el “ser consciente que ser educador va más allá de transmitir un conocimiento, de que los niños y las niñas aprendan. Es generar ese pensamiento crítico y reflexivo frente a las situaciones que acontecen en la sociedad” (participante 1).

Estas múltiples reflexiones y sentimientos que surgieron del espacio de intervención permitieron generar transformaciones en la práctica pedagógica durante la semana después al encuentro. Por un lado, se evidencia, como dice una participante, que el proceso reflexivo, que derivó en la redacción del consejo, la llevaron a seguir el consejo que había redactado: “sí claro, el cambio viene desde uno. Uyyy sí, si yo aconsejo algo es porque lo estoy aplicando. Entonces, lo que te digo, yo no necesito convencerte de nada. Eso es lo importante de la intervención. Yo necesito realmente es pensarme en mí. Crecí en mi practica pedagógica” (participante 1). Similarmente, la segunda participante menciona que: “El cambio fue total. Pensar en que no lo cataloguen” (participante 2).

Frente a la reflexión de la segunda participante en cuanto a la importancia de no catalogar, dice: “Uno les pone el concepto: ver esto. No Dios mío, ¿cómo se sitió él? Esta semana yo llegué y dije no: ayúdame más bien. Pasar esas cosas negativas a esas cosas positivas que pueden tener. Yo le decía tú trabajas muy lindo. Así yo sabía muy dentro de mí que le faltaba mucho. No se lo transmití, pero buscar la forma de ayudar” (participante 2). Igualmente, mencionó: “Aplicué todo lo que hablamos: voy a cambiar esa psicología. ¿Cuál demonio? Entre chiste y chiste le contaba que era la importancia de transmitir. El cambio de esta semana fue del cielo a la tierra. De Santiago <sup>100%</sup> más que todo. El niño es más juicioso. Ustedes lo tienen en mal concepto. Irse al lado de que sí pueden ser juiciosos” (participante 2)

Por otro lado, en relación a la primera participante ella expresa lo siguiente: “ayer por ejemplo hicimos un dibujo sobre el cuerpo humano. Me preguntaron que si solo de niño o de niña. Yo dije: bueno pues vamos a hacer los dos. Luego, cuando estábamos vistiendo, una niña dijo: ay cómo es una camisa de niño. Yo le dije ¿tú no te pondrías una camisa así? Ahí fue donde cuestioné y traté de hacer ese proceso reflexivo” (participante 1). Por último, la segunda participante expresa que, en relación a los roles de género, transformó su práctica en la siguiente forma: “Por ejemplo, cuando los saqué a jugar: era jueguen como quieran. Otra

persona hubiera dicho como que no, que carritos para niñas. Pero yo no. Yo decía a esta edad que es delicado” (participante 2).

### **3. Potencial impacto en otros/as docentes:**

Las participantes analizaron el posible impacto de la intervención. En primer lugar, ambas mencionaron que para que la intervención pueda tener realmente impacto en los docentes, se requiere de compromiso y de cambios profundos en la educación.

En primer lugar, en referencia a la falta de compromiso en la educación, las dos participantes coinciden en percibir que, para que la intervención pueda tener un impacto en los docentes, requiere de compromiso por parte de ellos. La segunda participante dice: “estas metodologías son muy buenas siempre y cuando la actitud de la persona esté ahí” (participante 2). La otra participante coincide al decir: “¿tú cómo crees que va a haber un compromiso crítico y reflexivo con una persona que todo el tiempo quiere estar lejos? Que les da pereza. Que les da cansancio en los primeros 10 minutos” {...} “el compromiso tiene ser mucho mayor para que se transforme” (participante 1).

Igualmente, mencionan que han evidenciado que la carrera de educación tiende a ser subvalorada y que se observa una falta de compromiso por sus compañeros. Una de ellas dice: “A veces toman esta carrera como última opción. Es que es tan fácil enseñarles a los niños. No, es una ciencia. Es de amor, de ganas de enseñar” (participante 2). En la misma línea, la otra participante dice: “no es una carrera que todo el mundo puede estudiar, y eso lo hace ver la sociedad. Como si cualquiera pudiera cuidar niños. {...} la concepción errónea de: ay es fácil” (participante 1). En cuanto a la falta de compromiso, expresan que hay personas que simplemente trabajan motivados por el aspecto económico: “Hay gente que estudia por estudiar. Hay gente que está por la plata. Definitivamente el que está, no está siempre con

vocación” (participante 2). Similarmente, expresa la otra entrevistada: “maluco que una profesión como esta esté determinada por un aspecto económico (participante 1).

Al coincidir en la falta de compromiso, las entrevistadas dicen que la pedagogía es una vocación y que, como no todo el mundo puede ser profesor, la carrera debe ser tratada con pasión y amor: “no todos nacimos para ser profes. Hay personas que no son conscientes de eso. Si yo no tengo la paciencia de trabajar con otro ser humano que es más pequeño que tú” (participante 1). En la misma línea de ideas, expresa: “no es una carrera que todo el mundo puede estudiar” (participante 1).

A partir de estas reflexiones sobre la importancia del compromiso para que intervenciones como estas funcionen y se logren hacer cambios en la educación, las dos participantes llegan a la conclusión de que es vital hacer transformaciones en la educación universitaria. Una de las participantes menciona la importancia de trabajar conceptos de inclusión dentro del pensum universitario: “Hay gente que no tolera. Por eso es muy importante de pronto que las universidades empiecen a trabajar ese concepto. Los profes ya son muy de edad y no comprenden los temas esta inclusión. La inclusión no solo es tener niños con incapacidad” (participante 2).

Similarmente, la otra entrevistada habla de un cambio en la universidad desde la acreditación e ingreso a la carrera:

“las pruebas para los docentes deberían ser más estrictas. No todas las universidades deberían dar esto. Algunas universidades no pueden dar medicina. Con la pedagogía debería ser igual. En cambio, tú ves auxiliares en el garaje. Eso es súper importante. El Ministerio de Educación se debe pensar que no todas las universidades deberían. Para acreditar la carrera debe ser un proceso muy exigente” (participante 1). Más adelante, habla sobre las pruebas de ingreso e intervenciones en las universidades: “el estudiar en la Pedagógica hizo que yo tenga

las cosas que yo pienso en este momento. Pero es que ahí hay pruebas desde el inicio, y prácticas de intervención reales”.

#### **4. Posibles ajustes:**

A continuación, se da cuenta de las percepciones acerca de las posibles transformaciones que podría tener la intervención. En primer lugar, la primera participante expresa que la intervención podría tener más impacto si se fomenta a hablar más profundamente de experiencias personales y si se usan fotos o videos para ilustrar los casos. Por un lado, en cuanto al uso de fotos y videos menciona que considera que esta podría ser una estrategia para que las personas den más opiniones sin la necesidad de usar preguntas. Por otro lado, en relación a las experiencias personales, dice: “se puede añadir las experiencias por donde tú has visto que has recaído en {...} experiencias desde uno mismo y preguntas particulares {...} eso ayuda a que uno se piense más” (participante 1). Igualmente, ofrece algunas opciones de preguntas que pueden ayudar a fomentar la reflexión de las experiencias personales: “¿en qué situación has evidenciado en tu practica pedagógica?, ¿cuándo has incurrido en esto? o cuéntanos alguna experiencia que hayas tenido que creas que haya sido pertinente para trascender en ese proceso reflexivo de la equidad de género” (participante 1).

En segundo lugar, la siguiente entrevistada menciona tres sugerencias que pueden mejorar la intervención. Por un lado, expresa que hubiera sido necesario dar conclusiones más amplias sobre cada caso a analizar. Frente a esto dice: “concluir un poco más sobre lo que hubiera pasado y qué paso después. Faltó esa pequeña conclusión. Pero en general estuvieron muy completos” (participante 2). Por otro lado, dice que le parece importante ampliar el contexto de los casos y “ver también lo que pasa dentro de un colegio, no solo en la clase” (participante 2). Por último, expresa que considera importante analizar los casos desde los aspectos positivos que hacen los docentes y no centrarse solamente en los errores a la hora de



socializar con los estudiantes: “No hablar tanto de las cosas a mejorar. También puede ser chévere que los profes no sean siempre los malos {...} Si uno ve en los casos los profes siempre son los malos. Hacer ver que los casos para un profesor son positivos. Hay que pensar en la emoción del profe” (participante 2).

### **Segunda pregunta de investigación:**

#### **Involucramiento en las actividades:**

El análisis de las notas de observación indica que el involucramiento en la actividad fue alto en todas las dimensiones analizadas: comportamientos y emociones. En referencia a los comportamientos, por un lado, se observó un alto nivel de esfuerzo derivado de la evidencia de un trabajo intenso de las participantes en donde, adicionalmente, hacen más de lo que se les es pedido. Lo anterior se ve expuesto en la siguiente nota de observación cuando se expresa:

“Sin que se le pregunte, la participante se explaya sobre su propia práctica docente y me comenta sobre sus propias prácticas. Igualmente, habla de un segundo aspecto negativo del documento. Responde de forma completa a la pregunta, en donde dice los aspectos negativos y, sin necesidad de recordarle, dice el por qué es un aspecto negativo” (Nota de campo 1).

El anterior apartado denota el esfuerzo de la participante por responder a las preguntas de manera completa, añadiendo, sin que se le pida, comentarios acerca de su práctica docente. Igualmente, el esfuerzo se evidencia a partir del trabajo adicional no solicitado de la segunda participante al hacer un borrador del consejo con el fin de que quedara bien:

“Me comenta que le quedó corto ya que le tocó hacer primero un borrador para que quedara bien y no tenía tiempo para hacer algo más largo. Me lee la carta y me la manda” (Nota de campo 2).

Por otro lado, en cuanto a la persistencia, se observó un nivel alto a lo largo de la intervención y de la entrevista. Ambas participantes tuvieron algunas dificultades para completar el proceso y, en ambos casos, se ve un esfuerzo por solucionarlo. Por un lado, a la primera participante, como se evidencia en las notas de observación, “Me comenta que está un poco enferma pero que va a hacer todo lo posible para asistir. Una hora antes de la entrevista, me llama y me dice que lo siente mucho que no ha logrado recuperarse y que si sería posible que reagendáramos la reunión” (Nota de campo 1). Por el otro lado, en cuanto a la segunda participante, “a los 11 minutos de intervención, se trabó internet. La participante se ve interesada por buscar una solución” (Nota de campo 2), mediante buscar comunicarse conmigo por otro medio y buscar diferentes soluciones desde su computador.

Similarmente, la atención adquiere un nivel alto ya que se observa que las dos participantes estaban, constantemente, escuchando atentamente y asintiendo con la cabeza mientras yo daba instrucciones o explicaciones. Lo anterior se ve ejemplificado en la nota de observación de una de las participantes: “Ella me miraba atentamente y asentía con la cabeza mientras yo le explicaba. Al final de la explicación, le pregunté si tenía alguna pregunta e, inmediatamente, me dice: no, ninguna pregunta, gracias” (Nota de campo 1).

Adicionalmente, en relación a la segunda dimensión del instrumento de observación, las emociones, las notas de observación permiten poner un nivel alto en los comportamientos de entusiasmo, interés y diversión. Por un lado, en lo referente al entusiasmo, no hay presencia de posturas que demuestran aburrimiento o cansancio. Por el contrario, en varias ocasiones las participantes dicen explícitamente que les genera entusiasmo conocer del tema:

“Luego, procedimos a empezar la entrevista. Me comentó que estaba entusiasmada de volver a hablar del tema y volver a pensar en los temas que hicimos en la intervención” (Nota de campo 1).

Similarmente, las dos participantes coinciden al comentar que les genera entusiasmo compartir sus historias y experiencias dentro del aula.

Adicionalmente, se demuestra un alto nivel de interés en diversas ocasiones de la intervención y de la entrevista. Hay curiosidad por parte de las participantes de conocer más sobre el proyecto y sobre el tema del trabajo. Por un lado, la segunda participante “me comenta que ha estado muy atenta al proceso y que ha leído varias veces el consentimiento informado” (Nota de campo 2) con el fin de conocer más sobre su rol y las formas en las que puede aportar al proyecto. Por otro lado, la primera participante muestra curiosidad cuando, como dice en la nota de observación, “le comento a la participante la posibilidad de tomar el curso en Coursera que se mencionaba en las consideraciones éticas. Ella, con curiosidad, indaga sobre el paso a paso para poder tomarlo. Denota interés al decir que le llama mucho la atención conocer más sobre este tema y poder aprender” (Nota de campo 1).

Por último, en relación a la diversión, en diversos momentos del proceso surgieron risas, chistes o muestras de felicidad. Por ejemplo, como se evidencia en las notas de observación, “Cuando le pregunto sobre los sentimientos que surgieron durante la intervención, la participante se ríe y explica que se sintió muy cómoda y feliz de compartir sus historias. Igualmente, dice que los temas de género le gustan mucho por lo que se ha sentido feliz” (Nota de campo 1). Adicionalmente, como se evidencia en la cita recién puesta, las participantes se ven cómodas durante las actividades para expresar sus opiniones y contar sus historias personales. Como menciona el objetivo, el espacio buscaba ser un espacio de reflexión en donde las docentes pudieran dar sus opiniones libremente. Considero que el hecho de haberlo enfatizado en repetidas ocasiones permitió que las docentes no se sintieran presionadas y pudieran expresarse sin limitaciones o presiones. Lo anterior se ve ejemplificado en el siguiente apartado de una de las notas de observación: “Se ve entusiasmada y me comenta que está feliz de poder participar en una tesis. Igualmente, cuando le comento que este no será un ejercicio

de evaluación, se ríe y me dice que eso es un alivio, que ya se siente más cómoda” (Nota de campo 2).

### **Discusión:**

A partir de lo expuesto en los resultados, se puede llegar a la conclusión que hubo un impacto personal en las participantes y que, según la percepción de éstas, la intervención es pertinente y debería fomentarse en la medida que se hagan cambios sistemáticos en la educación y en el compromiso vocacional de los/as docentes.

Los resultados encontrados son coherentes con los métodos de autopersuasión de las intervenciones breves (1994, citado en Aronson 1999). En particular, los resultados sugieren que las participantes decidieron seguir el consejo que habían escrito y que las múltiples reacciones y reflexiones surgidas de la intervención las llevaron a transformaciones concretas en su práctica pedagógica. Esto es coherente con los resultados de la intervención hecha por Aronson (1994, citado en Aronson 1999) que indican que el hacer uso de esta técnica supuso un aumento significativo del comportamiento deseado por parte del investigador. Al igual que la intervención de Aronson, esta tesis usó las bases de la teoría de la disonancia cognitiva de Festinger (1994, citado en Aronson 1999) y el paradigma de las defensas en donde se establece que el sujeto, cuando hace una declaración pública, tiende a cambiar sus actos para disminuir la disonancia y actuar en coherencia a sus pensamientos y expresiones. Los resultados ejemplifican que, de acuerdo a la percepción de las participantes, la posibilidad de reflexionar y escribir un consejo generó transformaciones para seguir dicho consejo.

Por otro lado, a partir de lo expuesto en los resultados, se puede coincidir que, según la percepción de las participantes, el alcance y los beneficios de esta intervención para otros/as docentes pueden llegar a ser altos, en la medida que se trabaje con docentes que tengan compromiso frente a lo que hacen. Por ende, se necesitarían hacer cambios desde el ingreso y

el pensum de la carrera de pedagogía en las universidades. Esto es coherente con lo expuesto por Yeager & Walton (2011) en donde se explica que las intervenciones breves dependen de las capacidades, significados y procesos recursivos presentes en contextos locales. Como se menciona en el marco teórico, es importante aclarar que las intervenciones breves no sustituyen a las reformas educativas sistemáticas, sino que operan en el contexto de las estructuras existentes para hacerlas más eficaces. De esta forma, es importante trabajar desde las sugerencias expuestas en los cambios desde los procesos de selección y acreditación de las universidades para que así las intervenciones ayuden a los participantes a aprovechar mejor las oportunidades de aprendizaje disponibles.

Así mismo, las participantes resaltaron la importancia de realizar este tipo de intervenciones con docentes jóvenes y en formación. Por ende, se comprende que, según las percepciones de las participantes, para lograr los objetivos planteados hay que intervenir en poblaciones jóvenes y, adicionalmente, en poblaciones que estén comprometidos/as con su trabajo y su rol como docentes. Acá pues, cabe preguntarse qué estrategias se pueden implementar para lograr que la intervención tenga un impacto en la práctica pedagógica de docentes que no se perciben como comprometidos con su profesión o que, en su defecto, perciben no tener vocación.

En la misma línea, se podría pensar que algunos aspectos mencionados en los resultados pueden ser usados para, potencialmente, aumentar el impacto y llegarles a otros/as docentes. En relación al sentido de responsabilidad en la intervención, se podría llegar a asumir que este sentimiento podría llegar a ser sentido por profesores que compartan características con las docentes participantes como, por ejemplo, la vocación y el compromiso. Por ende, se puede llegar a asumir que, potencialmente, si se hacen los cambios profundos en la educación para aumentar el compromiso y valoración de la carrera de pedagogía, el sentido de responsabilidad puede llegar a ser una reacción común en los participantes. Igualmente, se puede creer que el

implantar las sugerencias hechas por las participantes, tales como buscar ver los aspectos positivos del profesor, hacer cierres más concretos, analizar otros contextos y preguntar directamente sobre situaciones personales, puede suponer una mayor bienvenida de la intervención y, por ende, aumentar los posibles impactos.

Por otro lado, en relación a la segunda pregunta de investigación, se puede ver que, con las dos participantes se observó, un alto nivel de compromiso y emociones positivas en relación a la intervención y la entrevista. El alto nivel de involucramiento podría explicar, de alguna forma, los resultados positivos de la intervención en las dos participantes. Como se menciona anteriormente, las participantes coinciden en la importancia del compromiso para que las intervenciones funcionen. El nivel involucramiento recién descrito, puede ser visto como parte del compromiso de las docentes por su labor pedagógica lo cual, en cierta medida, pudo haber influenciado los resultados descritos en la sección de impacto positivo. Por otro lado, cabe resaltar la importancia de que las docentes hubieran estado involucradas y hubieran encontrado el espacio divertido e interesante. La actividad central buscaba cuestionar la práctica pedagógica en relación a los roles del género. Estos espacios pueden, en su finalidad, generar reacciones negativas como incomodidad o reticencia frente a los cuestionamientos planteados. Como se ve en los resultados, en cuanto a las emociones, se evidencia entusiasmo, muestras de curiosidad y actitudes que demuestran felicidad como risas y sonrisas, Se podría asumir que estas actitudes facilitaron el espacio de reflexión y el cuestionamiento de las prácticas docentes propias.

### **Limitaciones y futuras investigaciones:**

Para este proyecto se identificaron 4 limitaciones principales. Por un lado, el tamaño de la muestra fue limitado al solo contar con dos docentes. Dado que fue un estudio cualitativo, su objetivo no era generalizar los resultados. Sin embargo, al ser solo dos personas, los

resultados dependen mucho de las características específicas de estas. En relación a estas características, las dos participantes estuvieron muy involucradas y comprometidas con el estudio y enfatizaron en la vocación y el amor que las llevó a participar en la investigación. Igualmente, se caracterizaron por estar dispuestas a expresarse, a aprender y a mejorar. De esta forma, los resultados podrían ser distintos con participantes que no tengan el mismo nivel de compromiso y vocación y que no tengan el deseo de mejorar su práctica pedagógica. Por otro lado, se percibe que otra limitación es que pudo haber deseabilidad social. Es muy probable que, durante las entrevistas, las participantes hayan respondido según lo que se imaginaban que yo quería escuchar. Adicionalmente, la tercera limitación es que la intervención, las entrevistas y el análisis fue hecho por la misma persona. Lo anterior, podría suponer que puede haber sesgos dentro del proceso. Por último, la cuarta limitación es que las dos personas entrevistadas hacen parte de un colegio público que tiene unos estándares académicos muy altos. De esta forma, es posible que los resultados puedan ser distintos en otros colegios del país con diferentes características.

Para corregir estas limitaciones se sugieren las siguientes propuestas. Por un lado, se buscaría aumentar la muestra y poder tener percepciones de un mayor número de docentes. Similarmente, en relación a la cuarta limitación, sería pertinente hacer la intervención en diversos colegios, que se diferencien en los estándares académicos, y explorar los resultados. En cuanto a la deseabilidad social, podría corregirse en el futuro con entrevistas realizadas por personas distintas a quien llevó a cabo la intervención. Igualmente, en relación a los sesgos propios, se propone tener un equipo de investigación más grande para que, de esta forma, se pueda dividir las diversas partes de la metodología. Por último, cabe recalcar que la intervención fue hecha de forma virtual y que, para futuras ocasiones, se podría evaluar la misma intervención de forma presencial. Aunque la intervención no cambiaría la metodología al ser presencial, se puede evaluar las diferencias de hacerla de forma presencial.

En relación a las futuras investigaciones se proponen las siguientes sugerencias. En primer lugar, implementar las sugerencias de las participantes expuestas en la sección de resultados, tales como buscar ver los aspectos positivos del profesor, hacer cierres más concretos, analizar otros contextos y preguntar directamente sobre situaciones personales, y seguir cambiando y ajustando la intervención según los comentarios que surjan de los/as participantes y de los que realizan la intervención (mirar **ANEXO F** para ver el diseño ajustado de la intervención). En segundo lugar, sería pertinente evaluar los efectos de esta intervención desde un punto cuantitativo y poder analizar los efectos e impactos en constructos específicos relacionados a la práctica pedagógica y los roles de género. Lo anterior podría suponer incluir un grupo control que no realice la intervención y poder hacer un análisis comparativo. Por otro lado, a partir de las percepciones en relación al compromiso como factor vital para que las intervenciones tengan un impacto, sería pertinente explorar los diferentes efectos de una intervención en donde la medida diferencial entre los grupos sea el compromiso y la vocación. De esta forma, se podría llegar a comprender mejor el rol del compromiso para la implementación de intervenciones y su posible efectividad. Igualmente, sería pertinente evaluar medidas a tomar para que, independiente del nivel del compromiso de los/as docentes, la intervención pueda ser efectiva y tener un impacto.

Así mismo, cabe recalcar que en las intervenciones breves basadas en auto persuasión es importante evitar cualquier debate o confrontación directa con los argumentos que mencionen los/as participantes. Por esta razón, no cuestioné algunos de sus argumentos, que podrían estar reforzando roles de género como, por ejemplo, suponer que llamar niña a un niño es un insulto, o suponer que si un niño juega con muñecas es gay. Debido a esto, se sugiere que, para futuras investigaciones, podría considerarse la posibilidad de complementar el programa con algunas estrategias específicas sobre cómo evitar reforzar roles de género y sobre cómo ofrecer retroalimentación constructiva que no se enfoque en las características



individuales de la persona sino en las acciones en relación al esfuerzo y proceso que llevo a cabo. Gunderson y Dweck (2013) han mostrado cómo la retroalimentación enfocada en la persona genera que los individuos desarrollen una mentalidad en donde conciben que la fuente de sus logros se basa en características fijas de la personalidad y que, en cambio, la retroalimentación enfocada en el proceso y en el esfuerzo se deriva en una mentalidad en donde se cree que la fuente de los logros es el esfuerzo y la práctica. Las diferencias en retroalimentación, no solo tiene un efecto en la mentalidad, pero, a su vez, tiene consecuencias en la motivación y en el resultado de futuras acciones. Por ende, es importante establecer estrategias en la retroalimentación para enfocarse en los procesos de los estudiantes más allá de sus características individuales.

Por último, la revisión de programas existentes mostró un vacío en intervenciones breves, dado que no se encontraron intervenciones que tuvieran como objetivo trabajar los roles de género con esta población en específico. Este estudio muestra que sí es posible realizar intervenciones breves que adapten las estrategias de autopersuasión, que se han visto útiles y beneficiosas para otros objetivos y estudios, y usarlas para prevenir el desarrollo temprano de estereotipos de género.

### **Referencias:**

- Aina, O. E., & Cameron, P. A. (2011). Why does gender matter? Counteracting stereotypes with young children. *Dimensions of Early Childhood*, 39, 11–19.
- Almeida, S. (2006). Instrumento para observación de involucramiento en el aula. Documento sin publicar. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Aronson, E. (1999). The power of self-persuasion. *American Psychologist*, 54, 875-884. DOI: 10.1037/h0088188),

- Aronson, J., Fried, C. B., & Good, C. (2002). Reducing the Effects of Stereotype Threat on African American College Students by Shaping Theories of Intelligence. *Journal of Experimental Social Psychology*, 38(2), 113–125. <https://doi-org.ezproxy.uniandes.edu.co:8443/10.1006/jesp.2001.1491>
- 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 La Educación*, 50, 49–82. <https://doi-org.ezproxy.uniandes.edu.co:8443/10.31619/caledu.n50.721>
- Barrera, M., Chaux, E., & Trujillo, D. (2015). ¿Los mejores perfumes vienen en envases pequeños? Potencial de las intervenciones breves en el contexto educativo. *Revista Colombiana de Psicología*, 24(2), 285-300. doi: 10.15446/rcp.v24n2.43348.
- Barrera, M. (2017). Potencial de las intervenciones breves en los programas escolares para la convivencia. Uniandes.
- Butler, J. (1998). Actos performativos y constitución del género: un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista. *Debate Feminista*, 18(9), 296–314.
- Cahill, B., & Adams, E. (1997). An exploratory study of early childhood teachers' attitudes toward gender roles. *Sex Roles: A Journal of Research*, 36(7–8), 517. <https://doi-org.ezproxy.uniandes.edu.co:8443/10.1007/bf02766688>
- Capdevila, R., Vendrell, R., Ciller, L., & Bilbao la Vieja, G. (2014). La evaluación de la equidad de género en Educación Infantil: estudio paralelo en el Departamento de La Paz (Bolivia) y en la Comunidad Autónoma de Cataluña (España). *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(1), 63–77.

- Chick, K. A., Heilman-Houser, R. A., & Hunter, M. W. (2002). The Impact of Child Care on Gender Role Development and Gender Stereotypes. *Early Childhood Education Journal*, 29(3), 149. <https://doi.org/10.1023/A:1014528424032>
- Coolican, H. (2005). *Métodos de investigación y estadística en psicología*. Bogotá: Manual Moderno. Capítulo 2 (pp. 19-31)
- COLPSIC (2019). *Manual deontológico y bioético del psicólogo: séptima versión*. Colpsic. Retrieved October 19, 2020 from [https://www.colpsic.org.co/aym\\_image/files/Acuerdo%20N%C2%B0%2015,%202019.pdf](https://www.colpsic.org.co/aym_image/files/Acuerdo%20N%C2%B0%2015,%202019.pdf)
- Dickerson, C. A., Thibodeau, R., Aronson, E., & Miller, D. (1992). Using cognitive dissonance to encourage water conservation. *Journal of Applied Social Psychology*, 22, 841-854.
- 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 & Care*, 174(3), 281–295. <https://doi.org/10.1080/0300443032000153598>
- García Luque, A. & De la Cruz Redondo, A.(2017). Coeducar para transformar. *UNES*, 2, marzo, 30-50.
- Glerum, J., Loyens, S. M. M., & Rikers, R. M. J. P. (2020). Is an online mindset intervention effective in vocational education? *Interactive Learning Environments*, 28(7), 821.
- Guevara Ruiseñor, E. S., Flores Cruz, M. G., & Magaña Vargas, H. (2020). El currículum oculto de género en materiales educativos de preescolar. ¿Instruir o empoderar a las niñas? *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 16(38), 1–22. <https://doi-org.ezproxy.uniandes.edu.co:8443/10.31206/rmdo212020>

- Gunderson, E., Gripshover, S., Romero, C., Dweck, C., Goldin-Meadow, S., & Levine, S. (2013). Parent Praise to 1- to 3-Year-Olds Predicts Children's Motivational Frameworks 5 Years Later. *Child Development*, 84(5), 1526-1541. doi: 10.1111/cdev.12064
- Halim, M. L. D., Ruble, D. N., Tamis, L. C. S., Shrout, P. E., & Amodio, D. M. (2017). Gender Attitudes in Early Childhood: Behavioral Consequences and Cognitive Antecedents. *Child Development*, 88(3), 882–899. <https://doi.org/10.1111/cdev.12642>
- Hesse-Biber, S.N. & Leavy, P. (2011). In Depth-Interview. En *The practice of qualitative research* (2nd Ed.) (pp.93-129). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kollmayer, M, Schober, B & Spiel, C (2018) Gender stereotypes in education: Development, consequences, and interventions, *European Journal of Developmental Psychology*, 15:4, 361-377, DOI: 10.1080/17405629.2016.1193483
- Bian, L., Leslie, S.-J., & Cimpian, A. (2017). PSYCHOLOGY: Gender stereotypes about intellectual ability emerge early and influence children's interests. *Science*, 355(6323), 389–391. <https://doi-org.ezproxy.uniandes.edu.co:8443/10.1126/science.aah6524>
- Martin, C., & Ruble, D. (2004). Children's search for gender cues: Cognitive perspectives on gender development. *Current Directions in Psychological Science*, 13(2), 67-70.
- Maxwell, J.A. (2009). Designing a qualitative study. En L. Bickman y D. J. Rog (eds.) *The Sage Handbook of Applied Social Research Methods* (pp.214-253). California: Sage Publications.
- Mejía Arteaga, B. A. (2018). Intervención para promover la equidad de género en el aula: Diseño de un taller para docentes y evaluación de sus resultados (Master's thesis, Universidad Casa Grande. Departamento de Posgrado).

Ministerio de Salud (1993). Resolución 8430. Disponible en <http://www.minsalud.gov.co/Normatividad/RESOLUCION%208430%20DE%201993.pdf>

Olsson, M., & Martiny, S. E. (2018). Does exposure to counterstereotypical role models influence girls' and women's gender stereotypes and career choices? A review of social psychological research. *Frontiers in Psychology*, 9, Article 2264. <https://doi-org.ezproxy.uniandes.edu.co:8443/10.3389/fpsyg.2018.02264>

Pianta, R. C., La Paro, K. M., & Hamre, B. K. (2008). Classroom assessment scoring system (CLASS) manual K-3. Paul H. Brookes Pub. Co.

Rebollo Catalán, M. Á., Piedra de la Cuadra, J., Sala, A., Sabuco Cantó, A., Saavedra Macías, J., & Bascón Díaz, M. (2012). La equidad de género en educación: descripción y análisis de buenas prácticas educativas. *Revista de Educación*. Madrid [Versión Electrónica ], 358, 129–152.

Shutts, K., Kenward, B., Falk, H., Ivegran, A., & Fawcett, C. (2017). Early preschool environments and gender: Effects of gender pedagogy in Sweden. *Journal of Experimental Child Psychology*, 162, 1–17. <https://doi-org.ezproxy.uniandes.edu.co:8443/10.1016/j.jecp.2017.04.014>

Valdivielso Gómez, S., Ayuste González, A., Rodríguez Menéndez, M.C. y Vila Merino, E.S. (2016). Educación y género en la formación docente en un enfoque de equidad y democracia. 1-22. En *Democracia y Educación en la Formación Docente*, XXXV SITE 2016, Vic. Recuperado de: [https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/12421/PONENCIA-2\\_SITE2016.pdf?sequence=1](https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/12421/PONENCIA-2_SITE2016.pdf?sequence=1)

Vargas Trujillo, 2013. Sexualidad... mucho más que sexo : una guía para mantener una sexualidad saludable (Ed. rev.). Universidad de Los Andes, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Psicología, Grupo de Familia y Sexualidad.)

Yeager, D & Walton, G (2011). Social-Psychological Interventions in Education: They're Not Magic. Review of Educational Research, 81(2), 267.

### **Anexos:**

- **Anexo A:** Correo de invitación a participar

Buenas tardes XXXXX. Espero que se encuentren bien,

Mi nombre es Manuela Fernández. Soy estudiante de La Universidad de Los Andes y estoy realizando mi proyecto de grado acerca de la formación docente para fomentar la equidad de género. En este momento, estoy buscando docentes que deseen participar. Me estoy contactando con ustedes ya que Edith, la coordinadora, me facilitó sus correos.

Me gustaría comentarles un poco acerca del objetivo, las actividades y los tiempos de participación de mi tesis:

El objetivo de mi investigación es poder comprender la opinión de los docentes participantes en relación con la intervención breve que se realizará y las reflexiones que surjan de ésta. La dirección de desarrollo socioemocional de la Alianza Educativa considera que esto puede fortalecer y beneficiar al conocimiento sobre la formación docente en relación con la equidad de género para que, así, se generen acciones para mejorar el bienestar de los estudiantes.

Para esto, se va a llevar a cabo una intervención de aproximadamente 50 minutos en donde los participantes van a hacer parte de dos actividades:

12. una sobre identificación de dinámicas escolares de situaciones hipotéticas y
13. otra en donde tendrán que redactar un consejo dirigido a futuros docentes. Estos consejos servirán de insumo para futuras intervenciones.


En total, habría dos encuentros con cada participante. En el primer encuentro se llevaría a cabo la intervención con los/as participantes. Éste se haría de forma grupal y sincrónica en una reunión de Zoom en el horario que acordemos. Para el segundo encuentro, se planeará una reunión individual con cada participante con el fin de hacer una entrevista. Ésta última sería de, aproximadamente, media hora y se haría a la hora que el/la participante diga.

El participar en la investigación les proporcionará un espacio de reflexión e identificación de las prácticas docentes para que lleguen a conclusiones personales sobre el accionar en la primera infancia. Además, su aporte podrá contribuir a que el taller pueda mejorar y pueda beneficiar al conocimiento sobre la formación docente en relación con la equidad de género.

Si tienen alguna duda por favor no duden en comunicarse conmigo. Mi celular es 3168327243 y mi correo es m.fernandez@uniandes.edu.co

Si deciden participar, por favor inscribáanse en el siguiente link. Acá me estarán proporcionando sus datos para que nos podamos poner en contacto para cuadrar los horarios y, adicionalmente, se encuentra el consentimiento informado para firmar.

[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSclXw1j1gHDAIUvr\\_Dz1OcTyqYIsLcfgzdKKQOGVdR2v0THw/viewform?usp=sf\\_link](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSclXw1j1gHDAIUvr_Dz1OcTyqYIsLcfgzdKKQOGVdR2v0THw/viewform?usp=sf_link)

	<p>INSCRIPCIÓN TESIS</p> <p>¡¡Hola!! ¡En este formulario podrás inscribirte a la intervención breve!</p> <p><a href="https://docs.google.com">docs.google.com</a></p>
---	---

¡Espero que se animen a participar!

Espero que tengan una buena tarde y quedo atenta a cualquier pregunta que tengan,

Manuela Fernández.

- **Anexo B:** notas de observación de clases de preescolar, creadas a partir de casos hipotéticos basados en la vida real y en la investigación del marco teórico

### 1. Primera nota de observación:

#### Saludo y comienzo del día.

Nota de observación inspiradas en situaciones reales. Escrita por Manuela Fernández.

Universidad de los Andes.

Mientras van entrando los niños, la profesora los saluda individualmente a la entrada de la puerta y luego les indica que se vayan a sentando en orden de llegada. El primero en llegar es Daniel. La profesora le dice: “Daniel, que rápido fuiste hoy. Ve y siéntate en el pupitre de adelante”. Luego llegan 3 niños: David, Laura y Juanita. La docente dice: “Hola a todos. Juanita qué trenzas tan lindas. Ve y siéntate detrás de Daniel. Señor David tu siéntate detrás de Juanita y Laura, muñeca, siéntate detrás de David”. Cuando se sentaron, la docente les indica que, mientras llegan todos, pueden sacar su cuaderno y dibujar, pero en silencio y juiciosos.



Luego de 5 minutos, llegaron tres estudiantes más, dos niños y 1 niña. Al entrar, Juan, uno de los niños, saluda con un high five a la profesora y ella responde “wow, Juan qué fuerte! Me quedó doliendo la mano, campeón”. Los niños se ríen. Luego, la maestra saluda a las dos niñas y les dice: ¿cuál de las dos me a dar un abrazo enorme?”. Sara, una de las niñas, le da un abrazo a la profesora y ella le responde “ay qué linda mi muñeca”. Luego, saluda a Mariana, la otra niña, con un high five. Después del saludo, la maestra les indica que se sienten en orden de llegada. Los tres niños recién llegados se sientan.

La profesora continúa esperando a que lleguen más niños y niñas. Los niños y las niñas que ya llegaron están hablando y riéndose. La profesora grita abruptamente y les pregunta: ¿qué deberíamos estar haciendo? Los niños y las niñas responden conjuntamente: “dibujando”. La profesora procede a decir: "si saben lo que tienen que hacer ¿por qué no lo están haciendo?”. Inmediatamente, la mayoría de los niños y niñas se apresuran a sacar un cuaderno y empiezan a dibujar. Llegan otros 5 niños. Igual a la anterior vez, se les explica que se tienen que sentar en orden de llegada.

- Preguntas dirigidas:
  - ¿Piensan que la profesora saludaba igual a niños y niñas?
  - ¿En que se diferencian los saludos?
  - ¿Qué podría ser problemático de esto?

## **2. Segunda nota de observación:**

### **Lectura de cuento en clase de Jardín.**

Nota de observación inspiradas en situaciones reales. Escrita por Manuela Fernández.

Universidad de los Andes.

La clase comenzó a las 10 de la mañana. A esa hora, la profesora saluda a los estudiantes y los invita a que se sienten en el tapete de la lectura. El tapete de la lectura está ubicado al frente del tablero, en donde, a un lado, hay una silla para la profesora. Cuando los alumnos se sientan, la profesora les indica la actividad de la clase: leer un cuento entre todos. Para esto, les dice que, entre todos, van a seleccionar el libro que más les guste. Seguidamente, les muestra a los alumnos un total de cinco libros: Las aventuras de Franz, El niño más inteligente del mundo, Franklin es un mandón, Mi padre es mi superhéroe, Oliver Button es una nena y Ramón Preocupón. Luego de mostrar los libros, la profesora dice que va a hacer un aplaudómetro. Explica que el libro que tenga más aplausos va a ser el libro que se va a leer. La profesora dice: “bueno, entonces quién aplaude por Las alergias de Franz”. Hace esto mismo con todos los libros. Continúa diciendo: “bueno, yo creo que el que más aplausos tuvo fue Oliver Button es una nena”.

La profesora comienza a leer el cuento. El cuento es sobre un niño, Oliver, que lo molestan porque le gusta jugar con muñecas y bailar tap. Mientras la profesora lee el siguiente apartado: “- ¡Oliver! - Le decía su papá - ¡Deja de comportarte como una nena! Sal y juega béisbol, al fútbol o al baloncesto. ¡Cualquier juego de pelota! (p. 11)”, un estudiante, Mateo, se ríe y dice: “es igual a Carlos, él es una nena porque a él también le gusta jugar con muñecas como las niñas”. En ese momento Carlos se acerca al otro estudiante y le pega en la espalda. Frente a esto, el otro estudiante reacciona y los dos se comienzan a pegar y a empujar. Ante esta situación, la profesora grita que se separen y los coge a cada uno de un hombro y hace un esfuerzo por separarlos. Cuando los logra separar, la profesora mira a Carlos y le dice: “Carlos, a los amigos no les pegamos y Mateo no digas eso de Carlos que a él si le gustan las cosas de niños”. Luego, los sienta en lugares distintos del salón y continúa con la lectura del libro.

- Preguntas dirigidas:

- Con base en los títulos de los libros, ¿qué tanto los protagonistas de las historias son niños y qué tanto son niñas?
- ¿Qué creen que es problemático de esto?
- ¿creen que fue problemática la forma en la que la profesora abordó la agresión de Mateo hacia Carlos?
- ¿qué consecuencia pueda tener lo que la docente le dijo a Mateo?

### **3. Tercera nota de observación:**

#### **Tiempo de plastilina y juego**

Nota de observación inspiradas en situaciones reales. Escrita por Manuela Fernández.

Universidad de los Andes.

Para esta actividad se dividió el salón en dos grupos. La profesora dijo: “bueno, todas las niñas van a jugar con la plastilina y los niños pueden tener un tiempo de juego”. Cada grupo iba a tener la posibilidad de utilizar la plastilina pero, ya que eran muchos, lo iban a hacer por turnos. Primero fueron las niñas y luego los niños tendrían la posibilidad. Éstas tenían que hacer su animal favorito con la plastilina. Mientras tanto los niños estaban en el rincón de los juegos y jugaban libremente. Durante este tiempo, uno de los niños, Nicolás, empezó a colorear uno de los carros de plástico que había en el salón. Frente a esto, la profesora se acercó a Nicolás y le dijo que le quedaba prohibido volver a jugar con los carros de plástico. Mientras le estaba diciendo eso al niño, unas tres niñas empezaron a gritar y a hablar duro. La profesora se volteó, las miro y dijo: “niñas, ¿qué es ese alboroto? ¿ustedes ven a las otras niñas haciendo eso? No. Están calladas y juiciosas haciendo su animal favorito. No está bien que griten así”. Luego, vuelve a dirigirse al niño que había dibujado el juguete y le repite: “no puedes jugar con esto. ¿Listo?”. A los 10 minutos, Nicolás vuelve a coger el carro de plástico y comienza a

gritar ya que otro niño se lo quiere quitar diciéndole que la profesora no lo dejaba. Ante esto, la maestra se acerca a Nicolás y le dice: “tengo una idea, podemos jugar con los carros si me ayudas a limpiar el otro que dibujaste. ¿Listo?”. Nicolás va al baño a limpiarlo y sale del salón. Pasan 5 minutos y los grupos cambiaron de puestos. Los niños fueron a hacer su animal favorito en plastilina y las niñas fueron a la esquina del juego.

- Preguntas dirigidas:
  - ¿cómo se diferencian las llamadas de atención frente a los gritos de los niños?
  - ¿Qué creen que es problemático?
  
- **Anexo C:** paso a paso de la actividad

<b>Introducción</b>	1. Se saluda a los participantes, se agradece por estar acá, Se hace una presentación de la investigadora y se introducen los temas y los objetivos. Igualmente, se establecen reglas de los encuentros.	5 minutos

<b>Primera actividad.</b>	2. Entrega de documentos e indicaciones para la actividad.	5 minutos
	3. Lectura de primer documento y socialización de las respuestas.	10 minutos
	4. Lectura de segundo documento y socialización de las respuestas.	10 minutos
	5. Lectura de tercer documento y socialización de las respuestas.	10 minutos
<b>Segunda actividad</b>	6. Instrucciones de segunda actividad	5 minutos

	7. Tiempo para realizar la carta de forma individual.	25 minutos
<b>Cierre</b>	8. Cierre y se dan las instrucciones de la siguiente semana para la evaluación formativa.	5 minutos

- **Anexo D:** Guía de entrevista

### Áreas de indagación:

1. Los sentimientos y pensamientos que surgieron durante la intervención breve.
  - a. ¿qué pensaste cuando estabas analizando los casos?
  - b. ¿qué pensaste cuando estaba redactando el consejo?
  - c. ¿qué sentiste cuando estabas analizando los casos?
  - d. ¿qué sentiste cuando estaba redactando el consejo?
2. Los sentimientos y pensamientos que surgieron la semana después de la intervención.
  - a. ¿qué impacto crees que puede tener en otras personas? ¿en ti sentiste uno de esos impactos?
  - b. ¿sentiste que la intervención breve tuvo un efecto en ti la semana después de ésta? Amplía.
  - c. ¿En algún momento de la semana has pensado sobre los temas que trabajamos? ¿qué has pensado?
  - d. ¿cómo crees que las actividades se relacionaron con tu práctica docente?

3. Pertinencia de la intervención frente a las necesidades percibidas en los participantes
  - a. ¿Qué tan importantes son los temas que la intervención trata para las necesidades en el contexto de tus estudiantes?
  - b. ¿hasta qué punto consideras que la metodología usada es adecuada para el contexto en el que vivimos?
  - c. ¿qué tan importante crees que es trabajar con los profesores acerca de este tema?
4. Aspectos positivos que resaltan de la intervención según su experiencia.
  - a. ¿qué te gustó de la intervención?
  - b. ¿qué resaltas en cuanto a la metodología?
  - c. ¿qué consideras que es algo positivo que se debería quedar igual?
  - d. ¿cómo crees que los aspectos positivos que mencionaste pueden ser usados en mayor medida para dar talleres a profesores?
5. Posibles transformaciones en las estrategias para la formación docente de jardín para fomentar la equidad de género.
  - a. Queremos hacer esto con muchos más profesores, ¿Cambiarías algo de la intervención? ¿Qué cosas? ¿Por qué?
  - b. ¿Cómo mejorarías la intervención?
  - c. ¿Tienes algún comentario adicional?

- **Anexo E:** Consentimiento informado para docentes.

### **Consentimiento informado para docentes.**

Estimado docente,

Me llamo Manuela Fernández y soy estudiante de psicología en la Universidad de Los Andes. Estoy realizando mi trabajo de grado acerca de la formación docente para fomentar la

equidad de género. El objetivo de mi investigación es poder comprender la percepción de los docentes participantes en relación con la intervención breve que se realizará y las reflexiones que surgen de ésta. Para esto, se va a llevar a cabo una intervención breve de aproximadamente una hora y 20 minutos, en donde usted, si decide participar de forma voluntaria, va a hacer parte de dos actividades: una sobre identificación de dinámicas escolares de situaciones hipotéticas y otra en donde tendrá que redactar un consejo dirigido a futuros docentes. Estos consejos servirán de insumo para futuras intervenciones. Al finalizar la participación se le comentará acerca de la metodología y la teoría usada.

Adicional a la actividad central, a la semana de ésta, se hará una entrevista individual para comprender sus percepciones sobre la intervención realizada. Esta entrevista tendrá una duración de aproximadamente 30 a 45 minutos y será grabada y transcrita por la investigadora para, posteriormente, ser analizada. Cabe recalcar que la información extraída de la entrevista y los consejos del taller van a ser tratados de forma anónima y que, tanto su nombre como sus datos personales, no van a ser mencionados en ningún momento del documento final. Igualmente, las grabaciones de las entrevistas serán almacenadas en el computador de la investigadora bajo contraseña y serán eliminadas luego de ser transcritas.

Si decide participar, va a tener derecho a conocer los resultados y el documento final si así lo desea. Como ya se mencionó, al finalizar también podrá conocer la teoría y la justificación de la metodología. Adicionalmente, al decidir participar de forma estrictamente voluntaria, tendrá el derecho de retirarse de la investigación, incluso después de conocer la primera versión de los resultados, en cualquier momento sin ninguna repercusión. Enfatizamos que la participación es completamente voluntaria y, de igual manera, no habrá consecuencias sobre su trabajo si decide no hacer parte de ésta. Igualmente, debido a que esta investigación va a ser hecha de forma virtual, no hay gastos adicionales que usted, como participante, tenga que cubrir.



El participar en la investigación le proporcionará un espacio de reflexión e identificación de las prácticas docentes para que llegue a conclusiones personales sobre el accionar en la primera infancia. Además, su aporte podrá contribuir a que el taller pueda mejorar y pueda beneficiar al conocimiento sobre la formación docente en relación con la perpetuación de roles de género. Es importante aclarar que el taller no está dirigido, en ningún momento, hacia una evaluación de la propia práctica y que el objetivo no es ese. En cambio, la intervención busca ser un espacio de reflexión y creación de nuevas estrategias que pueden beneficiar a todos/as los/as docentes y sus estudiantes. Adicionalmente, al finalizar la intervención se le recomendará un curso gratuito, ofrecido en la plataforma Coursera, en el caso que quiera conocer más acerca del tema.

Si está de acuerdo con su participación, le agradezco que firme el consentimiento y me lo mande al correo. Al decidir participar, me estaría contactando con usted para definir la hora y el día de la intervención.

Si tiene alguna duda o requiere alguna aclaración acerca del procedimiento, los riesgos, beneficios o cualquier área de la investigación, no dude en escribirme al [correo m.fernandez@uniandes.edu.co](mailto:m.fernandez@uniandes.edu.co) o a mi supervisor al correo [echaux@uniandes.edu.co](mailto:echaux@uniandes.edu.co). También puede comunicarse a mi número personal al 3168327243. Estaremos respondiendo a todas sus preguntas.

En caso de tener dudas sobre aspectos éticos de este trabajo de investigación, se puede contactar con el Comité Ético del Departamento de Psicología de la Universidad de Los Andes al correo [eticapsic@uniandes.edu.co](mailto:eticapsic@uniandes.edu.co)

Yo \_\_\_\_\_ identificado con  
\_\_\_\_\_ estoy de acuerdo con todo lo anteriormente dicho y doy  
mi consentimiento para ser participante de esta investigación.

\_\_\_\_\_  
Firma participante

\_\_\_\_\_  
Firma investigadora

\_\_\_\_\_  
Firma supervisor

- **Anexo F:** Diseño de intervención ajustado.

<b>Actividad</b>	<b>Descripción</b>	<b>Duración</b>
<b>Introducción</b>	Se saluda a los participantes, se agradece por estar en el espacio. Se hace una presentación de la investigadora y se introducen los temas y los objetivos. Igualmente, se establecen reglas de los encuentros. Por último, se enfatiza en que este no es un espacio de evaluación y que pueden hablar tranquilamente sin miedo a ser juzgados.	5 minutos

<p><b>Primera actividad</b></p>	<p>Se explica que se van a leer tres documentos y que, para cada documento, van a tener un espacio para responder dos preguntas.</p> <p>Las preguntas son las siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué aspectos positivos vieron en la interacción de la profesora con los niños?</li> <li>- ¿Hay algo que ustedes habrían hecho distinto?</li> <li>- ¿Alguna vez han estado en una situación similar? Qué hicieron?</li> </ul> <p>Se entregan a los/as participantes los documentos a leer.</p>	<p>5 minutos</p>
	<p>Se inicia la lectura del primer documento. Después de leer, se hace socialización de las preguntas sobre las dinámicas de clase y sobre experiencias personales frente a la situación leída. Se espera que el/la participante, logre ver la acción que hizo el/la docente que logra ayudar a prevenir los roles de género. En el caso de que no discuta sobre este tema en específico, se hacen preguntas guiadas para poder reconocer la acción positiva de el/la docente del relato. las preguntas guiadas pueden ser las siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué opinas de esta acción que hizo el/la docente del relato? (leer el apartado que se quiere señalar)</li> <li>- ¿Qué consecuencias positivas crees que puede haber de esta acción?</li> </ul>	<p>15 minutos</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué consecuencias negativas crees que pudo haber si no actuaba de esta forma?</li> <li>- ¿Alguna vez has puesto esto en práctica?</li> </ul> <p>Luego, se hace un cierre sobre el caso y sobre las respuestas y las reflexiones arrojadas.</p>	
	Se hace lo mismo que se hizo con el primer documento.	15 minutos
	Se hace lo mismo que se hizo con el primer documento.	15 minutos
<b>Segunda actividad</b>	Se indica que, para la segunda actividad, los/as participantes van a tener que redactar un consejo en el que expresen cómo prevenir el desarrollo temprano de estereotipos de género. Se explica que este consejo va a ser dirigido para estudiantes de Pedagogía que están acabando sus últimos semestres en la Universidad y que, adicionalmente, se espera que en la redacción del consejo piensen en las conclusiones que llegaron durante el análisis de los documentos.	5 minutos
	Se dan 15 minutos para realizar la carta de forma individual.	15 minutos
<b>Cierre</b>	Se finaliza la actividad agradeciendo a los/as docentes por su participación. Igualmente, se abre un espacio para concretar la entrevista, que se llevara a cabo en la semana siguiente, para la evaluación formativa.	5 minutos

- **Anexo G:** Instrumentos de observación.

Almeida, S. (2006). Instrumento para observación de involucramiento en el aula. Documento sin publicar. Bogotá: Universidad de los Andes.

Adaptación de los instrumentos de Skinner y Belmont (1993) y Skinner, Kindermann y Furrer (2008).

### Instrumento para observación de involucramiento en el aula

Dimensión de involucramiento	Comportamiento o emoción específica	Involucramiento bajo (1, 2)	Involucramiento medio (3, 4, 5)	Involucramiento o alto (6, 7)
Comportamiento (engaged behavior)	Esfuerzo	El/la participante solo hace lo mínimo para cumplir con las instrucciones del moderador	En algunas actividades de la sesión el/la participante solo hace lo mínimo que se le pide, pero en otras sí trabaja intensamente; o en varias actividades hace más de lo que se le pide, pero menos de lo que podría hacer si pusiera todo su esfuerzo.	El/la participante trabaja tan intensamente como le sea posible y hace más de lo que se le pide
	Persistencia	Cuando al/a la participante se le dificulta hacer algo, él/ella nunca trata de superar la dificultad (por ejemplo, asume que es muy difícil y no hace intentos para completar la actividad)	En algunas actividades de la sesión el/la participante se rinde ante las dificultades, pero en otras sí trabaja intensamente hasta superarlas; o en varias actividades hace algunos intentos para superar la dificultad, pero después de un tiempo se rinde y no le importa poder completarla.	Cuando al/a la participante se le dificulta hacer algo, él/ella trabaja intensamente hasta lograrlo (por ejemplo, hace todos los intentos necesarios hasta completar la actividad)
	Atención	El/la participante no presta atención (a las explicaciones y/o instrucciones del moderador) y no se concentra en la	En algunos momentos de la sesión el/la participante presta atención (a las explicaciones y/o instrucciones del moderador) y se	El/la participante escucha cuidadosamente (las explicaciones y/o instrucciones dadas por el

		realización de las actividades (por ejemplo, parece pensar en otras cosas)	concentra en la realización de las actividades, pero en otros no presta atención y parece pensar en otras cosas.	moderador) y, cuando realiza las actividades, parece concentrado en ellas
Emociones (engaged emotion)	Entusiasmo	En las actividades de la sesión el/la participante no muestra entusiasmo (por ejemplo, hace expresiones o asume posturas que muestran aburrimiento)	En algunas actividades de la sesión el/la participante muestra entusiasmo, pero en otras no (por ejemplo, hace expresiones o asume posturas que muestran aburrimiento)	En las actividades de la sesión el/la participante muestra entusiasmo
	Interés	Al/a la participante parece no importarle las actividades de la sesión (por ejemplo, se comporta con displicencia ante las explicaciones y/o instrucciones del moderador)	Al iniciar las actividades de la sesión el/la participante se muestra interesado (por ejemplo, tiene expresiones que muestran curiosidad), pero después de un momento parece ya no importarle (por ejemplo, se comporta con displicencia ante las explicaciones y/o instrucciones del moderador); o se muestra interesado en algunas actividades, pero en otras no.	En las actividades de la sesión el/la participante se muestra interesado (por ejemplo, tiene expresiones que muestran curiosidad)
	Diversión	El/la participante se ve incómodo durante las actividades de la sesión (por ejemplo, se muestra ansioso, enojado, frustrado o deprimido)	En algunos momentos de la sesión el/la participante se ve feliz (por ejemplo, se sonríe genuinamente o se muestra cómodo durante la realización de las actividades), pero en otros se ve incómodo (por ejemplo, se muestra ansioso, enojado, frustrado o deprimido)	En todas las actividades de la sesión el/la participante se ve feliz (por ejemplo, se sonríe genuinamente o se muestra cómodo durante la realización de las actividades)