



Universidad Internacional de La Rioja  
Facultad de Educación

Máster en Educación Inclusiva e Intercultural

**Propuesta de I-A para concientizar sobre la  
diversidad de género y orientación sexual  
en educación superior**

Trabajo fin de estudio presentado por:	Andrés Enrique Jil Gálvez
Tipo de trabajo:	Propuestas de innovación
Línea de trabajo:	Diversidad y género
Director/a:	Laura Navarro Mantas
Fecha:	Miércoles 10 de febrero, 2021

## Resumen

Este proyecto de intervención tiene el propósito de diseñar una estrategia de formación en diversidad de género y orientación sexual desde el enfoque de derechos humanos y coeducación para concientizar a estudiantes de pedagogía en el desempeño profesional en la educación inclusiva.

La metodología ha sido la investigación – acción, a través de una mirada práctica y crítica acerca de la diversidad en los centros educativos, para lo cual, el proyecto de intervención se ha configurado en cuatro ciclos: planificación, actuación, observación y reflexión, con el fin de promover actitudes de tolerancia y respeto hacia la diversidad de género y orientación sexual.

Los resultados que se esperan alcanzar son: una valoración positiva de la diversidad en la formación inicial, aumentar el respeto y la tolerancia hacia la diversidad como valor humano, reconocimiento de la I-A en instancias de reflexión – autorreflexión – evaluación para los futuros profesionales, así como el enfoque de derechos humanos y coeducación. La principal conclusión de este trabajo radica en intervenir la formación inicial docente para reconocer y despojar de prejuicios y estigmas personales y sociales a los agentes educativos hacia la diversidad de género y reconstruir la mirada de la diferencia para reproducirla en el quehacer profesional.

**Palabras clave:** Diversidad de género, Formación Inicial Docente, Investigación – Acción, Derechos Humanos, Coeducación.

## Abstract

This intervention project has the purpose of designing a training strategy in gender diversity and sexual orientation from the human rights and coeducation approach to raise awareness among pedagogy students in professional performance in inclusive education.

The methodology has been action-research, through a practical and critical look at diversity in educational centers, for which, the intervention project has been configured in four cycles: planning, action, observation and reflection, with in order to promote attitudes of tolerance and respect towards diversity of gender and sexual orientation.

The expected results are: a positive assessment of diversity in initial training, increase respect and tolerance towards diversity as a human value, recognition of AI in instances of reflection - self-reflection - evaluation for future professionals, as well such as the human rights and coeducation approach. The main conclusion of this work lies in intervening in the initial teacher training to recognize and strip personal and social prejudices and stigmas from educational agents towards gender diversity and reconstruct the view of difference to reproduce it in professional work.

**Keywords:** Gender diversity, Initial Teacher Training, Research - Action, Human Rights, Coeducation.

## Índice de contenidos

1.	Introducción.....	8
1.1.	Problemática de partida.....	8
1.2.	Justificación de la temática.....	10
1.3.	Planteamiento de la necesidad que motiva el proyecto.....	11
1.4.	Objetivos del Proyecto de Intervención.....	14
2.	Marco Teórico.....	14
2.1.	LA DIVERSIDAD EN LA EDUCACIÓN.....	14
2.1.1.	Conceptualización de la diversidad de género.....	14
2.1.2.	La diversidad por razón de género en la educación.....	16
2.2.	LOS RETOS DE LA FORMACIÓN DOCENTE HACIA LA DIVERSIDAD.....	18
2.2.1.	Un nuevo perfil docente.....	18
2.2.2.	La formación del profesorado en diversidad.....	22
2.3.	LA COEDUCACIÓN PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA.....	24
2.3.1.	La coeducación.....	24
2.3.2.	El género y los derechos humanos.....	24
3.	Implementación del proyecto de innovación.....	27
3.1.	Objetivo general y específico del proyecto de innovación propuesto.....	27
3.1.1.	Objetivo General.....	27
3.1.2.	Objetivos Específicos.....	27
3.2.	Hipótesis que se espera confirmar desde el proyecto de innovación propuesto.....	28
3.3.	Análisis de necesidades.....	28
3.4.	Justificación de la implementación.....	29
3.5.	Descripción de las características del centro u organización donde se llevaría a cabo la propuesta.....	30

3.5.1.	Fortalezas. ....	33
3.5.2.	Debilidades. ....	33
3.6.	Viabilidad técnica para llevar a cabo la propuesta. ....	33
3.7.	Descripción de los destinatarios/beneficiarios. ....	34
3.8.	Metodología. ....	35
3.9.	Recursos. ....	36
3.9.1.	Recursos Humanos. ....	36
3.9.2.	Recursos Materiales. ....	37
3.9.3.	Recursos Tecnológicos. ....	37
3.10.	Procedimiento para su implementación. ....	37
3.10.1.	Etapa de Sensibilización. ....	37
3.10.2.	Etapa de Implementación. ....	38
3.10.3.	Etapa de Seguimiento. ....	41
3.11.	Evaluación del proyecto propuesto. ....	43
3.12.	Discusión de los resultados de la evaluación. ....	44
3.12.1.	De acuerdo a los aspectos teóricos. ....	44
3.12.2.	De acuerdo a los objetivos. ....	44
3.12.3.	De acuerdo a la viabilidad. ....	44
4.	Resultados. ....	45
5.	Conclusiones. ....	46
6.	Limitaciones y prospectivas. ....	47
	Referencias bibliográficas. ....	49

## Índice de figuras

Figura 1. “Estructura organizativa del campus San Felipe de la UPLA”. (Sitio institucional campus San Felipe, 2020).....	31
Figura 2. “Los momentos de la investigación”. (Kemis, 1989, citado en Latorre, 2005, p.35).	36

## Índice de tablas

Tabla 1. “Total matriculados en primer año UPLA, campus San Felipe” .....	34
Tabla 2. “Cronograma general de propuesta de innovación” .....	42

## 1. Introducción.

La diversidad de género y la orientación sexual, han sido manifestaciones del actuar en el ser humano durante la existencia de nuestra raza, motivo por el cual, no han estado exentas de diferencias al momento de abordarlas en contextos específicos como es en educación (UNESCO, 2020).

Desde la Declaración de los derechos humanos (ONU, 1948) se ha reconocido a la dignidad humana libre de discriminación, desigualdades o distinciones desde cualquier índole, la dignidad humana es universal, igual e inalienable. Es un concepto que debe ser garantizado y hacerse realidad en cada sociedad por medio de políticas locales que se patenten en la construcción del conocimiento.

La formación docente, ha de ser el centro en la trasmisión de conocimientos, saberes y ha de estar conectada con las experiencias vivenciales de los futuros/as profesionales, en consecuencia, se transmiten las costumbres, los prejuicios y los estigmas a nivel individual y colectivo.

Esa transmisión de conocimientos desde el profesor/a en formación debe estar alineado con los valores de respeto y tolerancia a la diversidad de género y orientación sexual, ya que promoverán en el presente y el futuro de la sociedad un ideal comprometido con la diversidad.

Este trabajo tiene como propósito central actuar en base a la investigación – acción dentro del proceso formativo inicial de estudiantes universitarios para aumentar los niveles de concientización hacia la diversidad de género y orientación sexual, focalizado en el enfoque de derechos humanos y la coeducación.

### 1.1. Problemática de partida.

Los elementos que acicalan a una persona hacen referencia a la diversidad, es un acontecimiento únicamente que se produce entre los seres humanos y nos ubica en un mismo plano, independiente de la valoración que se tenga de cada uno (Barrientos, Andrade y Montenegro, 2018). Podemos identificar dos elementos de la diversidad que le atribuyen una característica personal e individual, asociada con las características físicas, y otro más colectivo o social, referido a los significados que los seres humanos elaboran acerca del mundo

circundante y que confirman su cultura. Esta singular característica cultural parece ser el elemento que distingue entre los grupos humanos por sus características diversas, pero a la vez pueden compartir ideas, sentimientos y creencias. (Berges, 2008) En esa línea, encontraremos diferencias de origen biológico entre las que se encuentra la edad, el sexo, las características corporales y la capacidad, con las cuales se nacen y otras diferencias de tipo social como el género, la religión, la lengua, el origen, la ideología y la etnia, que son las que se aprenden.

El problema inicial que se plantea en este proyecto de intervención, es qué se enseña acerca de la diversidad de género dentro de los procesos educativos en la formación inicial de profesores/as.

La valoración negativa de una persona o grupo social, es lo que conocemos como prejuicio (Berges, 2008) y da lugar a la discriminación. Los estereotipos son generalizaciones o imágenes falsas del mundo sociocultural y se encuentran implícitos en los prejuicios y constituyen una sucesión de barricadas invisibles de valoración de la capacidad individual que sirven muchas veces de excusa para las desigualdades sociales existentes. En el caso de la diversidad de género, esto ocurre cuando un docente no posee los conocimientos y habilidades para abordar, apoyar o censurar lo que se discrimina.

La educación contribuye a que las personas tomen conciencia de que son sujetos de derechos y puedan empoderarse, a través de conocer y creer en su poder de transformación. Esta idea crítica propone concebir un nuevo conocimiento, que incorpora la visión intercultural basada en la etnia, el género o la clase social (Magendzo, 2017).

La formación inicial docente, puede generar cambios en la conciencia de los seres humanos, ya que no nacemos con patrones de conducta previamente determinados, sino que requerimos de la observación, imitación y experiencias para formarlos. En este proceso la educación ocupa un lugar central, ya que, entrega al sujeto elementos de los cuales carece, para mejorarlo, a partir de los referentes de ideales sociales asumidos colectivamente (Luengo, 2004).

En vista a esta problemática se plantea la pregunta: ¿de qué manera transformar los prejuicios acerca de diversidad de género y orientación sexual a través de la I-A con enfoque en derechos humanos y coeducación en estudiantes universitarios?

## 1.2. Justificación de la temática.

En Chile en las últimas dos décadas las políticas de inclusión y las reformas educativas, entre las que destaca la Ley General de Educación nº 20.370 de 2009 y la Ley de Inclusión Escolar nº 20.845 de 2015, se han fundamentado en reconocer el derecho de la educación de todos los niños, niñas y jóvenes. El ímpetu se ha concentrado en generar ambientes propicios y sensibles hacia la diversidad. Sin embargo, continúa instalada una cultura de la normalidad que naturaliza patrones hegemónicos entorno a la heteronormalidad y se presenta con mayor énfasis en adultos que esconden la realidad entorno a desmitificar la relación entre lo masculino y lo femenino (Rojas, Fernández, Astudillo, Stefoni, Salinas y Valdebenito, 2019).

La encuesta nacional de clima escolar realizada por la Fundación Todo Mejora (2016), indica que el 70,3% de los/as estudiantes reportaron sentirse inseguros/as en ambientes educativos por causa de su orientación sexual y un 29,7% de ellos/as ocasionado por la forma de manifestar su género. De todos/as (60%) quienes reportaron incidentes al personal docente, sólo un 27,3% declara que la intervención haya sido efectiva en la situación de victimización. El mismo estudio, declara entre sus recomendaciones, promover la capacitación en orientación sexual e identidad y expresión de género a los funcionarios de las comunidades educativas, destacando el rol de los/as profesores.

En el sentido de la formación inicial docente, los datos antes señalados ayudan a sustentar la necesidad de instalar acciones concretas entorno a incorporar el conocimiento y la enseñanza hacia la diversidad sexual, que considere el ámbito social desde la construcción de las costumbres y los prejuicios que rondan la naturalización del mismo, afectando las percepciones frente a la identidad y el reconocimiento propio de la diversidad y orientación sexual dentro de los espacios educativos.

Según plantea Ávalos (2001), los contenidos dentro de las mallas curriculares de las carreras pedagógicas chilenas se organizan de acuerdo a cuatro niveles: (i) la formación general, (ii) la de especialidad, (iii) la profesional y (iv) la práctica, diseñados conforme a lo que deben saber y hacer. Sin embargo, en temas relacionados con diversidad de género y orientación sexual no hay un acuerdo al respecto, tampoco contenidos específicos ni asignaturas que integren un marco metodológico determinado en esta materia (Red IFPEE Cruch, 2020). En este mismo

sentido, Del Río y Balladares (2010) plantean la necesidad en diseñar intervenciones dentro de las mallas curriculares de los/as futuros educadores, agregando contenidos transversales, que se centren en los prejuicios y estereotipos entorno al género, y sensibilizar esas habilidades.

Dentro de los esfuerzos que se han realizado a nivel legislativo, destaca el proyecto de ley denominado Educación Sexual Integral impulsado este año por la diputada Camila Rojas, que en palabras del Movimiento de Liberación Homosexual (2020) significaría “mejorar la calidad de docentes, estudiantes, además potenciar el cambio cultural a favor del respeto a todas las orientaciones sexuales, identidades y expresiones de género” (párr. 1)

Todo ello nos lleva a reformular la forma en que se deben enseñar tópicos claves en la formación inicial de los/as docentes: el género, la construcción de identidad, el prejuicio hacia la diversidad sexual, la mirada de los derechos humanos en la inclusión educativa y la diversidad del otro (Salas y Salas, 2016).

### 1.3. Planteamiento de la necesidad que motiva el proyecto.

Desde los años 90 se viene construyendo y visibilizando en Chile la lucha por la igualdad de género y la diversidad sexual dentro del sistema educativo, dando fuerza a un movimiento social con las demandas de las mujeres y también de las personas pertenecientes a la diversidad sexual, como homosexuales, lesbianas y transexuales (Barrientos, et. al., 2018). Para ello, diversas instituciones y colectivos se han impulsado a trabajar por la construcción en la identidad de género y la inclusión de la diversidad sexual. Desde el estado, el Servicio Nacional de la Mujer (SERNAM, fundado en 1991, hoy parte del Ministerio de la Mujer y la Igualdad de género) y desde la sociedad civil, el MOVILH (Movimiento de Liberación Homosexual), han contribuido a movilizar cambios significativos a nivel local, social y cultural en este tema (Barrientos, et al., 2018).

Durante el año 2018, se han levantado diversos movimientos en torno a defender los derechos en la equidad de género y diversidad sexual. Estos han alzado necesidades en diferentes ámbitos, pero destaca con mayor énfasis en la educación, buscando cuestionar prácticas instaladas como el abuso y acoso sexual, la discriminación hacia la diversidad sexual, el sexismo en el currículum, entre otros temas (Barrientos, et al., 2018). Desde este punto de

vista, los profesores son actores claves en la reproducción y la transformación de esta cultura. Esta es una de las necesidades que motiva esta propuesta relacionada a la orientación de género y diversidad sexual para estudiantes universitarios, por medio de la investigación-acción (I-A) para estimular la enseñanza y el aprendizaje de principios que fomenten la tolerancia, el respeto a la diversidad y la igualdad de género.

La transversalidad del tema que se ha escogido, no es al azar, sino que, podemos apreciarlo como una oportunidad para progresar en los prejuicios de imaginarios colectivos de la sociedad chilena a través de la formación universitaria. La finalidad se encuentra en concentrar y utilizar educativamente el poder transmisor que tiene la formación docente en cuanto a vivencias, experiencias y significados de la cultura en valores diversos e inclusivos, promocionando la apertura en la transferencia no solo del conocimiento.

El carácter de innovación que tiene este trabajo, radica en el acercamiento de la diversidad a través de las vivencias de los estudiantes universitarios, por medio, de la metodología I-A, la cual, se caracteriza por ser una investigación abierta, democrática y centrada en los problemas prácticos de la educación. Este tipo de metodología es particularmente provechosa para afrontar los desafíos educativos. Su objetivo se puede orientar en una doble perspectiva desde la formación, lo cual expresa con mayor claridad Pérez y Nieto (2009):

“... por una parte, la obtención de mejores resultados y rendimientos; por otra, facilitar el perfeccionamiento de las personas y los grupos con los que trabajan. La investigación-acción se presenta como un paradigma singular, crítico, vinculado a la práctica profesional y orientado a la transformación y al cambio” (p.177)

Desde el ámbito legislativo, las motivaciones que se ligan con esta propuesta buscan desestructurar espacios donde la discriminación ocupe un lugar. Se hace necesario corromperla y reposicionar el respeto por los derechos humanos esenciales. En Chile, el marco normativo acerca de la discriminación, es regulado, a través de la ley 20.609 del año 2012, donde se establecen sanciones hacia la discriminación, y que se conoce como Ley Zamudio. Se define en esa ley, la discriminación arbitraria como una práctica, una actitud o un comportamiento sin justificación, que solo se funda en el prejuicio, el odio y la estigmatización.

Desde una visión globalizada, el rechazo hacia otra persona repercute en toda la sociedad porque desestabiliza e impide la cohesión social, por la falta de comprensión y valoración cultural que esta tiene para las sociedades (Berges, 2008), en este marco, la Declaración Universal sobre Diversidad Cultural, reposiciona este valor y lo fundamenta sobre la base del desarrollo de la sociedad y su contribución para enriquecer y desplegar en las personas su vida a nivel intelectual, afectivo, moral y espiritual (UNESCO, 2001).

Chile a nivel internacional, también ha ratificado y promulgado dispositivos legales para hacer frente a esta necesidad, lo cual, se puede apreciar en el ámbito social, a través de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), la Convención internacional sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial (1972), la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación hacia la mujer (1989) y la Convención Interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer (1996), todo en pro de mantener un ambiente de respeto, tolerancia y dignidad. Desde el ámbito educativo, se pueden indicar: la Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza (1971), la Convención sobre los Derechos del Niño (1990), la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2008) y el Convenio nº 169 OIT sobre Pueblos Indígenas y tribales (2008), que han servido para visibilizar la diferencia del otro dentro de espacios de aprendizaje.

Este proyecto de innovación, contribuirá con lo propuesto en la Guía para la no discriminación en el contexto escolar (Superintendencia de Educación y OEI, 2018), reafirmando la idea de que el proceso de enseñanza debe visibilizar el conocimiento y las vivencias en contextos donde se responda a la diversidad del alumnado por medio de acciones que involucren e impacten en la formación inicial de los docentes en cuanto a derechos fundamentales como el género y la orientación sexual (Superintendencia de Educación y OEI, 2018). En la misma medida, responde a los lineamientos entregados por la UNESCO (2002) en la Guía para el desarrollo de políticas docentes dentro de la tercera dimensión, al recomendar que las mallas curriculares de la formación docente inicial, busquen respetar la enseñanza de manera inclusiva para todos/as, cimentado en un enfoque hacia la inclusión y equidad, que se respete la diversidad sin importar el género, la discapacidad, la etnia ni la pertenencia a grupos minoritarios.

## 1.4. Objetivos del Proyecto de Intervención.

### **Objetivo General.**

Diseñar una estrategia de aprendizaje en diversidad de género y orientación sexual desde el enfoque de derechos humanos y coeducación para concientizar a estudiantes de pedagogía para el desempeño profesional en la educación inclusiva.

### **Objetivos Específicos.**

- Identificar los elementos teóricos y empíricos pedagógicos en torno a la diversidad de género y orientación sexual que deben incluirse en una educación inclusiva.
- Sensibilizar a través de la investigación-acción en la formación docente como una herramienta de transformación para los prejuicios y estigmas hacia la diversidad de género y orientación sexual.
- Poner en práctica ejercicios específicos para impactar en actitudes de tolerancia y respeto hacia la diversidad de género y orientación sexual por medio de aprendizajes situacionales en entornos educativos significativos.

## 2. Marco Teórico.

### 2.1. LA DIVERSIDAD EN LA EDUCACIÓN.

#### 2.1.1. Conceptualización de la diversidad y el género.

El género es un concepto que destaca por lo extraño, se aparta de la norma y tiene más de un significado, ya que el tiempo ha ido implicándose en las transformaciones que suceden a nivel de los roles y que obedece a cambios sociales en cuanto a contracciones y/o flexibilidades.

El género como término ha estado sujeto a las transformaciones de las creencias de las personas y la sociedad, pero el transcurso de los años ha ayudado a la comprensión de que es

un concepto extraño y con variadas acepciones, mediado fuertemente por las transformaciones que circundan los roles en el género (Valdés y Gomariz, 1993 en Salas y Salas, 2016). Del mismo modo, y como lo señala Mayobre, (2007) el género es una constitución subjetiva, que está relacionada con las identidades con que las personas se predisponen a las habilidades que se emplean en el proceso de socialización, siendo este un factor clave en la identidad de la persona.

Los patrones sociales, varían dependiendo de cada cultura y se han convertido conforme avanzan los siglos, bajo el prisma de importantes cambios en las relaciones sociales. Por su parte, los imaginarios colectivos son procesos lentos de asimilar, motivo por el cual, las imágenes pueden continuar detenidas en las mentes de las personas y es ahí donde los medios de comunicación y la educación han tenido tribuna y espacio para transmitir una imagen del género y la sexualidad que prevalece en el tiempo (Rovetto y Semelio, 2012).

Se va evidenciando, por tanto, que el prejuicio, entendido como una opinión preconcebida, generalmente negativa, hacia una persona o hacia quienes integran algún conjunto social (Baron y Byrne, 2005; Stangor, 2009) pueden ir generando sentimientos y emociones en base a desaprobaciones hacia estos/as (Bodenhausen, Kramer y Süsser, 1994). En este marco, McGarty, Lala y Douglas (2011) aceptan como permitido que las creencias y expectativas en los integrantes de los grupos, conocidos como estereotipos vayan transformando su actuar y se mimeticen en ciertos comportamientos y formas de actuar y hacer. Es así como el prejuicio se transforma en un correlato de actúares negativos (Degner y Wentura, 2010), que al manifestarse en un comportamiento repetitivo y sucesivo de la persona o grupo, se estará en presencia de un acto discriminatorio (Toro-Alfonso, 2012).

Por lo cual, la diversidad en el género se va configurando a partir de las construcciones sociales, de las interacciones en lo que se cree, de las enseñanzas que se han transmitido y de la naturalización de discriminar por ser diferente.

Otro concepto a tener en cuenta en este análisis, es la orientación sexual que de acuerdo a lo que plantea la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) en el 2005, la entiende como una intensa medida en que una persona posee atracción sexual, afectiva o emocional por individuos de su mismo género, de igual género, o de más de un género. Cabe destacar,

en este sentido que el ser homosexual o heterosexual no tendrá por sí incidencia en la educación de una persona, no así, la construcción social sobre la identidad de género, que en palabras de la CIDH (2015) se puede razonar como una experiencia que se vive de manera individual, hondamente y que puede atribuirse o no con el sexo asignado desde el nacimiento.

Ya que, las características y la configuración de la personalidad, podrán estructurar su identidad de género y coincidir o no con ese sexo asignado. En este sentido, Toro-Alfonso y Varas-Díaz, ponen en manifiesto que "... la evidencia de altos niveles de prejuicio contra gays y lesbianas en poblaciones de estudiantes universitarios" (2004, p.537), lo cual, advierte en ser un indicador que no puede quedar ajeno en esta descripción, siendo un punto inflexible al momento de concientizar por medio de mirar la diferencia como un valor atribuido al ser humano.

### 2.1.2. La diversidad por razón de género en la educación.

En educación, al referirnos a diversidad por orientación sexual o identidad de género, podemos señalar los postulados que plantea Penna Tosso (2012, en Salas y Salas 2016) al señalar que la discriminación identitaria es un proceso difícil y complejo, porque conlleva: aislamiento social, deserción escolar, soslaya el rendimiento escolar, involucra violencia arbitraria, por lo tanto, afecta la psiquis de las personas por acciones discriminatorias y que van dirigidas hacia la comunidad de lesbianas, gay, bisexuales, travestis e intersexuales (en adelante LGBTIQ+)

Esas demandas contra la homofobia, el profesorado las debe recoger y actuar de manera estratégica, ya que posee un papel garante entorno al cambio, por ser un formador por excelencia, de esta manera Penna Tosso y Mateos Casado (2014), afirman que debe ser consciente, responsable y enérgico al enfrentar la violencia para dar una respuesta inmediata y de calidad ante la diversidad identitaria o afectivo sexual. En ese marco, el desarrollo de políticas docentes UNESCO (2020), afirma que los principios de inclusión y equidad, deben ser incorporados en los planes de estudio de manera explícita, ser conscientes de los mecanismos

de exclusión, prejuicios y discriminación. Y contribuir a la educación en ciudadanía y equidad para garantizar una participación eficaz.

UNESCO (2015) ha documentado acciones de discriminación homofóbica proveniente del personal docente en diferentes países y se pueden relacionar con la formación docente en diversidad de género y orientación sexual.

Es así como, en un centro educativo privado de Guatemala, un docente al referirse a un joven homosexual, en palabras de Hivos et al., (2012 en UNESCO 2015), se refirió indicándole que se retirará del salón debido a que la orientación sexual podría contaminar o confundir a los demás compañeros /as.

En Chile, a través de un estudio realizado por el MOVILH (2008) ha expuesto antecedentes frente a la UNESCO (2015), exponiendo que el 12% de los estudiantes de 10 liceos de enseñanza media en la capital del país, manifiestan que los docentes hacían comentarios negativos hacia los /as estudiantes homosexuales y que el 39% de las direcciones de los establecimientos educacionales estaban al tanto, pero no generaron ningún tipo de amonestación.

En el mismo estudio realizado por el MOVILH (2008), se expresan altos porcentajes en opiniones por parte de estudiantes (79%), docentes (70%) y apoderados (92%) en el nulo o muy poco abordaje de temas relacionados con la homosexualidad y la transexualidad dentro de los liceos. Por su lado, el 62% de los apoderados sostiene que jamás ha dialogado sobre transexualidad o la homosexualidad con otros agentes de la comunidad educativa. Como consecuencia, la mayoría de los estudiantes (63%) no se sienten preparados o no sabrían cómo enfrentar el tema de la homosexualidad o la transexualidad en caso de ser necesario, al igual que los apoderados (54%). En tanto, el 40% de los docentes atraviesa por el mismo problema (MOVILH, 2008, p. 21-16 en UNESCO, 2005).

En una encuesta sobre educación sexual y discriminación el MOVILH (2012), pudo corroborar que en las clases de educación sexual no se abordan temas referidos a la orientación de género ni diversidad sexual (UNESCO, 2005).

Por consiguiente, se hace necesario que los países en su conjunto se esfuercen en replantear la formación inicial docente porque la diversidad es un punto de controversia que se repite en Latinoamérica como en Chile y atañe directamente la calidad de la educación.

## 2.2. LOS RETOS DE LA FORMACIÓN DOCENTE HACIA LA DIVERSIDAD.

### 2.2.1. Un nuevo perfil docente.

La escuela básica actual revela estudiantes cada vez más heterogéneos, los cuales demandan al profesorado nuevas competencias de reconocimiento a la diferencia naturalizada, para enfrentar diferentes desafíos que atañen directamente a su formación profesional. En base a esto, es que los programas de formación, no pueden continuar en base a competencias disciplinares y prácticas, sino que deben actualizarse, así como lo señala Lizana (2009) en función de estar a la altura de los cambios en relación a la tecnología y los movimientos sociales cada vez más frecuentes y que requieren de un profesional dinámico que busque mantenerse en permanente formación.

El discurso pedagógico que ha venido empleando el profesorado, debe dar un vuelco radical y necesario para que la actividad que desempeña se focalice en la estructura y sea funcional a los contextos educativos donde se desenvuelven, así como, tornarse en responder con funciones docentes que estén contextualizada en apertura y flexibilidad a las necesidades del medio; y por último ocuparse en la construcción del conocimiento diverso de los entornos, en la actualidad, lo que exige es reorientar el trabajo, flexibilizarse en el quehacer educativo, reflexionar acerca de qué y cómo ejerce la profesión docente, comprometerse con su formación de manera integral y despegar hacia lo desconocido para desafiar su desarrollo profesional (Lizana, 2009).

Por lo tanto, el seguir una carrera pedagógica exige estar actualizados y contextualizados, así es como lo expresan Salas y Salas (2016), quienes reconocen y distinguen que las funciones docentes deben transitar desde lo tradicional a una nueva cultura docente que destaque por mediar en el encuentro entre los saberes y las experiencias de los estudiantes, anunciando

con esta forma, luces de cambio que se focalicen en el rol docente, recogiendo los cambios sociales y acercándolo con el futuro, circunstancias que han ido ocurriendo, como la masificación de medios tecnológicos, la globalización, la diversidad de género y la naturalización de la diferencia.

La escuela desde su integralidad y en respuesta a las demandas sociales, de acuerdo a lo que plantea Marolla (2005) demanda a nuevos profesionales que flexibilicen su actuar, sentir y mirar del mundo. Lo que se busca es transformar los perfiles iniciales a nivel de la formación universitaria, dejando atrás las estructuras rígidas y adoptar habilidades propias de los tiempos que vivimos, donde demuestren alta capacidad para integrar el aprendizaje con las experiencias vivenciales, en definitiva lo que se espera es el reconocimiento de la diversidad y otorgar respuestas oportunas hacia los sujetos.

De la misma forma, lo plantea Pagès y Sant (2012 en Marolla, 2015) al referirse que los docentes deben empoderarse y demostrar habilidades que no obedecen directamente a su formación de especialidad, pero que resultan necesarias para enfrentar los cambios que la sociedad trae consigo al momento de enseñar.

Desde una mirada más amplia acerca de las características del profesorado, Ávalos (2001) pone hincapié en el hecho de que todas las sociedades son distintas y requieren de funciones diversas para resolver los problemas que emergen y que atañan a los/as profesores/as por el hecho de relacionarse con los episodios actuales que las culturas traen consigo, destacando que en la escuela, se desencadenan hechos en los cuales se debe demostrar una acción planificada para la enseñanza, accionar la mediación del aprendizaje para gestionar, evaluar, investigar e innovar en los procesos educativos que cambian y se transforman constantemente.

Podemos afirmar, que la educación es un proceso complejo porque involucra como tarea central enseñar desde el cambio, con flexibilidad y atendiendo a la diversidad, por lo tanto, no debe centrarse en decisiones rígidas, monótonas ni intolerantes. Por el contrario, en palabras de González y Jiménez (2004 en Gallego et al., 2007) debe ser equilibrada en aspectos

planificados y emergentes de las situaciones de aprendizaje que se desarrollan en ambientes abiertos con una programación de enseñanza cambiante en base a las diferencias de los sujetos y los contextos, para lo cual, se identifica una triple cadena de planificación, que involucra acciones: estratégicas, tácticas y operativas.

Otro elemento a considerar en la transformación de la enseñanza por parte de los/as profesores/as, se encuentra en la habilidad de motivar el aprendizaje a partir de una función de creer y posicionar a los estudiantes como constructores de su propio aprendizaje, un episodio que históricamente se ha concebido como mediación y que Gallego et al., (2007) nos recuerda que el profesorado que promueve la libertad del pensamiento necesariamente deberá respetar el ritmo individual de cada ser con la finalidad de no entorpecer las construcciones íntimas y dar espacio para que cada uno piense y no se restrinja a lo que el profesor/a transmita.

En palabras de McCobs y Whisler (2000) los profesores deberán esforzarse en lograr que los saberes sean significantes para el educando, desde esa mirada, se confirma lo postulado por Marolla (2015) acerca de flexibilizar sus respuestas frente a la diversidad del alumnado y responder verdaderamente a las necesidades de todos sus alumnos, lo cual, Gallego et al., (2007) lo nombra como una reivindicación de una pedagogía de la alteridad que sitúa a los sujetos en el centro del proceso de aprendizaje.

Desde una perspectiva similar, se pueden atribuir a los docentes variadas responsabilidades que la sociedad ha impuesto, que son innegables y que pueden estar contenidas en los programas iniciales de formación, ya que, la búsqueda por conseguir un equilibrio entre los saberes y las realidades educativas, parece ser necesaria, por tanto, la universidad tendrá que asimilar e incorporar dentro de la formación el diálogo que ahí ocurre (Latorre, 2005).

La necesidad se hace patente para las instituciones formativas al momento de abordar una escuela inclusiva, ya que, tendrá que descubrir las formas en que la diversidad se ha instalado

en las experiencias personales para poder proyectarla dentro de los contextos que desenvolverá (Salvador, 1998 en Gallego et al., 2007).

Es coherente pensar que la diferencia debe estar en el centro de los procesos de formación inicial docente, ya que, será un punta pie inicial en los esfuerzos por llevar a la escuela hacia la inclusión de lo diverso, contribuir hacia la mejora de las comunidades educativas en cuanto a políticas internas y gestiones pedagógicas flexibles que miren las nuevas situaciones como una oportunidad de crecimiento, donde la comunidad escolar, pueda evolucionar en actitudes de respeto, tolerancia y aceptación.

La educación de calidad, deberá centrarse en mejorar la formación docente desde las múltiples miradas – valórica, comportamental, actitudinal y desde el conocimiento vivencial - , ya que la sociedad evoluciona vertiginosamente y la escuela asume ese cambio que debe atender integrando profesionales competentes a esas demandas.

En cuanto a educar en y para la diversidad, si bien ya hemos puesto en claro la necesidad de un cambio en el perfil de los profesionales de la educación, preparado para los cambios y las diferencias propias de la sociedad actual, aún este agente de la enseñanza permanece como un ente social que no se ve afectado por dichos cambios en lo personal.

“la formación docente inicial mantiene una invisibilización sobre -la clase, género y etnia de la docencia- , lo que involucra un costo personal, académico y profesional, para sus actores protagónicos/as, y una (re)producción de las inequidades de género en su cuerpo de saberes. El costo que implica no asumir la diferencia en la formación personal, académica y profesional de los/las futuros/as profesores/as, cuyos procesos de objetivación-subjetivación machistas y conservadores se forjan al margen de estos principios democráticos” (Lizana 2007, p.118)

De acuerdo a lo visto con anterioridad , podemos entender que en teoría nos encontramos ante un escenario propicio para desarrollar al ser humano en su plenitud, como profesionales de la educación estaríamos abiertos hacia la diversidad en todo su espectro, no obstante, aun

cuando preparamos para aceptar la diversidad, la figura docente continúa en el anonimato de su vida política, personal y sexual, quizás aún más que otro tipo de profesional.

### 2.2.2. La formación del profesorado en diversidad.

En el caso de lo planteado por Hyson, Biggar y Morris (2009), otorgan relevancia a la formación universitaria del futuro profesor y profesora, ya que su aporte es significativo por medio de estrategias que generen en los estudiantes un aprendizaje profundo estructurado en la mirada positiva, crítica y duradera en las experiencias didácticas. En el caso de Chile, los mayores desafíos se encuentran en la toma de conciencia acerca de sus prejuicios, en la capacidad para intervenir en la vulnerabilidad y la forma de enfrentar los constantes cambios culturales.

En este sentido, el género ha sido un tema de segunda categoría en el diseño de la política educativa chilena (Madrid, 2006). Guerrero, Valdés y Provoste (en Madrid, 2006) sostuvieron que la formación docente era una de las áreas más débiles en la incorporación de la perspectiva de género en la política educativa chilena, así lo confirman diversos estudios (SERNAM, 2009; TODO MEJORA Chile, 2016; CIDE, UAH, 2018) refiriéndose a que las escuelas continúan reproduciendo estereotipos y visiones rígidas sobre el género y la sexualidad, recayendo en la desigualdad, exclusión y violencia, que aparecen invisibles en las comunidades educativas. Los docentes desde un rol sociocultural, actuarán basados en sus valores y creencias culturales (Barrientos, Andrade y Montenegro, 2018), el docente es un actor clave en la transmisión de roles y estereotipos de género (Flores, 2005; SERNAM, 2009).

La formación docente debe ofrecer espacios donde se pueda discutir teóricamente sobre conceptos provenientes de los estudios de género. En esa línea está la experiencia del equipo de investigación integrado por Barrientos, Andrade y Montenegro de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Alberto Hurtado (Chile), los cuales, vienen desarrollando desde hace unos años una propuesta de formación docente continúa sustentada en tres ejes fundamentales:

(1) abordar críticamente la relación entre género, sexualidad y poder; (2) aplicar la propuesta de formación de las pedagogías feministas y el conocimiento situado al propio camino formativo, y (3) trabajar por la coeducación y la perspectiva de género desde una mirada de derechos humanos. (2018, p. 2)

La perspectiva intenta deconstruir las diferencias biológicas naturalizadas entre lo masculino y femenino, en las labores productivas que se proyectan en el ámbito escuela, y que buscan analizar sus prácticas y cuestionar los hábitos que refuerzan los estereotipos de género (Bourdieu 2000; Martín, 2008).

En virtud de lo anterior, un programa de formación en género podrá considerar aspectos de la relación género-poder. Según Bolaños y Jiménez (2007) este tipo de contenidos se califican como beneficiosos porque permiten múltiples cambios a nivel afectivo y cognitivo en los futuros y futuras docentes, facilitando transformaciones en las concepciones culturales previas y luego en las prácticas pedagógicas.

En Chile se ha comenzado a desarrollar propuestas similares en este sentido, con aportes de Rosetti (1993); Guerrero, Provoste y Valdés (2006); Lizana, V. (2009); Silva-Peña, I. (2010); Abett de la Torre (2014); Montenegro (2014, 2017); Marolla, J. (2015) citado en Barrientos, Andrade y Montenegro (2018), centralizando la formación en armonía con aprendizaje situacionales y contextualizados con las realidades educativas.

Salas y Salas (2016), confían en que la formación docente para avanzar en diversidad de género, requerirá en primera instancia de crear culturas inclusivas que se orienten a las necesidades de la comunidad escolar y valoren la otredad, considerando la sexualidad como un continuum y no como una categoría rígida. En segundo lugar, se necesita elaborar políticas inclusivas, dentro de las universidades que promuevan la autorregulación entre sus actores. Y un tercer aspecto, transitar desde prácticas de especialidad a otras sensibles a la inclusividad, donde se asuma el cambio de escenario como un instrumento curricular que valore el respeto por la singularidad, el uso de un lenguaje inclusivo y la transformación en comprensión de lo diferente.

En definitiva, el generar espacios para la formación docente en este tema es una oportunidad crucial para desafiar las creencias sobre género y la adquisición de un marco crítico de relaciones entre género, sexualidad y poder (Bolaños y Jiménez, 2007; Lizana, 2009), en donde las dinámicas de desigualdad, discriminación y violencia basadas en el género, en la identidad de género o en la orientación sexual, no pueden ser abordadas simplemente por recomendaciones, protocolos y lineamientos de acción, requieren un espacio político y social que impacte en el cuerpo docente incorporando diferentes maneras desde la mirada coeducativa.

## 2.3. LA COEDUCACIÓN PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA.

### 2.3.1. La coeducación.

La coeducación puede ser entendida como un proyecto ambicioso que apunta hacia la transformación de la escuela, partiendo desde su estructura patriarcal hacia una nueva configuración y organización que busca educar en igualdad y reconocimiento de la diferencia (Tomé y Rambla, 2001; Silva-Peña, 2010). Para hablar de ella, se hace necesario citar antecedentes de la educación en Chile, considerar que esta fue en su génesis destinada a los hombres, para las mujeres tuvo que pasar hacia finales del siglo XIX para que el estado se ocupará. Es así como surge en 1925 la iniciativa de educar a hombres y mujeres juntos (Silva-Peña, 2010).

El concepto más extendido de coeducación en nuestro país es el que hace referencia a la educación mixta, con un profundo espíritu de democratización entre hombres y mujeres. Sin embargo, la coeducación, no busca abordar la igualdad entre los géneros ni la inclusión de personas diferentes en su identidad de género o sexual. Podemos decir que la coeducación se ha desarrollado lentamente y que ha tomado forma en la formación docente.

### 2.3.2. El género y los derechos humanos.

La perspectiva de género y la diversidad desde un enfoque de educación en derechos humanos, expresada en la normativa nacional vigente en Chile y en los tratados internacionales suscritos, permiten comprender que la transformación de la escuela debe apuntar a ser un espacio de igualdad e inclusión como un aspecto del cambio social en esa dirección (Booth y Ainscow, 2000). Así Delgado (2015) plantea que la coeducación es el cambio para incorporar la perspectiva de derechos humanos en educación, puesto que es una forma de corregir las desigualdades y eliminar la discriminación que ocurre por el género, comprendiendo sus condiciones históricas y culturales.

Las desigualdades generadas por la discriminación y violencias en torno al género, a la identidad de género o a la orientación sexual, se abordan solamente a través de recomendaciones, protocolos y lineamientos generales. Sin embargo, diversos autores (Rambla y Tomé, 2001; Silva-Peña, 2010; Marolla, 2015, citados en Vásquez, 2003) hacen referencias a que el proyecto de coeducación debe pretender ser efectivo para reestructurar la escuela a partir de las transformaciones como los espacios de participación, la estructura escolar y la forma de tomar decisiones frente al poder ejercido por la sociedad androcéntrica.

Desde esa mirada formativa, es que los docentes podrán incorporar de diferentes maneras la mirada coeducativa (Silva-Peña, 2010; Marolla, 2015, citado en Vásquez, 2003), mediante:

- El descubrimiento, en experiencias cotidianas, de la igualdad de posibilidades, aportaciones de las personas, independiente de su orientación sexual e identidad de género.
- El cuestionamiento de estereotipos de género en los contenidos y en las actividades educativas, rechazando la división en función del sexo.
- La incorporación de metodologías de enseñanza no sexistas, además del análisis y discusión por parte de los y las docentes de esas metodologías.
- El desarrollo de la afectividad, la emoción y la ternura en el espacio educativo.
- El desarrollo de la autonomía, la identidad y las capacidades personales sin dejarse mediatizar por limitaciones de carácter sexista.
- El respeto y valoración de la diversidad, sin dejarse influir por actitudes discriminatorias.

- La utilización de un lenguaje inclusivo.

En palabras de Mariana Subirats (2017) la tarea fundamental del trabajo coeducador, hoy tiene relación con los cambios en los modelos de género y, por lo tanto, con los cambios en las transmisiones de normas vinculadas a los géneros que se hacen en la escuela. El sistema educativo debe estar atento a la aparición de nuevas necesidades de formación de los alumnos, y el profesorado tiene que reciclarse para poder transmitir los conocimientos que cada generación necesita. Pero, es desde las universidades, por su función de transmisiones de actitudes, hábitos, conocimientos y valores, desde donde hay que repensar los géneros y la manera de transmitirlos, por medio de la adquisición de herramientas pedagógicas para el diseño e implementación de clases e intervenciones con enfoque coeducativo, debe ser parte de una formación docente con perspectiva de género.

La formación docente con perspectiva de género es un paso fundamental para la transformación de la escuela desde una institución que reproduce la desigualdad y la violencia hacia una escuela coeducativa, que educa en y para la igualdad, reconociendo y valorando las diferencias.

### 3. Implementación del proyecto de innovación.

Este apartado viene a definir un proyecto concreto hacia el respeto por la diversidad de género y orientación sexual, repensando el ideal de educación inclusiva como un hecho natural para la diversidad desde los derechos humanos y la coeducación desde una postura neutral en el escenario educativo.

La propuesta que se presenta trae consigo una metodología de investigación-acción (en adelante I-A), que la consideraremos innovadora, porque ocurre en procesos de observación, planificación, actuación y evaluación de las realidades educativas en cuanto a la diversidad desde las perspectivas del género y orientación sexual; además, la I-A ha sido usada tradicionalmente para la investigación y en este caso se propone como una herramienta pedagógica de formación, que apunta hacia la transformación de ideales y conductas sociales, que se instauren en la formación en diversidad de género como base de una educación inclusiva en el currículo de la carrera de pedagogía.

#### 3.1. Objetivo general y específico del proyecto de innovación propuesto.

##### 3.1.1. Objetivo General.

Promover actitudes de tolerancia y respeto hacia la diversidad de género y la orientación sexual por medio de la I-A en estudiantes universitarios, desde el marco de los derechos humanos, la coeducación y la inclusión educativa.

##### 3.1.2. Objetivos Específicos.

- Comprender los conceptos de diversidad de género y orientación sexual como principio continuo en la identidad del desarrollo humano.
- Reconocer la diversidad de género a partir del respeto y la tolerancia en las relaciones humanas dentro del sistema educativo.
- Aplicar la metodología de investigación – acción, por medio del enfoque de derechos humanos y coeducación en instancias educativas cercanas.

### 3.2. Hipótesis que se espera confirmar desde el proyecto de innovación propuesto.

Esta propuesta de diseño de un módulo de formación en diversidad de género y orientación sexual en base a la metodología I-A, por medio del enfoque de derechos humanos y coeducación, presenta una hipótesis de trabajo de tipo asociativa, ya que se plantea que, a mayor nivel de concientización en diversidad de género y orientación sexual, mayor será el nivel de tolerancia y respeto hacia la diferencia.

El módulo permitirá concientizar en prejuicios hacia la diversidad sexual, de esa manera aumentar los conocimientos en diversidad de género y orientación sexual por parte de los estudiantes de carreras pedagógicas.

Por otro lado, el enfoque de derechos humanos y coeducación en estudiantes universitarios de primer año de la Universidad de Playa Ancha (en adelante UPLA) campus San Felipe, ayudará a contribuir con la tolerancia y el respeto a la diferencia, de esta manera se buscará favorecer la educación inclusiva desde la sexualidad continua.

### 3.3. Análisis de necesidades.

La UPLA, ha creado el año 2019, la unidad de Igualdad y Equidad de Género, pero con el objetivo de transversalizar la perspectiva de género en la comunidad universitaria, centrada en la desigualdad de género en acciones preventivas a conductas atentatorias a la equidad de género (UPLA, Dirección Equidad e Igualdad de Género, 2020b). Sin embargo, esta aun al pendiente la atención y comprensión de la diversidad de género y orientación sexual desde el enfoque de los derechos humanos, la coeducación, la concientización respecto a prejuicios y estigmas, para contribuir en la formación integral de futuros profesionales y hacia el desarrollo cultural y educativo de este país.

La diversidad es un hecho que se asienta en las características personales y sociales de las personas, tiene la posibilidad de valorarse o ignorarse, entronca con un problema de identidad que incluye la cultura en un sentido antropológico y la libertad individual (Fernández Enguita, 2002). Es decir, que el significado que se le otorga está más influido por lo social y se puede convertir en desigualdad según los patrones sociales y culturales, motivo por el cual, se abre una doble necesidad en esta propuesta innovadora: por una parte formar a los/as estudiantes universitarios en temas de orientación sexual y diversidad de género, junto con concientizar en dos componentes propios de la identidad, uno personal, referido a las características físicas de origen biológico y que corresponden a la edad, el sexo, la capacidad y los rasgos físicos con las cuales se nacen, y otro social, referido a la lengua, el origen, la ideología, la etnia, la religión y el género los cuales se aprenden. Estos últimos pueden ser modificados para influir espacios inclusivos dentro de los sistemas sociales, como el educativo y están integrados en los significados culturales de la sociedad, de esa manera revertir las instancias de discriminación y dar sentido a la diversidad.

Esta propuesta, se focalizará en la diversidad de género y orientación sexual analizada como la oportunidad de visibilizar el tema a partir de actitudes como la tolerancia, el respeto a la diferencia, así mismo, generar espacios de promoción, conocimiento y construcción de un lenguaje inclusivo en estudiantes de primer año de carreras de pedagogía en una institución de educación superior chilena.

La propuesta de la I-A, surge como un aporte a la conciencia y aprendizaje de la diversidad de género, por medio de la concienciación colectiva a jóvenes estudiantes de pedagogía, lo cual, podría significar mitigar la violencia de género, la homofobia, la defensa de las minorías sexuales, eliminación de prejuicios y estereotipos, mitigar la secularización sexual, la tolerancia y respeto a las diferentes disposiciones claves, para que se pueda desarrollar la interculturalidad.

### 3.4. Justificación de la implementación.

Este proyecto de intervención atañe con la variable de innovación, en la medida en que es dinamizado con recursos digitales que se pueden analizar, revisar y perfeccionar a partir de la metodología de I-A, los cuales incorporan en las proyecciones educativas inmediatas, la

transferencia del respeto a la diferencia y tolerancia a un modelo que se ha basado en la mirada masculina que ha ido totalizando la perspectiva y ha contribuido con estereotipos que se han manifestado por medio del patriarcalismo, conductas sexistas e incluso en el racismo (Veduzco y Sánchez, 2011; Barrientos y Cárdenas, 2013).

Es también, una contribución para la UPLA, ya que, no se ha involucrado en el núcleo de la formación de los/as estudiantes, la diversidad de género y orientación sexual presente en la comunidad universitaria y educativa.

Por lo cual, el sentido de la I-A, será vista como una indagación práctica realizada por el profesorado en formación, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar la práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión.

De manera que los estudiantes sean agentes de cambio en el sistema educativo, promuevan la sensibilidad frente a la diferencia y construyan espacios protegidos para un diálogo intersexual en el que se debatan posiciones y formas de identidad posibles en los seres humanos contemporáneos.

Esta propuesta resulta como una oportunidad de transferir o continuar la idea de proyecto en otros contextos de educación formal o no formal, contribuyendo a la replicabilidad como aportación social.

### 3.5. Descripción de las características del centro u organización donde se llevaría a cabo la propuesta.

Esta propuesta pretende llevarse a cabo en la UPLA, campus San Felipe, que corresponde a una institución de derecho público, autónoma, laica, con larga trayectoria en la formación de profesores y que se funda en el año 1948, desde entonces ha trabajado en revisar y mejorar su gestión académica y administrativa, por medio de procesos de acreditación que el estado de Chile exige y que declara en su proyecto educativo “promover valores definidos desde la protección de la dignidad de las personas sin exclusiones de ninguna índole, así como, la libertad y la integridad de los ciudadanos y ciudadanas” (2011, p.11). Esta institución considera como un elemento medular en la formación del alumnado converger en la aceptación por la diversidad de los cambios sociales actuales, apuntando a contribuir con el fortalecimiento de la ciudadanía, la democracia y la participación responsable (UPLA, 2011).

La UPLA campus San Felipe, por su parte, se organiza en torno a una Vicerrectoría, que coordina las diferentes unidades que están bajo su organización, entre las que destacan las direcciones de departamentos disciplinarios (Humanidades, Ciencias Básicas e Informática y Educación y Pedagogía), en los que se encuentran insertas las carreras pedagógicas de acuerdo a la disciplina que se imparten, de esta manera se aglutinan de la siguiente forma: Pedagogía en Castellano, en Inglés, y en Historia y Geografía contenidas en el departamento de Humanidades, por su parte las carreras de Pedagogía en Educación Diferencial y Educación Parvularia insertas en el departamento de Educación y Pedagogía. Lo cual, se muestra a través de la Figura 1.

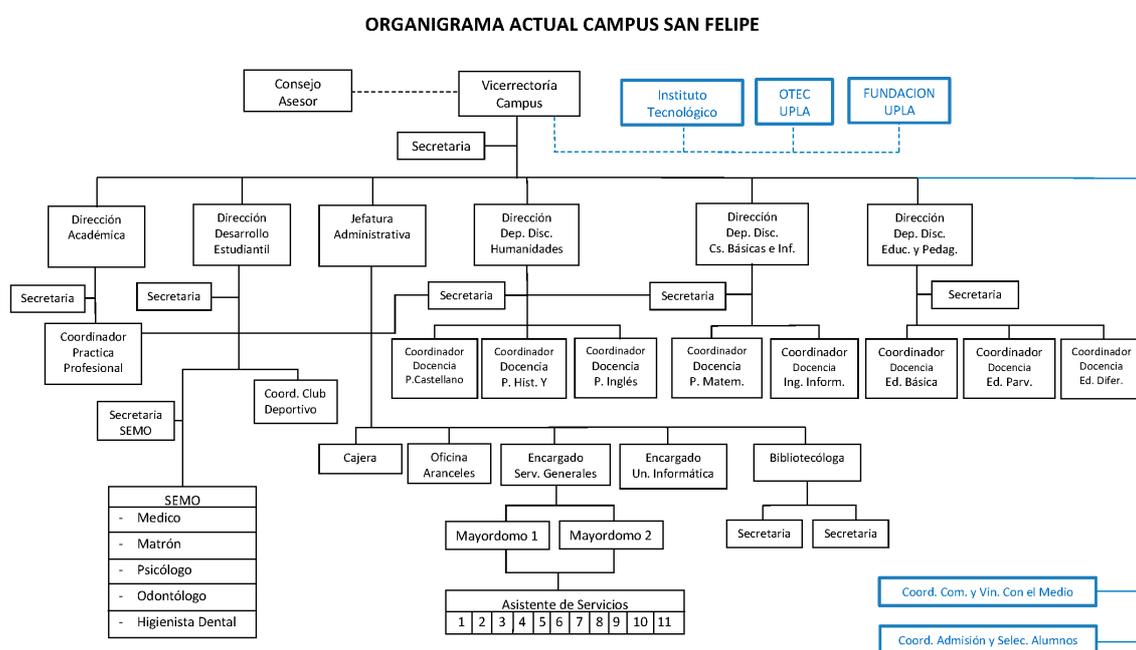


Figura 1: Estructura organizativa del campus San Felipe de la UPLA.

Fuente: Sitio Institucional Campus San Felipe, (2020).

Los/as estudiantes que ingresan al campus San Felipe; provienen de establecimientos educacionales de tipo subvencionado, municipal o particulares de la quinta región interior, pertenecientes a las diferentes comunas aledañas a la capital provincial (San Felipe). El año 2020, ingresaron 85 estudiantes a las carreras pedagógicas, de los cuales, un 90% están acogidos a la gratuidad en educación superior por las características del nivel socioeconómico de sus familias, y un 10% busca otras formas de financiamiento (UPLA, 2020).

Por todo lo anterior, es que este proyecto se articula con los ideales sellos institucionales, entendidos dentro de la formación complementaria que la institución ofrece a sus estudiantes, por medio de la competencia “demuestra autovaloración y responsabilidad social, al promover la inclusividad y la atención a la diversidad en el ámbito profesional con un sólido compromiso por las personas en tanto sujeto de derecho” (UPLA, 2011, p. 13). Dentro de las fortalezas que posee la UPLA, para la implementación de esta propuesta, es que la metodología de I-A, es pertinente dentro del sello institucional que la universidad promueve en la formación para la docencia en general, así como, el área de vinculación con el medio educativo formal y no formal.

Esta propuesta puede incorporarse dentro de la formación inicial en cinco carreras pedagógicas; Educación Parvularia, Pedagogía en Castellano, Pedagogía en Educación Diferencial, Pedagogía en Historia y Geografía y Pedagogía en Inglés (UPLA, 2020a), a través de la formación sello dentro del eje institucional que se vincula con el proyecto educativo, el cual “tiene como principios y valores orientadores, dos ejes transversales responsabilidad social y sustentabilidad institucional, que se articulan en sus cuatro ámbitos institucionales: docencia, investigación y creación, vinculación con el medio y gestión”(UPLA, 2014, párr. 1)

La formación sello para el estudiante UPLA se implica en seis competencias genéricas, referidas a: el compromiso ético, la autovaloración, la responsabilidad social universitaria, el actuar analítico, crítico y proactivo, la creatividad y el liderazgo. Para este caso, se buscará contribuir en el desarrollo del compromiso social del estudiante en formación para que a partir de sus experiencias en los contextos y responsabilidad social, logre vincular la academia con el medio circundante, de esa manera contribuya con su propia formación (UPLA, 2014). En este sentido, incrementa el valor por su identidad y la del otro, para integrar el pluralismo, la tolerancia y el respeto hacia los derechos fundamentales, y ahí descubrir que la igualdad de oportunidades es un valor propio en la diversidad, y de su formación (UPLA, 2014).

En síntesis, las fortalezas y debilidades de la UPLA campus San Felipe desde una perspectiva inclusiva e intercultural se presentan a continuación:

### 3.5.1. Fortalezas.

- Profesores/as comprometidos con su labor docente y motivados con el aprendizaje de sus estudiantes.
- El centro del proceso de enseñanza – aprendizaje es el/la estudiante.
- La formación sello que declara la universidad se articula con la atención a la diversidad, promueve la inclusividad y el pluralismo, se basa en el enfoque en derechos humanos, así como la igualdad en oportunidades para todos.
- Existen procesos de autoevaluación constantes en cada carrera de acuerdo a lineamientos externos y procesos de mejorar internos, que ayudan con la posibilidad de instalar mecanismos para mejorar el proceso formativo en cada carrera.

### 3.5.2. Debilidades.

- Falta incorporar la diversidad de género y orientación sexual dentro de las mallas curriculares de las carreras pedagógicas.
- Falta formación de los profesores/as en cuanto a la diversidad de género y orientación sexual.
- Instaurar políticas en base a la antidiscriminación por diversidad de género y orientación sexual. La poca apertura, el escaso reflejo, la falta de legislación y carencia de políticas.

## 3.6. Viabilidad técnica para llevar a cabo la propuesta.

La propuesta cuenta con el apoyo de la Vicerrectoría del campus San Felipe, el Comité Asesor y las Direcciones de Departamentos Disciplinarios, ya que, reconocen la debilidad de no contar con estrategias claras para enfrentar la diversidad de género y orientación sexual dentro de la formación inicial docente de los/as futuros profesores/as, es pertinente también la concordancia en el uso de metodologías activas del aprendizaje como es la I-A, ya que, se encuadra con el modelo educativo de la universidad, y además, posee una doble direccionalidad, va dirigida hacia los estudiantes UPLA que a la vez repercute en las habilidades inclusivas e interculturales hacia los/as docentes de los centros educativos con los que se vincula la institución desde el eje práctico de cada carrera.

La creación del módulo Diversidad de Género y Orientación Sexual, se podría implementar durante el año 2021, en una primera instancia ofertarlo a los/as estudiantes de primer año de las carreras pedagógicas, de manera voluntaria, aplicando la transversalidad dentro de las actividades sellos que deben realizar dentro de sus planes de estudio. A mediano plazo, sería pertinente evaluar la aplicabilidad, así como, la coherencia de la propuesta para realizar las mejoras necesarias y re-organizar la estructura interna a la luz de las necesidades en cuanto a los contenidos, a fortalecer la metodología de I-A y ampliar la propuesta a los estudiantes de las otras carreras que se imparten en el campus San Felipe. Y, a largo plazo, se puede pensar en instaurar una oferta educativa permanente dentro del plan de estudio de las carreras pedagógicas, así como, ofrecer ciclos de capacitación a los/as docentes de las unidades educativas vinculantes a través de los acuerdos de colaboración que la institución mantiene con la comunidad, para satisfacer el área de la vinculación con el medio.

Por último, pero no menos importante, vemos como ventaja para la aplicación de la propuesta, que el Lic. Andrés Jil Gálvez, académico jornada completa en la carrera de Pedagogía en Educación Diferencial y que, actualmente cursa el Máster en Educación Inclusiva e Intercultural de la UNIR, ayuda a sustentar la viabilidad operativa, la continuidad y el abordaje de los contenidos de esta propuesta.

### 3.7. Descripción de los destinatarios/beneficiarios.

Los /as destinatarios de la propuesta son los estudiantes de primer año de las carreras pedagógicas de la UPLA campus San Felipe, la población asciende a un total de 85 estudiantes (70 mujeres y 15 hombres) divididos en cinco carreras; Pedagogía en Educación Diferencial (26), Pedagogía en Castellano (11), Pedagogía en Inglés (28), Pedagogía en Historia y Geografía (6), y Educación Parvularia (14), así como se señala en la Tabla 1.

Tabla 1: Total matriculados en primer año UPLA, campus San Felipe. Elaboración Propia.

Matrícula año 2020 Campus San Felipe			
Carrera	Cantidad de alumnos/as	Hombres	Mujeres

Pedagogía en Educación Diferencial, San Felipe	26	1	25
Pedagogía en Castellano, San Felipe	11	3	8
Pedagogía en Inglés, San Felipe.	28	1	27
Pedagogía en Historia y Geografía, San Felipe	6	4	2
Educación Parvularia, San Felipe.	14	0	14
<b>Totales</b>	<b>85</b>	<b>9</b>	<b>76</b>

Los beneficiarios indirectos serán por una parte los/as profesores del sistema educativo formal o monitores en educación no formal, con quienes se vinculen en el eje de práctica al implicarse con la metodología de I-A que conlleva esta propuesta y de manera agregada con los /as estudiantes y familias de los sistemas educativos formales y no formales relacionados con el campus San Felipe de la UPLA.

### 3.8. Metodología.

Este proyecto de innovación educativa se enmarca dentro de las metodologías activas, donde el aprendiz es el centro de atención, por lo tanto, la participación y compromiso que este desarrolla (Jiménez, 2018), será vista como una indagación práctica realizada por el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar la práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión.

El proceso de I-A fue ideado primero por Lewin (1946), luego influenciado por los trabajos de Elliot bajo un prisma práctico durante los años setenta en Gran Bretaña conocido como reforma curricular, posteriormente desarrollado por Kolb (1984), y Carr y Kemmis (1988) y otros autores, finalmente bajo una mirada crítica que se trasladó hacia los medios educativos (Sandín, 2003).

En este caso se plantea el modelo de Kemis 1989 (en Latorre, 2005), en relación con un espiral de ciclos de investigación y acción constituidos por las siguientes fases: planificar, actuar, observar y reflexionar. Que se organiza sobre dos ejes: uno estratégico, constituido por la

acción y reflexión; y otro organizativo, constituido por la planificación y la observación. Ambas dimensiones están en continua interacción para contribuir a resolver el problema y a comprender las prácticas en la vida cotidiana dentro del contexto educativo formal o no formal.

La figura 2, muestra la forma en que el proceso está integrado por cuatro fases interrelacionadas: planificación, acción, observación y reflexión. Cada momento implica una mirada retrospectiva, y una mirada prospectiva que forman conjuntamente un espiral autorreflexivo de conocimiento y acción. Se representa en un espiral de ciclos, donde cada ciclo está compuesto por cuatro momentos:

- El desarrollo de un plan de acción críticamente informado para mejorar aquello que ya está ocurriendo.
- Un acuerdo para poner el plan de práctica.
- La observación de los efectos de la acción en el contexto en el que tiene lugar.
- La reflexión en torno a esos efectos como base para una nueva planificación, una acción críticamente informada posterior, etc., a través de ciclos sucesivos.

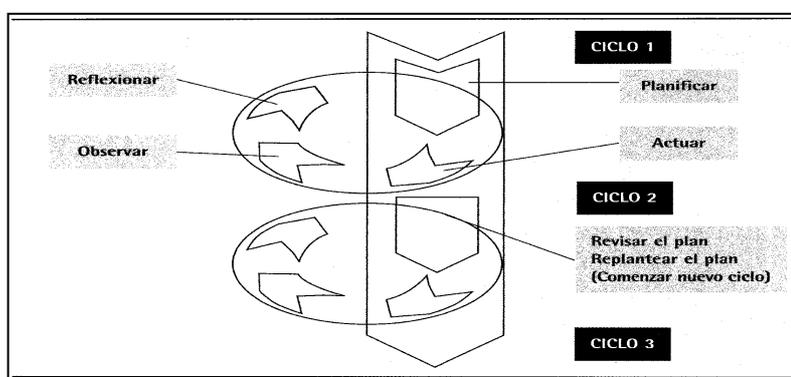


Fig. 2: Los momentos de la investigación. Kemmis, 1989, citado en Latorre, 2005, p.35.

### 3.9. Recursos.

Para que la propuesta de I-A se pueda llevar cabo, considera los siguientes recursos:

#### 3.9.1. Recursos Humanos.

Se considerará la ejecución por medio del Lic. Andrés Jil Gálvez, para desarrollar la implementación de la propuesta dentro de la UPLA campus San Felipe, ya que, es profesor

jornada completa en de la carrera de Pedagogía en Educación Diferencial, y dentro de su carga académica, se considerará esta responsabilidad dentro del compromiso académico y vinculación con el medio. Además, él cursa actualmente el Máster en Educación Inclusiva e Intercultural de la UNIR, por lo que, contará con los conocimientos para llevarlo a buen término.

### 3.9.2. Recursos Materiales.

Para el desarrollo se requerirán de implementos, tales como: impresora, hojas, toners, libretas de apuntes, lápices y espacios de reuniones, los cuales, serán absorbidos por la UPLA campus San Felipe.

### 3.9.3. Recursos Tecnológicos.

En este sentido se empleará plan de datos de internet, notebook, teléfono inteligente para capturar imágenes, así como un programa libre para editar imágenes y algunas herramientas de Microsoft Office. Además, se empleará la plataforma Nearpod (pago de licencia por parte de la UPLA).

## 3.10. Procedimiento para su implementación.

Este proyecto de innovación educativa, contempla 12 semanas de aplicación, con 2 sesiones semanales de 60 minutos y diferenciado en 3 etapas: la sensibilización, la implementación y el seguimiento, las cuales se describen a continuación:

### 3.10.1. Etapa de Sensibilización.

Tendrá como finalidad, contribuir al objetivo específico 1, comprender los conceptos de diversidad de género y orientación sexual como principio continuo en la identidad del desarrollo humano.

Esta etapa se llevará a cabo durante 4 semanas contemplando contribuir a la capacitación que desarrollará el profesor guía por medio de 2 sesiones semanales, cada una de 60 minutos, para abordar contenidos implicados en esta etapa, tales como conceptualización de la

diversidad de género y orientación sexual, construcción acerca de identidad sexual, factores personales y sociales que determinan los prejuicios y estereotipos hacia la diversidad de género, aspectos prácticos para abordar la diversidad de género y orientación sexual en espacios educativos entorno a la educación sexual continua.

La metodología de trabajo se implicará en buscar ciclos de conversación con experiencias significativas de ejemplos de casos rutinarios, para incorporar conceptos claves acerca de las temáticas y conocer materiales digitales en torno a la diversidad de género. En esta primera etapa se dará a conocer la plataforma Nearpod para familiarizarse con los entornos digitales sincrónicos y asincrónicos, para transferir lo aprendido durante esta etapa. Será importante considerar la dinámica de trabajos grupales aleatorios y distintos cada semana con la finalidad de despertar el aprendizaje cooperativo entre todos, desplegar metas comunes semana a semana, de esa forma establecer vínculos de conocimiento acerca de intereses, potencialidades y debilidades en las temáticas tratadas.

La evaluación se centrará en los grupos focales y el nivel de dominio de la plataforma Nearpod.

Una secuencia temporal de las principales acciones, será:

- Reconocimiento de prejuicios y estigmas acerca de la diversidad de género y orientación sexual.
- Comprensión de los conceptos de diversidad de género, orientación sexual, I-A, derechos humanos y coeducación.
- Conocimiento de la herramienta tecnológica Nearpod.
- Trabajos grupales a partir del reconocimiento de intereses, potencialidades y debilidades acerca de las temáticas.
- Configuración de aprendizaje colaborativo entre grupos de pares que trabajaran conjuntamente en las instituciones de educación formal y no formal.

### 3.10.2. Etapa de Implementación.

La segunda etapa tiene por finalidad desarrollar el objetivo específico 2, reconocer la diversidad de género a partir del respeto y la tolerancia en las relaciones humanas dentro del

sistema educativo y el objetivo específico 3, aplicar la metodología de investigación – acción, por medio del enfoque de derechos humanos y coeducación en instancias educativas cercanas.

El primer momento de esta etapa, requerirá antes de comenzar, que se establezcan nexos con instituciones de educación formal y no formal que la UPLA mantenga vínculo, para entrevistarse con las direcciones e identificar las necesidades acerca de diversidad de género y orientación sexual en las comunidades educativas, centrándose en el tipo de respuestas educativas que se requiere, así como, el nivel de utilización de medios tecnológicos. La finalidad de este nexo, es que sea duradero y confiable en el tiempo para que los estudiantes universitarios coexistan en ambientes altamente tolerantes y respetuosos frente a la diversidad de género.

De manera sintética los hitos que deberán ocurrir:

- Conocimiento por medio de entrevistas con los centros educativos formales y no formales entre estudiantes, directorio y profesores/as o monitores/as, acerca de diversidad de género y orientación sexual.
- Reconocimiento del nivel de uso de entornos virtuales.

Esta etapa contemplará 4 sesiones de 60 minutos repartidas durante 2 semanas, en una primera instancia los estudiantes divididos en grupos se entrevistarán con las direcciones de los centros educativos, junto con los /as profesionales docentes con los cuales se vincularán y el profesora guía del módulo. El propósito radicará en establecer un nexo de confianza y acercamiento para abordar las temáticas de diversidad de género y orientación sexual con la comunidad educativa. Les vendrá bien a los estudiantes de la UPLA, durante esta etapa establecer grupos focales y conocer la realidad educativa que se vive en el centro para tomar decisiones acerca de la forma en organizar las temáticas, el nivel de profundidad y las preferencias frente de medios tecnológicos.

De manera sintética deberán ocurrir los siguientes hitos:

- Generar lazo de comunicación y confianza con profesor/a o monitor/a acerca de las temáticas a abordar.

- Realizarán grupos focales y entrevistas para conocer la organización y la forma de abordar las temáticas dentro de espacios de aprendizaje colaborativo.

El segundo momento de la implementación se desarrollará durante 4 semanas, en 2 visitas semanales al centro educativo contemplando en cada visita entre 60 a 90 minutos por sesión. Aquí se espera que los/as estudiantes universitarios lleven a cabo de manera colaborativa con el/la profesor / monitor el desarrollo de un proyecto conjunto en base a la implementación cápsulas de aprendizaje, por medio de la plataforma Nearpod, abordando las temáticas desarrolladas en la primera etapa y/o focalizando las necesidades de cada comunidad.

En este segundo momento el foco está puesto en que cada grupo de estudiantes en función de sus acciones, reflexionen y reconozcan las necesidades que vayan emergiendo en el día a día de la propuesta, tanto en la relación con el profesor/monitor y con los/as estudiantes del centro educativo.

Los indicadores de evaluación estarán puestos, en el trabajo cooperativo, por medio de, conformación de equipos de aula, horario y tiempo de trabajo colaborativo, establecimiento de objetivos conjuntos entre profesor/a de aula y estudiante UPLA, levantamiento y propuesta de metas y logros en las actividades programadas y, unificar criterios para responder a las necesidades y cambios de escenario.

En cuanto a las fases de la I-A, será conveniente fijarse en las etapas, comenzando por la identificación de necesidades, empleando el análisis reflexivo a nivel grupal, a través de entrevistas informales con el/la profesor/a y la observación sistemática. En la fase de elaboración del plan de acción, considerando acciones flexibles y abiertas al cambio, reflexionando enunciados de la idea general a trabajar, así como los factores de cambio, por medio del diálogo entre los participantes y enunciar los recursos necesarios para aprender.

Para el desarrollo del plan, considerará las acciones por medio de ideas y supuestos bien planificados, en tiempo real y que considere las limitaciones posibles de acuerdo al contexto. Por último, en la etapa de reflexión, debe quedar claro lo que se pretende hallar en los sentidos educativos, reflexionando sobre todo el proceso del plan de acción, entorno al contraste entre lo planeado y lo conseguido. Servirán de guía preguntarse: ¿qué ha significado este proceso para mí?, ¿qué ha significado dentro del grupo en el que me he desenvuelto?, ¿qué implicancias y desafíos se han presentado durante el proceso?, ¿cómo ha influenciado

en mis motivaciones para alcanzar los objetivos de la I-A?, ¿qué enseñanzas puedo recoger del proceso de I-A? y ¿qué aprendizajes puedo tomar para futuros proyectos?

### 3.10.3. Etapa de Seguimiento.

La finalidad de esta etapa es conocer y reflexionar de manera individual y grupal acerca de las experiencias vivenciales de los/as participantes – profesor/a de aula, estudiantes UPLA y otros profesionales involucrados, tales como directivos o personal no docente - en las fases de la metodología de I-A.

Es una etapa que tiene dos intenciones, una transversal, en donde se dirigirán desde la sensibilización, acciones concretas en cuanto a concientizar la tolerancia y el respeto por la diversidad de género y orientación sexual, y la otra, se inclinará hacia la implementación, a través de desarrollar/fortalecer/mantener el vínculo con el/la profesor y estudiantes UPLA, a la luz de incrementar el grado de complicidad en el trabajo cooperativo llevado a cabo durante este tiempo.

En esta etapa de seguimiento se busca que reflexionen, autorreflexionen acerca del cumplimiento del proyecto conjunto llevado a cabo en el centro, analizando los objetivos propuestos. El tiempo que se contempla para esta última parte considera 4 sesiones, cada una de 60 minutos.

Podría ser útil construir en la plataforma Facebook un Fanpage del grupo de estudiantes UPLA por centro educativo junto con el/la profesor de aula y el profesor guía, con la finalidad de conocer las diferentes percepciones de los actores acerca de sentimientos, experiencias y reflexiones acerca de las etapas del proceso, para estrechar los vínculos de cooperación, lo cual, podrá estar complementado por el uso de imágenes, videos, testimonios, historias y vivencias íntimas que ayudarán a potenciar el significado y re-significarse a partir de los/as otros.

El Fanpage será útil por ser flexible en la forma de presentar información, intuitivo en la búsqueda de funciones, comunicativo por ser directo y sencillo de manejar por los/as integrantes del equipo colaborador, de esta, cumplirá con el propósito de mantener evidencias constantes acerca del seguimiento.

El cronograma general de la propuesta innovadora, se puede apreciar en la Tabla 2 que se muestra a continuación.

Tabla 2. Cronograma General de Propuesta de Innovación. Elaboración Propia.

<b>Etapa</b>	<b>Semana</b>	<b>Acciones</b>	<b>Descripción</b>	<b>Productos y evidencias</b>	<b>Recursos</b>
SENSIBILIZAR	1 y 2	Acción 1	Conocer visiones y opiniones acerca de diversidad de género y orientación sexual por medio del diálogo crítico con los estudiantes.	Registro de asistencia y fotográfico. Entrevista de grupo	Artículos de escritorio y para la enseñanza. Cámara fotográfica o celular.
	3 y 4	Acción 2	Capacitar en confeccionar uso de cápsulas de aprendizaje por medio de Nearpod en diversidad de género y orientación sexual a los estudiantes.	Registros de asistencia Análisis de Nearpod Registro fotográfico.	
	5	Acción 3	Contactar y conocer la diversidad de género en los centros educativos por medio de entrevista inicial con directivos, profesor/a guía y estudiantes.	Firma de compromiso. Entrevista semiestructurada. Registro fotográfico.	
IMPLEMENTAR	5 y 6	Acción 4	Entrevista entre estudiantes y profesor guía del centro educativo.	Observación participante. Cronograma de actividades Registro asistencia y fotográfico.	Papel Impresiones. Cámara fotográfica o celular.
	5 y 6	Acción 5	Preparación de las cápsulas de autoaprendizaje.	Registro asistencia y fotográfico. Cápsulas. Listas de chequeo.	Computador Internet Impresiones Artículos de escritorio
	7 – 10	Acción 6	Aplicación de proyecto de I-A junto con el /la profesor /a.	Registros fotográficos. Pauta de observación.	
	7- 10	Acción 7	Analizar y ajustar los elementos positivos y negativos de la aplicación de la propuesta.	Evaluación colaborativa/participativa. Retroalimentación.	
SEGUIMIENTO	11 – 12	Acción 8	Instancias de Evaluaciones a la propuesta.	Rúbricas. Evaluación reflexiva y participativa.	

### 3.11. Evaluación del proyecto propuesto.

Para la etapa Sensibilizar, comenzará por medio de entrevista grupal para conocer el contexto de los participantes, las visiones y opiniones acerca de diversidad de género y orientación sexual. Para inducir la construcción de cápsulas de aprendizaje se utilizará manual virtual y moderación del profesor. Y para conocer la realidad del centro educativo acerca de diversidad y género se aplicará entrevista semiestructurada con directivos y profesor/a guía.

En la etapa Implementar, la evaluación será de tipo procesual, con la finalidad de analizar la preparación del material virtual, el acceso a plataforma Nearpod y la utilización de las cápsulas de aprendizaje, por medio de verificadores de logro: uso de plataforma, gráfica de cápsulas, eficiencia de cápsulas, claridad de las instrucciones, comunicación de información y monitoreo, por medio de evaluaciones formativas. En esta instancia, se verificará la pertinencia de la aplicación de la estrategia, por medio de la retroalimentación y el feedback de los productos, así como la revisión periódica del material para ir remediando las dificultades que aparezcan y potenciar las fortalezas.

En la etapa de Seguimiento, se considerará la evaluación de tipo final y de impacto, para la primera, se trabajará con rúbricas para conocer el nivel de concreción de los objetivos.

Para la evaluación de impacto, se trabajará de manera cooperativa entre los estudiantes y el profesor/a guía, utilizando la autoevaluación y coevaluación, promoviendo el diálogo y la reflexión de los aspectos negativos y positivos de la propuesta, por medio de un Fanpage que implique el conocimiento de evidencias acerca de reflexiones y opiniones durante el proceso.

Finalmente se generará un cuestionario para docentes y directivos para conocer las visiones acerca de la efectividad en el uso de cápsula de autoaprendizaje para abordar la diversidad de género y orientación sexual.

En definitiva, la evaluación es permanente dentro de la propuesta debido a que se busca la calidad, flexibilidad y mejora constante de su proyección, en términos de aplicación.

Este proyecto es innovador porque prioriza reconocer los derechos humanos, la coeducación y el incremento de la tolerancia y el respeto hacia la diferencia en la diversidad de género y orientación sexual.

### 3.12. Discusión de los resultados de la evaluación.

Al llevarse a cabo este proyecto de innovación, se apuntará a que los/as participantes – profesor/a de aula y estudiantes UPLA - incrementen el respeto y tolerancia hacia la diversidad de género y orientación sexual, por medio de:

#### 3.12.1. De acuerdo a los aspectos teóricos.

Mayor conocimiento de conceptos teóricos y empíricos acerca de diversidad para comprender el origen de los prejuicios y estereotipos que se encuentran en torno a este tema. De esa manera, el impacto estará en modificar esas costumbres y transmitir conocimientos en base a las experiencias libres de sesgos y/o discriminación.

Se espera que impacte en la misma medida a hombres y mujeres, con la finalidad de neutralizar el tema del género y focalizar la diferencia como eje articulador de la propuesta.

#### 3.12.2. De acuerdo a los objetivos.

Valorar el uso e implementación de la metodología de I-A dentro del proceso formativo de estudiantes de pedagogía, valorando las relaciones con la comunidad educativa, a través del trabajo cooperativo que se podrá reflejar en espacios de comunicación reflexiva y autorreflexiva, para apreciar y/o modificar las actuaciones -positivas o negativas- en cuanto al abordaje de la diversidad dentro de espacios educativos.

Se espera que los/as profesores/as de las unidades educativas eleven la sensibilidad hacia la aceptación de la sexualidad continua en el ser humano.

#### 3.12.3. De acuerdo a la viabilidad.

Incorporar entornos tecnológicos en las experiencias de aprendizaje mediadas por contenidos hacia la diversidad de género y orientación sexual, se espera que los/as profesores, las/os estudiantes de la universidad y sobre todo las/os estudiantes de aula y sus familias, aceptado

y naturalizado, ya que se estaría cumpliendo con ser instancias atractivas, motivadoras y cotidianas en aspectos contextuales hacia las personas.

## 4. Resultados.

En cuanto a los resultados de esta propuesta, se abordarán a nivel general del proyecto de intervención, así como en el ámbito más específico de la propuesta, considerando los siguientes aspectos:

- Se pretende que los/as participantes reconozcan y valoren el impacto positivo que tiene abordar la diversidad de género y orientación sexual desde la formación inicial, ya que amplía la mirada de la educación inclusiva y otorga dignificación a aquellas personas que se reconocen desde esta diferencia.
- Esta propuesta mira de buena manera, trascender en los/as personas estudiantes de pedagogía y las/os profesores de aula, desarrollar o aumentar el respeto y la tolerancia hacia la diversidad como un valor humano esencial en el aspecto educativo, ya que desmitifica prejuicios y estigmas hacia nuestros pares.
- Se busca la valoración de la I-A como una metodología que promueve en los/as participantes la observación y detección de necesidades, prevé la planificación de acciones para actuar dentro del contexto, permite desarrollar la evaluación permanente y continua de las actividades y, privilegia instancias de reflexión, autorreflexión y evaluación profunda de las debilidades y fortalezas del seguimiento en pro de mejorar la colaboración mutua entre los/as participantes, lo cual, es una instancia para capitalizar a los/as futuros profesores en habilidades del quehacer profesional.
- Será relevante incorporar dentro de la praxis educativa de los/as futuros profesores el enfoque de derechos humanos en base a la valoración en dignidad de las personas y ubicar de manera central la coeducación como una oportunidad de democratización dentro de los espacios educativos, todo lo anterior, para facilitar la comunicación equitativa en razón del género y la orientación sexual.

- Se debe reconocer que existen secuelas profundas en la diversidad humana ocasionadas por la discriminación de género, nos lleva a ubicar esta propuesta como un compromiso por la diferencia. Las/os profesores son agentes de cambio en base a sus acciones y actitudes que trascienden en las enseñanzas hacia los educandos.
- Esta propuesta en la formación docente permite adecuarse y ser flexible en cualquier instancia del proceso formativo, por lo cual, se considera de fácil aplicación desde la mirada pedagógica y administrativa, solo basta tener la motivación y el interés para que se lleve a cabo en las diferentes universidades, se abran las instancias de diálogo, reflexión y se contribuya a la tolerancia y el respeto por la diversidad.

## 5. Conclusiones.

El análisis de las estrategias de aprendizaje que han respondido a la diversidad viene acompañada por el reconocimiento de la diferencia y la eliminación de toda manifestación de discriminación dentro y fuera de espacios educativos. Lo anterior, resulta ser coherente para responder a esta propuesta hacia la diversidad de género y orientación sexual que se ha venido analizando en el transcurso de este trabajo con antecedentes teóricos y empíricos, que recalcan la idea de intervenir la formación inicial de futuros profesionales docentes, ya que, en ese momento se podrán reconocer y despojar de prejuicios y estigmas personales y sociales hacia la diversidad y desde ahí construir una nueva mirada en pro de la diversidad de género y orientación sexual, reproduciéndolo en su quehacer profesional.

El primer eje que se ha configurado ha sido identificar los elementos teóricos y empíricos pedagógicos en torno a la diversidad de género y orientación sexual para la educación inclusiva, y para pretender alcanzarlo se ha propuesto la inmersión en estos temas desde un análisis crítico, profundo y reflexivo en base a las experiencias de vida y las contribuciones hacia la educación para la diversidad como un valor inclusivo.

El ámbito universitario, ha de incorporar la investigación-acción en la formación docente como una herramienta de concientización para los prejuicios y estigmas hacia la diversidad de

género y orientación sexual, lo cual, se ha manifestado explícitamente a través de una propuesta concreta que entrega lineamientos para abordarlo de manera integral y consciente de involucrar a los centros educativos por medio de experiencias colaborativas con los/as profesores de aula.

La finalidad que ha de alcanzar este proyecto de intervención, se centra en impactar en actitudes de tolerancia y respeto hacia la diversidad de género y orientación sexual, por medio de aprendizajes situacionales en entornos educativos significativos, lo cual, se propone como el eje central de la propuesta, además es una instancia innovadora por la temática que aborda y actual por la incorporación de experiencias vivenciales durante todo el proceso.

Se requiere avanzar en la perspectiva para abordar la diversidad de género y orientación sexual en la formación docente, ya que está se refleja en la escuela por medio de las actuaciones discriminatorias de sus actores, es pertinente avanzar hacia una escuela coeducativa, que eduque en y para la diversidad humana, y desde ahí reconozca y valore las diferencias que nos conforman y nos distinguen los unos de los otros como iguales.

## 6. Limitaciones y prospectivas.

El proyecto de intervención se configura como una herramienta integral, que debiese mezclar en armonía el trabajo práctico con las construcciones teóricas, desde una propuesta de resolver una necesidad inmediata reconocida dentro del ámbito profesional próximo de cada estudiante del máster centrado en la inclusión e interculturalidad. Sin embargo, no se logra concretar en su totalidad, ya que, la propuesta en sí misma no satura totalmente la necesidad, debido a su característica hipotética.

Desde un aspecto práctico, el proceso investigativo queda trunco porque no hay posibilidad de concertarlo en la realidad, se idealizan los resultados esperados, pero no hay espacio para contrastar la propuesta con la realidad y analizar las actitudes, experiencias o acontecimientos dentro de ese contexto, para conocer los cambios y/o modificaciones que serían pertinentes realizar en el contexto planeado.

El cumplimiento de los objetivos que se han propuesto en este proyecto de intervención, tiene relación lógica entre ellos, sin embargo, al llevarlos a cabo podrían variar y ese espacio de análisis requerirá de mayor tiempo para comprender los fenómenos, situación que queda restringida en esta modalidad investigativa.

## Referencias bibliográficas.

- Arnaiz, P. (2003). Educación inclusiva: una escuela para todos. Ediciones Alije: Málaga.
- Ávalos, B. (2001). Docencia profesional y su ejercicio. La profesión de la docencia. Calidad en la Educación, (15), 1-18. doi: <https://doi.org/10.31619/calendu.n15.441>
- Baron, R. y Byrne, D. (2005). Psicología social. Madrid: Prentice Hall.
- Barrientos, J. y Cárdenas, M. (2013). Homofobia y calidad de vida gay y lesbianas: Una mirada psicosocial. Psyche, 22(1), 3-14. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.7764/psykhe.22.1.553>
- Barrientos, P. Andrade, y D. Montenegro, C. (2018). La Formación Docente en Género y Diversidad Sexual: Tareas Pendientes. Cuaderno de Educación, 81, 1-13. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/341161632\\_La\\_formacion\\_docente\\_en\\_genero\\_y\\_diversidad\\_sexual\\_Tareas\\_pendientes](https://www.researchgate.net/publication/341161632_La_formacion_docente_en_genero_y_diversidad_sexual_Tareas_pendientes)
- Berges, B. M. (2008). Discriminación, prejuicio, estereotipos: conceptos fundamentales, historia de su estudio y el sexismo como nueva forma de prejuicio. Iniciación a la investigación, 3, 1-16. Recuperado de: <http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/ininv/article/view/202>
- Bodenhausen, G.V., Kramer, G.P., y Süsler, K. (1994). Happiness and stereotypic thinking in social judgment. Journal of Personality and Social Psychology, 66(4), 621-632. doi: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.66.4.621>
- Bolaños, L. y Jiménez, R. (2007). La Formación del Profesorado en Género. Revista de Investigación Educativa, 25(1), 77-95. Recuperado de <https://revistas.um.es/rie/article/view/96481>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000) *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Trad. Ana Luisa López, Ed. Rosa Blanco. UNESCO y Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), Bristol, UK.
- Bourdieu, P. (2000). La dominación masculina. Barcelona: Anagrama.

Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) (2015). Informe de Violencia contra Personas LGBTI en América". Recuperado de <http://www.oas.org/es/cidh/multimedia/2015/violencia-lgbti/terminologia-lgbti.html>

Degner, J. y Wentura, D. (2010). Automatic prejudice in childhood and early adolescence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 98(3), 356-374. doi: <https://doi.org/10.1037/a0017993>

Delgado, G. (2015). Coeducación: derecho humano. *Revista Península*, 10 (2), 29-48. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3583/358340293002.pdf>

Del Río, F. y Balladares, J. (2010). Género y nivel socioeconómico de los niños: expectativas del docente en formación. *Revista Psykhe*, 19, 81-90. doi: <https://doi.org/10.4067/s0718-22282010000200008>

Flores, R., (2005). Violencia de género en la escuela: sus efectos en la identidad, en la autoestima y en el proyecto de vida. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38, 67-86. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie38a04.pdf>

Gallefo, J.L., Rodríguez, A. (2007). Tendencias en la Formación Inicial del Profesorado en Educación Especial. *REICE – Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5, 3. Recupera de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55130509>

Hyson, M., Biggar, H., y Morris, C. (2009). Quality improvement in early childhood teacher education: faculty perspectives and recommendations for the future. *ECRP*, 11(1), 200-220.

Jiménes, H.D. (2018). *Métodos didácticos en el sistema universitario actual*. Madrid: Dykinson, S.L.

Latorre, A. (2005). *La investigación – acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.

Latorre, M. (2005). *Continuidades y Rupturas entre Formación Inicial y Ejercicio Profesional Docente*. Universidad Alberto Hurtado. Recuperado de

<http://www.ceppe.cl/images/stories/recursos/publicacion/Marisol%Latorre/CONTINUIDA-DES-Y-RUPTURA.pdf>

Lizana, V. (2009). Una relación invisibilizada en los contextos de formación docente inicial: La identidad profesional desde una perspectiva de género. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(3), 70-81. Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num3/art5.pdf>

Lizana, V. (2007). Representaciones sociales sobre masculinidad, feminidad, heterosexualidad y homosexualidad de los/as estudiantes de pedagogía, en los contenidos de formación inicial docente. (Tesis de Magíster, Universidad de Chile). Recuperado de [http://www.tesis.uchile.cl/tesis/uchile/2007/lizana\\_v/pdf/lizana\\_v-TH.2.pdf](http://www.tesis.uchile.cl/tesis/uchile/2007/lizana_v/pdf/lizana_v-TH.2.pdf)

Luengo, J. (2004). La educación como hecho. En M. D. Pozo, J. L. Álvarez, J. Luengo y E. Otero. *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.

McCobs, B.L. y Whisler, J.S. (2000). *La clase y la educación centradas en el aprendiz*. Editorial Paidós: Barcelona.

Madrid, S. (2006). Profesorado, Política Educativa y Género en Chile: Balance y Propuestas. *Colección IDEA*, 8(76), 1-25. Recuperado de [http://www.clam.org.br/bibliotecadigital/uploads/publicacoes/257\\_1700\\_profesoradopolitica.pdf](http://www.clam.org.br/bibliotecadigital/uploads/publicacoes/257_1700_profesoradopolitica.pdf)

Magendzo, A. (2017). Pedagogía crítica y educación en derechos humanos. *Revista de Pedagogía Crítica Paulo Freire*, 2, 19-27. doi: <https://doi.org/10.25074/07195532.2.516>

Martín, A. (2008). *Antropología del género, Cultura, mitos y estereotipos sexuales* Madrid Ediciones Cátedra Universitat de València, Instituto de la mujer. Recuperado de <https://fundacionjuntoscontigo.org/libros/29.pdf>

Marolla, J. (2015). La educación para la igualdad, la diferencia y la enseñanza de la historia de las mujeres: reflexiones y desafíos. *Revista de Historia y Geografía*, 32, 101-115. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/325372212>

Mayobre, P. (2007). La formación de la identidad de género una mirada desde la filosofía. *Revista Venezolana de Estudios del a Mujer*, 12(28), 35-62. Recuperado en 27 de

septiembre de 2020, de [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1316-37012007000100004&lng=es&tlng=es](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-37012007000100004&lng=es&tlng=es).

Movimiento de Liberación Homosexual (MOVILH). (17 de octubre, 2020). Duro revés: Cámara rechaza el proyecto de ley sobre educación sexual integral. Recuperado de <https://www.movilh.cl/duro-reves-camara-rechaza-el-proyecto-de-ley-educacion-sexual-integral/>

McGarty, C., Lala, G. y Douglar, K.M. (2011). *Opinion-based groups. Strategic uses of social technology: an interactive perspective of social psychology*. Boston, MA: Cambridge University Press.

Penna Tosso, M. (2012). *Formación del profesorado para la atención a la diversidad afectivo sexual*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, España. Recuperado de <https://eprints.ucm.es/16718/1/T34011.pdf>

Penna Tosso, M. y Mateos Casado, C. (2014). Los niveles de homofobia de los futuros docentes: una cuestión de derechos, salud mental y educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 66, 123-142. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie66a08.pdf>

Pérez, G. y Nieto, S. (2009). La investigación-acción en la educación formal y no formal. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 10, 177-198. Recuperado de <http://revistas.usal.es/index.php.0212-5374/article/view/4177>

Rojas, M., Fernández, M., Astudillo, P. Stefoni, C., Salinas. P., y Valdebenito, M. (2019). La inclusión de estudiantes LGBT en las escuelas chilenas: entre invisibilización y reconocimiento social. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 56(1), 1-14. Recuperado de <https://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/1090/2065>

Rovetto, F. y Simelio, N. (2012). Diferencias de género en los medios de comunicación. Análisis de la invisibilización del trabajo de las mujeres en la prensa española. *Enfoques*, 24(1), 31-52. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=259/25924064004>

Sandín, M<sup>a</sup> P. (2003). La investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones. McGraw-Hill. Madrid: España.

Sapir, S. (1991). El modelo de enseñanza clínica; para niños con problemas de aprendizaje. 1ra edición: México.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2020). Guía para el desarrollo de políticas docentes. Recuperado de [https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::usmarcdef\\_0000374226&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach\\_import\\_d7cf9a0c-9153-42ec-a003-99d7f8c893c9%3F%3D374226spa.pdf&locale=fr&multi=true&ark=/ark:/48223/pf0000374226/PDF/374226spa.pdf#1939\\_15\\_ED\\_S\\_teacherPolicy\\_guide\\_int.indd%3A.25287%3A822.03](https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::usmarcdef_0000374226&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_d7cf9a0c-9153-42ec-a003-99d7f8c893c9%3F%3D374226spa.pdf&locale=fr&multi=true&ark=/ark:/48223/pf0000374226/PDF/374226spa.pdf#1939_15_ED_S_teacherPolicy_guide_int.indd%3A.25287%3A822.03)

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2015). La violencia homofóbica y transfóbica en el ámbito escolar: hacia centros educativos inclusivos y seguros en América Latina. Recuperado de [https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::usmarcdef\\_0000244840&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach\\_import\\_26000be5-fef4-4b6b-82b9-509c74079e37%3F%3D244840spa.pdf&locale=fr&multi=true&ark=/ark:/48223/pf0000244840/PDF/244840spa.pdf#%5B%7B%22num%22%3A129%2C%22gen%22%3A0%7D%2C%7B%22name%22%3A%22XYZ%22%7D%2Cnull%2Cnull%2C0%5D](https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::usmarcdef_0000244840&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_26000be5-fef4-4b6b-82b9-509c74079e37%3F%3D244840spa.pdf&locale=fr&multi=true&ark=/ark:/48223/pf0000244840/PDF/244840spa.pdf#%5B%7B%22num%22%3A129%2C%22gen%22%3A0%7D%2C%7B%22name%22%3A%22XYZ%22%7D%2Cnull%2Cnull%2C0%5D)

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2001). Declaración universal sobre diversidad cultural. Recuperado de [http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL\\_ID=13179&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)

Organización de las Naciones Unidas (ONU). (1948). Declaración universal de derechos humanos. Recuperado de [https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR\\_Translations/spn.pdf](https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf)

- Salas, N. y Salas, M. (2016). Tiza de Colores: Hacia la Enseñanza de la Inclusión sobre Diversidad Sexual en la Formación Inicial Docente. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(2), 73-91. doi: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000200006>
- Servicio Nacional de la Mujer. (2009). *Análisis de Género en el Aula*. Documento de Trabajo N° 117. Santiago de Chile: Gobierno de Chile.
- Silva-Peña, I. (2010). Repensando la escuela desde la coeducación. Una mirada desde Chile. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*. 15(34), 161-176. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/259912961>
- Subirats, M. (2017). Coeducación, apuesta por la libertad. Recuperado de <https://www.traficantes.net/sites/default/files/pdfs//9788499219318.pdf>
- Subirats, M. (8 de marzo, 2017). Los objetivos de la coeducación hoy. *El Diario de la Educación*. Recuperado de <https://eldiariodelaeducacion.com/2017/03/08/los-objetivos-de-la-coeducacion-hoy/>
- Superintendencia de Educación del Ministerio de Educación y Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). (2018). *Guía para la no discriminación en el contexto escolar*. Recuperado de <https://oei.cl/uploads/files/news/Education/89/Gu%C3%ADa-para-la-no-discriminaci%C3%B3n-en-el-contexto-escolar.pdf>
- Stangor, C. (2009). The study of stereotyping, prejudice, and discrimination within social psychology: a quick history of theory and research. En T. D. Nelson (Ed.), *Handbook of prejudice, stereotyping, and discrimination* (pp. 1-22). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Todo Mejora. (2016). *Encuesta nacional de clima escolar en Chile*. Recuperado de <https://todomejora.org/wp-content/uploads/2016/08/Encuesta-de-Clima-Escolar-2016-Fundacion-TODO-MEJORA.pdf>
- Tomé, A. y Rambla, X. (2001). *Contra el sexismo. Coeducación y democracia en la escuela*. Barcelona: Editorial Síntesis / ICE-UAB.

- Toro-Alfonso, J. (2012). El estado actual de la investigación sobre discriminación sexual. *Revista Terapia Psicológica* 30(2), 71-76. doi: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082012000200007>
- Toro-Alfonso, J. y Varas-Díaz, N. (2004). Los otros: prejuicio y distancia social hacia hombres gay y lesbianas en una muestra de estudiantes de nivel universitario. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud*, 4, 537-551. Recuperado en 27 de septiembre de 2020, de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33740306>
- Universidad de Playa Ancha. (2020a). Carreras profesionales Campus San Felipe. Recuperado en <https://www.upla.cl/sanfelipe/> [Fecha de consulta el 27 de junio de 2020]
- Universidad de Playa Ancha. (2020b). Dirección Equidad e Igualdad de Género. Recuperado en <https://upla.cl/generoydiversidad/> [Fecha de consulta el 26 de octubre de 2020]
- Universidad de Playa Ancha (2014). Formación del Sello. Recuperado en <https://www.upla.cl/innovacioncurricular/formacion-sello/> [Fecha de consulta 27 de junio de 2020]
- Universidad de Playa Ancha (2011). Proyecto Educativo. Recuperado de <https://www.upla.cl/innovacioncurricular/modelo-y-proyecto-educativo/> [Consultado el 27 de junio de 2020]
- Valdés, T. y Gomariz, E. (Coords.). (1993). *Mujeres latinoamericanas en cifras*. Madrid: Instituto de la Mujer.