

## Capítulo 13

# Las creencias y prácticas pedagógicas de profesores de inglés relacionadas con el género: experiencias en aulas de un solo género<sup>24</sup>

---

**Laura Malagón Cotrino**

*Colegio Gimnasio Vermont- Bogotá, Colombia*

### La historia detrás de mi investigación

He sido profesora de inglés por doce años en los que he tenido la oportunidad de enseñar en distintos contextos que van desde la universidad hasta colegios, desde estudiantes de segundo grado, a adultos y profesores. Creo firmemente que nuestra profesión necesita de una constante reflexión y la investigación permite naturalmente que lo hagamos. Es así, que en mi pregrado y postgrado me embarqué en la investigación que me llevó a caminos muy atractivos. Mi interés por entender el género siempre ha estado presente en mi vida, probablemente se deba al hecho de que crecí en una familia conformada en su mayoría por mujeres. Recuerdo haber realizado mi primer ejercicio investigativo cuando era estudiante de grado once en el colegio, pero sería en mi maestría que lograría estudiar el género en el contexto de enseñanza del inglés.

En 2009, cuando supe que iba a trabajar en un colegio que seguía un modelo con perspectiva de género, me emocioné bastante porque pensé que los colegios estaban por fin entendiendo la igualdad de género y la necesidad de ser más incluyentes. Sin embargo, el atractivo término se volvió algo confuso al darme cuenta de que se trataba de un colegio mixto en donde

---

<sup>24</sup> Este capítulo se deriva de mi trabajo de investigación magisterial intitulado *Teachers' Gender-Related Beliefs and Pedagogical Practices: experiences in Single-Sex EFL Classrooms* presentada como requisito de grado de la Maestría en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Inglés de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Colombia) en 2015

niños y niñas estudiaban en salones distintos. Como profesora, traté de embarcarme en esta idea, que parecía más un experimento que un modelo educativo, para darme cuenta de que era el escenario perfecto para estudiar el género y la enseñanza de la lengua.

## Mi experiencia investigativa de postgrado

En 2012, al iniciar esta investigación, no se tenía suficiente información acerca de esta condición particular de tener a niños y niñas estudiando en salones separados y lo que los profesores experimentaban en este sentido. Aun cuando experiencias similares se habían reportado en países angloparlantes, enmarcadas en políticas educativas que buscaban crear pedagogías amigables para los niños, (Martino et al., 2005; Younger y Warrington, 2006; Iverson y Murphy, 2007) información acerca de aulas de un solo género en colegios mixtos en el contexto colombiano era y sigue siendo escasa.

Esta situación particular ocurre en un colegio bilingüe en Bogotá donde los salones de clases son espacios diferenciados por el género. Éste era un colegio originalmente femenino, pero cuando ingresaron los niños en los años 90, los niños y las niñas empezaron a estudiar en aulas separadas. El colegio adoptó lo que llamó “un modelo de educación con perspectiva de género”.

En este sentido, pude percibir dos situaciones problemáticas. Por un lado, los profesores vivíamos tensiones y falta de entendimiento acerca del modelo de coeducación con perspectiva de género que el colegio había adoptado, y por el otro, había una discrepancia entre lo que el colegio promulgaba en su misión y lo que realmente estaba pasando en las aulas de inglés. Decidí proponer la siguiente pregunta de investigación con el fin de entender el fenómeno mejor: *¿De qué manera las creencias de los profesores de inglés relacionadas con el género moldean sus prácticas pedagógicas en salones diferenciados por el género en un colegio mixto?*

## Hallazgos y aprendizajes

Los resultados mostraron que aunque los cuatro profesores participantes de este estudio, concibieron a sus estudiantes desde una perspectiva de género

binaria, sus prácticas y los comportamientos de sus estudiantes no mostraron una distinción clara.

### *Las prácticas de los profesores: una separación mediada por el género que no cambia sus posturas*

---

Para comenzar, se evidenció que la forma en la que los profesores enseñaban no dependía del género de sus estudiantes sino de los estilos personales que cada uno tenía. Es importante anotar que esta falta de clara diferenciación pudo estar relacionada con la carencia de conocimiento de un sistema en donde los profesores se enfrentan con la separación física por género. La escasez de tiempo también la reportaron los profesores como una dificultad para desarrollar un sistema donde el género se hiciera más explícito. En este sentido Ivinson y Murphy (2007) indican que esta situación puede llevar a los profesores, sin que esta sea su intención, a revitalizar ideas como la distinción binaria cuando se les pide responder al género como aspecto emergente del aula de clase.

También se pudo establecer que hubo diferencias en la manera como los profesores manejaron la disciplina. El rol de regulador de disciplina se evidenció más en los grupos masculinos. Dos de los cuatro profesores tuvieron que crear sistemas de regulación de disciplina para lidiar con comportamientos disruptivos en los grupos masculinos. Estos comportamientos compartían características de la cultura machista (*Laddish culture*) (Jackson, 2010), ya que estaban orientadas a llamar la atención e interrumpir las dinámicas de clase. Jessie y Jorge, los profesores que implementaron los sistemas, reconocieron que necesitaban ser más estrictos con los niños ya que no cumplían las reglas de clase. Los dos ejemplos encontrados en este estudio tenían dos enfoques distintos para el manejo de la disciplina. Ambos penalizaban, pero uno tenía un componente de aprobación de pares que lo hacía menos autoritario y socialmente aceptado, mientras que el segundo era altamente punitivo e incorporaba la escritura como castigo. Este último recurso para el manejo de la disciplina podía llevar a la falta de participación escolar de los niños y por lo tanto a no facilitar el aprendizaje (Bristol, 2015).

Esto demuestra el hecho de que el género es dinámico y las interacciones en un salón de clases son multifactoriales. Sin embargo, es importante ser capaces de reconocer cómo el género es mediador y los profesores necesitamos

ser conscientes de cómo la sociedad crea culturalmente una idea de lo que es ser hombre y mujer.

### *Los comportamientos de los estudiantes: más allá de una distinción de género*

---

Los comportamientos de los estudiantes no dependían de su género, sino de la forma como los profesores adoptaban distintas posturas y en términos generales de las dinámicas de clase. Así pues, se pudo evidenciar que el contexto de clase, específicamente ambientes ruidosos o silenciosos, se evidenciaron en las prácticas de dos profesores. Para Luis, sus clases ruidosas eran problemáticas, pero esta situación se daba por su falta de experiencia con adolescentes y las características particulares de los mismos. Para Jessie, sus aulas silenciosas eran producto del hecho que ella favorecía el trabajo individual y callado.

La participación y motivación de los estudiantes no tuvo una clara relación con su género. Tanto la presencia y ausencia de esta participación estuvo presente en ambos grupos masculinos y femeninos. La participación estaba más relacionada al tipo de actividad que se estuviera haciendo. Por otro lado, la falta de participación se relacionó más con el manejo de grupo del profesor.

Un comportamiento que fue diferente en grupos masculinos y femeninos fue la manera como los estudiantes tomaban la palabra en clase. Se pudo evidenciar que en grupos masculinos, con profesores hombres, había momentos en los que los estudiantes hacían parte de las discusiones sin un orden claro y sin la moderación del profesor, lo que significaba que los mismos estudiantes decidían acerca de quien tenía el derecho a hablar. Esto se entiende como un rol muy activo que los niños desempeñan más que las niñas y coincide con las ideas de Ivinson y Murphy (2007) con respecto al hecho de legitimar legados históricos de la masculinidad como autónoma y competitiva.

Un último hallazgo relacionado con los comportamientos de los estudiantes tiene que ver con una diferencia interesante en la manera en la que los niños y las niñas bromean con sus pares. Mientras que los niños tenían momentos en los que el humor la ridiculez se expresaban de manera pública, alineada con la idea de la cultura machista (Jackson, 2010), las niñas tenían comportamientos escondidos y ofensivos en contra de sus compañeras. Esta

es una forma de ver la creencia culturalmente aceptada del espacio público para los hombres y el privado para las mujeres. (Iverson y Murphy, 2007).

Como estudiantes, los niños y las niñas son eso; su género no medió en la forma como se involucraron en clase. Sin embargo, hay comportamientos que ellos adoptan como sujetos “adscritos” a un género que necesitamos entender y desafiar. Indagar acerca de masculinidades y feminidades más saludables se convierte en una necesidad para el sistema educativo.

### *Las creencias de los profesores: concepciones binarias de género*

Las creencias de los profesores mostraron una división binaria entre niños y niñas. Los conceptos binarios se entienden como ideas opuestas: un género es lo que el otro no es. (Iverson y Murphy, 2007). De esta manera, los profesores entienden a sus estudiantes como sujetos distintos por su género con respecto a sus habilidades lingüísticas, las relaciones que establecen con sus profesores y sus características académicas.

En cuanto a sus habilidades lingüísticas, la mayoría de los profesores consideraron a las niñas como mejores comunicadoras. Las razones atribuidas a esta diferencia tienen que ver con las características académicas de las estudiantes y diferencias en el cerebro de las mujeres. La idea del aprendizaje del lenguaje como dominio femenino (Lu and Luk, 2014) se evidencia en estas percepciones. Sin embargo, cuando se contrasta con sus prácticas, no hay evidencia de mejores habilidades comunicativas. En su lugar, lo que se evidencia es el hecho de que las niñas participan más de manera voluntaria en el aula de clase. Esta idea se alinea con el marco de diferencia (Davis & Skilton-Sylvester, 2004), el cual sugiere que niños y niñas aprenden diferentes formas de relacionarse entre sí en sus interacciones predominantemente del mismo sexo y, por lo tanto, adquieren diferentes estilos comunicativos.

Los profesores afirmaron que hubo una mediación del género en las relaciones que ellos establecieron con sus estudiantes. Así pues, todos manifestaron una preferencia a un género en específico. Dichas relaciones se establecieron debido al trasfondo personal y educativo del profesor, su personalidad, la proximidad física y las características académicas de los estudiantes.

A manera de ejemplo de la manera como los profesores se relacionaban con sus estudiantes mediados por el género, Jorge prefería enseñar a los niños

porque él había crecido en un “mundo masculino”. Dados sus antecedentes educativos, Jorge sentía que entendía a sus estudiantes como hombres. Jorge es un claro ejemplo de la reproducción de las masculinidades que él había construido en su vida. (Ivinson y Murphy, 2007) Así pues, cuando se contrastan con sus prácticas, cierta “complicidad de género” se detectó en algunas conversaciones “masculinas” que él mantuvo con sus estudiantes hombres. Con sus comportamientos, Jorge dibuja una delgada línea entre la perpetuación de una idea hegemónica de masculinidad y una estrategia para el manejo de los niños en el salón de clase. Interesantemente, con las niñas, él estableció una relación del tipo paternal, que se evidenció en sus prácticas y creencias. Esta postura, aun cuando desafió la idea tradicional de que la ética del cuidado está ligada más a lo femenino, sólo ocurrió precisamente en los grupos femeninos.

La última concepción binaria presentada en las creencias de los profesores fue la noción de que niños y niñas son opuestos en términos de la cultura académica. Los profesores le atribuyeron características académicas positivas a las niñas tales como responsabilidad y dedicación, mientras que a los niños se les consideraba completamente lo opuesto. Esta situación está claramente conectada a la idea de la inversión en el aprendizaje de una lengua (Lu and Luk, 2014). Es interesante ver que los profesores si perciben a sus estudiantes, quienes como sujetos mediados por el género, invierten en ciertas acciones para obtener una posición como estudiantes, o como hombres y mujeres en el salón de clases.

Como profesores debemos reconocer el hecho de que nuestra cultura e historia permean nuestras prácticas y creencias. Así pues, encontrar que ésta concepción binaria de nuestros estudiantes como sujetos mediados por el género está presente en nuestras mentalidades es de vital importancia para que de esta manera pueda desafiarse.

Al principio de este proceso de investigación se evidenció que los profesores vivían una tensión entre lo que enfrentaban en sus prácticas diarias en sus salones de clase y lo que el colegio promulgaba. La tensión todavía existe, pero la “moraleja” de este ejercicio investigativo consiste en acoger, en vez de rechazar un sistema que ocurre independientemente de que los profesores lo aceptemos o no. Esta investigación no encontró una solución para las tensiones, por el contrario, entendió algunas de las razones detrás de esas tensiones. Por lo tanto, esta investigación le informa a los profesores acerca de la necesidad de ser más conscientes de las interacciones, de los

roles que juegan como profesores mediados por el género en un salón mediado por el género. La delgada línea existe cuando un sistema reproduce estereotipos en búsqueda de estrategias pedagógicas para satisfacer las necesidades de los estudiantes desde una perspectiva de género.

## Temas para continuar investigando

Los profesores necesitamos ser conscientes de la manera como realizamos nuestras prácticas que pueden, por ejemplo, privilegiar la habilidad para actuar en un género más que en el otro, (Iverson and Murphy, 2007, Pavlenko & Piller 2008 and Gordon, 2008), particularmente en grupos masculinos, donde legados históricos y creencias culturalmente aceptadas conciben a los hombres como más autónomos y competitivos.

Acoger un sistema con salones diferenciados por el género no significa la reproducción de estereotipos que ignoran la individualidad y perpetúan ideas hegemónicas (Schmenk, 2004 and Lynch, 2014). Cuando los profesores son conscientes de las implicaciones que el género tiene en su contexto, pueden desafiar los estereotipos. Por ejemplo, pueden incorporar “temas típicamente femeninos y masculinos” en ambos grupos y trabajar con los estudiantes los conceptos de masculino y femenino y por lo tanto lograr un mejor entendimiento de las masculinidades y feminidades de sus estudiantes.

Las prácticas de los profesores en este contexto donde el género se hace explícito no pueden ignorar la forma como sus estudiantes están invirtiendo en el aprendizaje de la lengua desde la subjetividad del género. (Pavlenko & Piller 2008, Gordon, 2008 and Lu and Luk, 2014). En otras palabras, si es evidente que las niñas invierten más en el aprendizaje del inglés, estrategias que permitan a los niños invertir en este campo necesitan estudiarse e implementarse para que ambos tengan acceso y el género no se convierta en una barrera en su proceso.

Finalmente, los profesores necesitamos ser conscientes de los tipos de masculinidades a las que nos enfrentamos en este ambiente. Por ejemplo, actitudes machistas (Jackson, 2010) se pueden presentar en nuestros contextos y pueden representar un reto en nuestras prácticas diarias. El hecho de que esta cultura pueda primero entenderse y posteriormente desafiarse generará ambientes donde el aprendizaje ocurra y nuestras prácticas sean facilitadas.

## Bibliografía

- Bristol, J. (2015) Teaching boys: towards a theory of gender-relevant pedagogy, *Gender and Education*, 27(1), 53-68
- Davis , K., & Skilton-Sylvester, E. (2004). Looking back, taking stock, moving forward: Investigating gender in TESOL. *TESOL Quarterly*, 38(3), 381-404.
- Gordon, D. (2008). Gendered Second Language Socialization. In *Encyclopedia of Language and Education* (2nd ed., Vol. 8, pp. 231-242). Springer Science Business Media LLC.
- Iverson, G., & Murphy, P. (2007). *Rethinking single-sex teaching*. England: Open University Press.
- Jackson, C. (2010) 'I've been sort of laddish with them ... one of the gang': teachers' perceptions of 'laddish' boys and how to deal with them, *Gender and Education*, 22(5), 505-519
- Lahelma E., Lappalainen S., Palmu T. & Pehkonen L. (2014) Vocational teachers' gendered reflections on education, teaching and care, *Gender and Education*, 26(3), 293-305
- Lu, H., & Luk, J. (2014) "I Would Study Harder if I Was a Girl": Gendered Narratives of Low-Achieving Male and High-Achieving Female EFL Learners, *Journal of Language, Identity & Education*, 13(1), 1-15



- Lynch, M. (2014): Guys and dolls: a qualitative study of teachers' views of gendered play in kindergarten, *Early Child Development and Care*, 1-15
- Martino, W., Mills, M., & Lingard, B. (2005). Interrogating single-sex classes as a strategy for addressing boys. *Oxford Review of Education*, 31(2), 237-254.
- Pavlenko, A., & Piller, I. (2008). Language education and gender. In N. Hornbergern (Ed.), *Encyclopedia of Language and education* (Vol. 1, pp. 57-70). Springer Science Business Media, LLC.
- Schmenk, B. (2004). Language learning: A feminine domain? The role of stereotyping in constructing gendered learner identities. *TESOL Quarterly*, 38(3), 514-524
- Younger, M., & Warrington, M. (2006). Would Harry and Hermione have done better in single-sex classes? A review of single-sex teaching in coeducational secondary schools in the United Kingdom. *American Educational Research Journal*, 43(4), 579-620.