



UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Carrera de:

Educación Básica

Itinerario Académico en: Pedagogía de la Lengua y Literatura

Representaciones sobre género en el libro de texto de Lengua y Literatura del noveno grado de EGB: aproximación desde un análisis crítico del discurso

Trabajo de Integración Curricular
previo a la obtención del título de
Licenciado/a en Ciencias de la
Educación Básica

Autores:

Daysi Catalina Miranda Quizhpe

CI: 0105727655

Cesar Eduardo Saquicela Maldonado

CI: 0106179211

Tutora:

Blanca Edurne Mendoza Carmona

CI:0151941499

Azogues - Ecuador

Abril,2022

Resumen

El presente proyecto de investigación se denomina “Representaciones sobre género en el libro de texto de Lengua y Literatura del noveno grado de EGB: aproximación desde un análisis crítico del discurso” el cual está enmarcado en la ciudad de Cuenca. El principal objetivo es conocer la influencia de los contenidos del libro de texto de la asignatura de Lengua y Literatura en la construcción de género de los estudiantes de noveno grado de la institución educativa mencionada.

En cuanto a la fundamentación teórica del proyecto, se sostiene en tres ejes principales: perspectiva de género, discursos de género y educación, haciendo referencia al contexto escolar. Para dar respuesta al objetivo anteriormente planteado, partimos de un enfoque cualitativo, apoyado en las técnicas del análisis crítico de discurso y una aproximación a la etnografía. Los resultados obtenidos nos permitieron identificar los discursos y las representaciones de género que se manejan en el libro de texto y en el contexto áulico del noveno grado de EGB.

Los resultados arrojados nos permitieron identificar que los estudiantes poseen una postura crítica frente a estereotipos presentes en el contenido del libro de texto y en su contexto educativo diario. Por otra parte, respecto al libro de texto, identificamos que en el diseño de este no tiene en consideración el uso de un lenguaje neutro, debido a que descubrimos términos androcéntricos en la narrativa de las actividades, lecturas y demás contenido lingüístico. Así mismo, evidenciamos una invisibilización de la figura de la mujer en contenidos como poesía, mitología, sucesos históricos, entre otros.

Sin embargo, a pesar de esta postura en gran parte de los estudiantes, evidenciamos que existen en menor cantidad comentarios que denotan prejuicios, roles y estereotipos sobre un género. Y, por otra parte, se suma la escasa implementación de contenidos que fomenten la inclusión y el respeto por otras identidades de género.

Palabras claves: Representaciones de género, análisis crítico de discurso, perspectiva de género, Libro de texto de Lengua y Literatura.

Abstract

This research project is called "Representations on gender in the textbook of Language and Literature of the ninth grade of EGB: approach from a critical analysis of discourse" is framed in the city of Cuenca. The main objective of this research is to know the influence of the contents of the textbook of the subject of Language and Literature in the construction of gender of the ninth grade students of the aforementioned educational institution.

Regarding the theoretical foundation of the project, it is based on three main axes: gender perspective, gender discourses and education, referring to the school context. To respond to the aforementioned objective, we start from a qualitative approach, supported by the techniques of critical discourse analysis and an approach to ethnography. The results obtained allowed us to identify the discourses and gender representations that are handled in the textbook and in the classroom context of the ninth grade of EGB.

The results obtained allowed us to identify that students have a critical stance against stereotypes present in the content of the textbook and in their daily educational context. On the other hand, regarding the textbook, we identified that in its design the use of a neutral language was not taken into consideration, because we discovered androcentric terms in the narrative of the activities, readings and other linguistic content. Likewise, we evidence an invisibility of the figure of women in contents such as poetry, mythology, historical events, among others.

However, despite this position in a large part of the students, we show that there are fewer comments that denote prejudices, roles and stereotypes about a gender. And, on the other hand, there is also the scarce implementation of content that promotes inclusion and respect for other gender identities.

Keywords: Gender representations, critical discourse analysis, gender perspective, textbook of Language and Literature.



ÍNDICE DEL TRABAJO

Resumen	2
Abstract	3
ÍNDICE DEL TRABAJO	4
INTRODUCCION	7
CAPITULO I.....	9
1.2. JUSTIFICACION	11
1.3. OBJETIVO GENERAL.....	12
1.4. OBJETIVOS ESPECIFICOS.....	12
CAPITULO II	13
2.1. ANTECEDENTES	13
2.2. MARCO TEORICO.....	15
2.2.1. Revisión histórica sobre el concepto de género	16
2.2.2. Diferencias entre perspectiva e ideología de género.	17
2.2.2.1. Perspectiva de género	17
2.2.2.2. Ideología de género.....	18
2.2.3. Perspectiva de género en el contexto escolar.....	19
2.2.4. Agencia en la infancia y construcciones de género	20
2.2.4.1. Agencia en la infancia.....	20
2.2.4.2. La construcción de género el contexto escolar.....	21
2.2.4.3. Roles de género en las escuelas.....	22
2.2.4.4. Regímenes de género en las instituciones educativas	23
2.2.5. Construcción de prácticas masculinizantes en el contexto escolar.....	24
2.2.5.1. Vórtices de masculinidades	25
2.2.5.2. Discursos de género en el ámbito escolar.....	27
2.2.5.3. Estereotipos de género en el contexto escolar.....	28
2.2.6. Perspectiva de género dentro del currículo ecuatoriano de Educación General Básica	29
2.2.7. La construcción del género a partir de los libros de texto.....	31
2.2.8. Análisis del discurso para aproximarnos a los contenidos de los libros de texto	33



CAPITULO III..... 35

3.1. APARTADO METODOLOGICO..... 35

3.1.1. Contextualización..... 35

3.1.2. Paradigma de investigación 36

3.1.3. Enfoque metodológico..... 36

3.1.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos 39

3.2. Análisis e interpretación de los datos..... 42

CAPITULO IV 44

4.1. RESULTADOS DE LA INVESTIGACION 44

4.1.1. Representaciones de género dentro del libro de Lengua y Literatura del noveno grado de EGB 44

4.1.1.1. Elementos curriculares relacionados con el género en el libro de texto. 44

4.1.1.2. Uso de imágenes para las representaciones de género dentro del libro de texto de Lengua y Literatura de noveno grado de EGB 49

4.1.1.3. Construcciones y representaciones de género en el contenido lingüístico 63

4.1.2. Roles y representaciones de género en los agentes escolares 69

4.1.2.1. Representaciones de género en los estudiantes 70

4.1.2.2. Rol de la docente en la construcción de género 78

CONCLUSIONES..... 80

RECOMENDACIONES PARA LA TRANSFORMACION DE LAS REALIDADES EDUCATIVAS 82

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS 85

ANEXOS 89

Índice de tablas

Tabla 1: Objetivos y destrezas con criterio de desempeño dentro del libro de texto de Lengua y Literatura 45

Tabla 2: Análisis del contenido de los poemas..... 66

Tabla 3: Tabulación de las respuestas 75

Tabla 4: Tabulación de respuestas 2 76

Índice de imágenes



Imagen 1: Red semántica	43
Imagen 2: Introducción a la unidad 1	50
Imagen 3: Introducción de la Unidad 1	51
Imagen 4: Escritores masculinos	51
Imagen 5: Hombres a lo largo de la historia.....	52
Imagen 6: Dioses de diferentes mitologías.....	53
Imagen 7: Inca	54
Imagen 8: Mito ecuatoriano de Nunkui.....	55
Imagen 9: Mujer del mito de Nunkui.....	55
Imagen 10: Comunidad indígena	56
Imagen 11: Humanos en la prehistoria.....	56
Imagen 12: Princesa afligida	57
Imagen 13: Docente y sus estudiantes.....	57
Imagen 14: Docentes y sus estudiantes.	58
Imagen 15: Personas desarrollando labores	58
Imagen 16: Personas en actividades profesionales.	59
Imagen 17: Introducción del bloque acerca de programas de entretenimiento.	60
Imagen 18: Postura del libro sobre los programas de entretenimiento ecuatorianos.....	61
Imagen 19: Intervenciones en un grupo de estudiantes.....	62
Imagen 20: Figuras femeninas de la mitología griega	65
Imagen 21: Actividades del libro sobre los estereotipos y prejuicios de género.....	68
Imagen 22: Primer grupo focal	70
Imagen 23: Segundo grupo focal	71
Imagen 24: Representaciones de hombres y mujeres en el texto	72
Imagen 25: Dibujo de una estudiante femenina	77
Imagen 26: Dibujo de un estudiante masculino	77

INTRODUCCION

Esta investigación aborda el tema de representaciones de género en el libro de texto de Lengua y Literatura, dado que es una de las herramientas fundamentales y más empleadas en el proceso de enseñanza aprendizaje. Nuestro interés recae en identificar los discursos de género que se encuentran explícita o implícitamente en los contenidos de dicho libro y conocer su influencia en la construcción del género en el contexto del noveno grado en la Unidad Educativa “República del Ecuador” ubicada en la ciudad de Cuenca.

El libro de texto es una herramienta didáctica que refleja las orientaciones curriculares de un contexto en particular, por lo tanto, consideramos que es un instrumento estratégico donde se plasma no sólo conocimientos, sino también valores y la práctica de derechos. En este sentido, el incorporar la perspectiva de género constituye uno de los principios en la lucha por la equidad e igualdad de la sociedad (Solís 2016), debido a que, en los procesos de aprendizaje se incorporan esquemas valorativos donde se desarrollan las destrezas desde lo que se define como género.

Es por ello, que este proyecto de titulación considera tres principales ejes teóricos que son: perspectiva de género, discursos de género y educación, haciendo referencia al contexto escolar. A partir de estos se desarrollan varios apartados teóricos, los cuales están orientados a fundamentar el género como una categoría de análisis, además de aclarar conceptos como perspectiva de género y su diferencia con la ideología. La importancia de estos apartados radica en hacer varios acercamientos teórico-histórico sobre el concepto de género y perspectiva; trasladarlo al contexto escolar y dar a conocer cómo se desarrolla y construye en los estudiantes; para finalmente identificar cómo se trabaja todos los conceptos y teorías en el libro de texto de la asignatura de Lengua y Literatura del noveno de EGB.

A partir de las definiciones terminológicas y conceptuales el apartado teórico, se consideró un enfoque metodológico del tipo cualitativo, por el motivo que se pretende explorar y describir los discursos y perspectivas de género presentes en los estudiantes, docente y en el libro de texto. Para llevar a cabo el proceso metodológico de nuestra investigación, nos basamos en la etnografía y un acercamiento al análisis crítico del discurso, debido a que ambos métodos intentan exponer los significados que hay detrás de una realidad que se estudia. Adicionalmente se selecciona el

paradigma interpretativo, por la razón que este se acopla a la virtualidad de las clases y las restricciones de un acercamiento e interacción directa con los miembros del aula.

Posterior al análisis y categorización de los datos obtenidos, identificamos que en el contexto del noveno grado de EGB de la Unidad Educativa República del Ecuador, la mayoría de los estudiantes tienen una postura crítica frente a estereotipos, roles y prejuicios que se presentan tanto en el libro de texto como en diferentes situaciones de su contexto escolar. No obstante, también se evidencian en menor cantidad comentarios que denotan una influencia de agentes externos en la construcción de género de ciertos estudiantes. Mientras que las actividades y contenidos planificados para la asignatura de Lengua y Literatura, no consideran el género como un eje transversal.

Por otra parte, identificamos que, en el diseño de los contenidos, los elementos curriculares, las ilustraciones y los contenidos lingüísticos dentro del libro de texto de Lengua y Literatura, la incorporación de la perspectiva de género como un eje transversal es muy escasa. Dado que analizamos situaciones como la invisibilización de la figura de la mujer en la historia, su vinculación a roles como la maternidad, el cuidado de los hijos y las actividades del hogar, mientras que la figura del hombre es estereotipada con actividades pesadas y el sustento económico del hogar. Así mismo, el lenguaje utilizado en la narrativa del texto, evidencia una predominancia de un lenguaje masculino frente a uno más neutral, pese a que el currículo nacional 2016 sostiene que para evitar estereotipos, roles y prejuicios frente a hombres y mujeres se empleara un lenguaje neutral en la narrativa de los documentos educativos.

A partir de estos y más descubrimientos en los resultados, nos permitimos redactar una serie de recomendaciones respecto a la incorporación del género en los contenidos del libro de texto, es decir, incluir el género en la propuesta de contenidos del libro no como un contenido, sino más bien como un eje transversal. Del mismo modo, adjuntamos recomendaciones dirigidas a las prácticas docentes, es decir, dirigidas al uso y enseñanza de estos contenidos desde una perspectiva de género.

CAPITULO I

1.1. DEFINICION DE LA PROBLEMÁTICA

Los libros de texto son herramientas inmediatas a las que recurren gran parte de docentes, ya que presentan características como flexibilidad y apertura en su didáctica de presentación, además de una diversidad en las formas de trabajo, selección y organización de los contenidos. Con el tiempo estos se han convertido en elementos mediadores en el diseño, desarrollo y evaluación de los procesos de enseñanza aprendizaje en las aulas de clases (Molina, Peiró y Devís, 2004). Es por ello que consideramos interesante analizar de manera crítica sus contenidos, además de la forma y manera en la que están presentados.

El proceso de investigación aborda y se desarrolla mayoritariamente en un contexto virtual en la asignatura de Lengua y Literatura, en el noveno año de EGB durante el periodo académico de septiembre a octubre de 2021. Debido a la continuidad de la emergencia sanitaria nacional que produjo el virus Covid-19 en el mes de marzo de 2020.

En este contexto escolar se observó que los libros de texto son herramientas que brindan ciertas ventajas para los estudiantes y docentes en el desarrollo de las clases. Referente a esto el Ministerio de Educación (2014), menciona que estas herramientas funcionan como documentos de consulta, presentando una visión amplia de los contenidos, destrezas, actividades, además que organizan sus elementos de una forma coherente, flexible, progresiva, comunicable, e integrada curricularmente. Los contenidos e ilustraciones presentados en el libro son una fuente de información y referente para docentes y estudiantes, debido a que son un recopilatorio bibliográfico de sitios web, revistas científicas, documentos de investigación, etc.

Sin embargo, se debe considerar que los libros de texto presentan diferencias en los escritos y en las imágenes; por una parte, las imágenes según Acaso y Nuere (2005) son un fuerte canal para la reproducción de estereotipos, puesto que gran parte de la información recibida se filtra directamente en la conciencia colectiva a través de los detalles, colores, y formas que presentan las ilustraciones. Por otra parte, los textos y demás información presentada de manera escrita, son fuente y transmisores de estereotipos, ciertas ideologías o relaciones de poder. Según Soler (2008)

el contenido de los textos debe ser analizado más allá de las interpretaciones y descripciones del papel del lenguaje en el mundo social, es decir, desde un análisis crítico en el que se pueda explicar el por qué y cómo hace lo que hace el lenguaje, entendido como práctica social.

Adicionalmente, se identificó a través de la observación participante realizada en las clases virtuales que tanto las actividades, material didáctico y los discursos institucionales, ponen poca atención al tema de género y en ciertas ocasiones de manera indirecta dan lugar a la reproducción de roles y estereotipos sobre el mismo. Por ejemplo, en el plan educativo “Aprendamos juntos en casa” que fue creado por el Ministerio de Educación del Ecuador (MINEDUC) para el desarrollo de las clases virtuales, se proponen fichas didácticas semanales y planificaciones mensuales en las que no se aborda de forma directa o indirecta el tema de género. Así mismo, en el contexto del grado se observó ciertas actitudes y prejuicios que reproducen roles de género en comentarios, ideas y opiniones emitidas en clases. Esto evidencia una diferenciación de género en los comentarios y reflexiones de los estudiantes, además del escaso uso de lenguaje inclusivo y simbolización de un género para ciertas actividades, deportes, labores, etc.

La observación de estas situaciones, nos lleva a reflexionar sobre los contenidos y discursos que son propuestos por el MINEDUC desde el currículo y, que más adelante son transmitidos a los estudiantes a partir del material didáctico, en ese caso, los libros de texto. Como investigadores nos interesa conocer qué tipo de discursos sobre género se transmiten en este material y analizar qué ideologías y representaciones subyacen en los mismos, así también como las formas en las que estos pueden relacionarse con las dinámicas escolares y los diferentes tipos de relaciones que se establecen dentro del aula.

Pregunta de investigación

¿Cómo influyen los contenidos del libro de texto de la asignatura de Lengua y Literatura en la construcción del género dentro del noveno grado de la Unidad Educativa República del Ecuador?

1.2. JUSTIFICACION

Es importante hablar acerca de la construcción o la representación del género en los contextos escolares, desde una mirada de este concepto como categoría de análisis, dado que permite comprender el proceso de construcción social y personal tanto de hombres como de mujeres. Además, que posibilita un análisis acerca de cómo la diferencia sexual incide en las relaciones sociales, en la distribución del poder y en el ejercicio desigual de los derechos humanos. Arrojando así antecedentes para posteriores estudios o investigaciones sobre género en los contextos escolares y curriculares ecuatorianos.

Este estudio se orienta al análisis de la inclusión de una perspectiva de género en el texto de Lengua y Literatura de noveno grado de EGB. Con el objetivo de identificar aquellos ámbitos en los que es necesario trabajar y mejorar, desde una mirada crítica al lenguaje, formas, contenidos, mensajes e imágenes presentados en su contenido. A partir de acciones, recomendaciones y reflexiones encaminadas a fortalecer la educación, respecto a la inclusión del concepto de género.

Es por ello que se considera al libro de texto como herramienta útil para el análisis de las representaciones de género, ya que según una investigación de Lamas (1996) generalmente en estos se presenta desigualdad en los roles, actividades y labores que desempeñan hombres y mujeres. Dado que son de los recursos didácticos más empleados y recurridos en los procesos de enseñanza-aprendizaje, es importante identificar si sus contenidos están orientados o tienen en consideración las construcciones de género, o si, por el contrario, presentan estereotipos y otras formas de representación sexista.

Por lo tanto, este proyecto de investigación se plantea desde un acercamiento al análisis crítico del libro de texto, con el objetivo de identificar los discursos que este presenta desde una perspectiva de género. Este análisis resulta interesante para la investigación, debido a que esta herramienta didáctica no es tan empleada en las clases virtuales, en comparación a la indispensabilidad que representa en la modalidad presencial. Sin embargo, en el contexto escolar se observó que varias actividades, contenidos e ilustraciones son sacadas del libro de texto, a partir de lo cual deducimos que, a pesar de no tener un rol muy activo en la virtualidad, su contenido por el contrario si lo tiene y está presente en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

En este sentido, consideramos indicado realizar este proceso desde un acercamiento al análisis crítico del discurso y el contraste con la perspectiva de género de los estudiantes y la docente, como los contenidos del libro de texto de la asignatura influyen o no en las construcciones de género. Además de presentar referentes bibliográficos importantes para esta y otras investigaciones posteriores. Por lo que anhelamos que este proyecto de titulación sirva para futuros proyectos de investigación de género en la UNAE e instituciones superiores de formación docente del país.

Consideramos como principales destinatarios a todos aquellos estudiantes, docentes e instituciones que tengan interés en indagar acerca de cómo se encuentran plasmados los discursos de género en los libros de texto que imparte el Ministerio de Educación del Ecuador. Además de presentar un análisis acerca de cómo estos influyen en las representaciones y en las construcciones de género de las y los estudiantes.

1.3.OBJETIVO GENERAL

Conocer la influencia de los contenidos del libro de texto de la asignatura de Lengua y Literatura en la construcción de género de los estudiantes de noveno grado en la Unidad Educativa República del Ecuador.

1.4.OBJETIVOS ESPECIFICOS

- Analizar las representaciones de género de los estudiantes y docentes de noveno de EGB.
- Identificar los discursos de género que se presentan en el texto de Lengua y Literatura del noveno grado de EGB.
- Comparar los discursos de los textos junto con las perspectivas de género que existen en el aula.
- Contrastar el análisis del libro de texto con las aproximaciones que hace el currículo nacional de EGB respecto al género.

CAPITULO II

2.1. ANTECEDENTES

En este apartado se expone una reseña de algunas investigaciones que anteceden nuestro tema de estudio. Se tomó en cuenta tanto proyectos nacionales como internacionales, con el objetivo de realizar un análisis en un terreno más amplio y profundizar en el tema, además de organizar una base y sustento teórico para el planteamiento y desarrollo del proyecto de titulación.

Considerando que la última reforma curricular es la del 2016, no hemos encontrado que en el territorio nacional se hayan hecho análisis del contenido del libro de texto de lengua y literatura del noveno grado. Sin embargo, tomamos como antecedente el trabajo de Salgado y Estrella (2011), quienes profundizan su análisis en la incorporación del enfoque de género de la Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación General Básica 2010. Las autoras se centran en la revisión del Currículo desde el primer año escolar hasta décimo y toman en cuenta a las cuatro materias básicas, es decir; Lengua y Literatura, Matemática, Estudios Sociales y Ciencias Naturales. Este análisis arroja resultados lamentables en su mayoría, ya que se identificaron varios rasgos sexistas reflejados en las asignaturas, en los libros de texto y en el currículo.

Teniendo en cuenta que el libro de texto es y sirve de instrumento pedagógico para los docentes dado que ayuda en la orientación del proceso de enseñanza-aprendizaje, las autoras Salgado y Estrella (2011) recalcan en su investigación que la categoría de la inclusión de género dentro del Currículo ecuatoriano es marginal. En cuanto a la asignatura de Lengua y Literatura, las autoras sostienen que, las imágenes donde en su mayoría los roles de género siguen siendo estereotipados y en los cuentos los personajes principales se tratan de reinas o princesa que demuestran debilidad y sumisión, mientras que las figuras masculinas lo contrario, ellos están caracterizados por la valentía y la fuerza.

En este sentido, el estudio realizado por Cisneros (2015) titulado “Análisis de discurso de la construcción de feminidad de textos infantiles ecuatorianos”, por medio del análisis crítico del discurso y ejes como el discurso de género, comunicación y literatura, examina las representaciones de género y la construcción de la feminidad a partir de los textos infantiles de las

escritoras ecuatorianas. En estos se evidencian estereotipos y patrones patriarcales, demostrando que la construcción de la feminidad se da a partir del sistema social, político, económico y cultural.

Entre los proyectos internacionales revisados respecto a los discursos de género en los libros de texto se encontraron varios del contexto español, como la tesis doctoral de Vaíllo (2013) en la Universidad Complutense de Madrid. En esta investigación se realizó un repaso y análisis del papel y la forma en la que está representada la mujer en los libros de texto españoles, aunque no relacionado directamente con el ámbito escolar educativo. Sin embargo, su investigación se considera importante para el análisis y el repaso de las representaciones del hombre y la mujer en la narrativa de los textos; además plantea recomendaciones para introducir la igualdad e innovar en los libros de texto desde la perspectiva de género. En una de estas se menciona el “agregar temas referentes a género no más como un añadido de la producción de libros de texto, sino más bien como un eje transversal” (pág. 296).

Continuando en la recolección internacional, la investigación realizada por Gutiérrez e Ibáñez (2013) ha servido como un material bibliográfico de apoyo, además de brindar una perspectiva de las representaciones de género en los libros de textos educativos en otros contextos geográficos. En esta investigación se plantea el análisis de los contenidos del libro de la asignatura de Educación para la Ciudadanía, mediante la contabilización y análisis cuantitativo del número de imágenes “positivas y negativas” relacionadas con la aparición del género masculino y femenino y de los estereotipos entre estos. Para considerar una imagen positiva esta no debe mostrar actitudes o conductas sexistas, mientras que es negativa cuando se produce transmisión de estereotipos de género y grupos sociales.

Además, las consideraciones anteriormente planteadas, en la investigación citada, se tienen en cuenta otras variables que consideramos interesantes, relevantes y que podríamos tomar adaptar y aplicar a nuestro proyecto. Algunas de estas variables son: protagonismo y plano que ocupan los personajes, roles que desempeñan, representaciones en el plano familiar, laboral y social.

Otra investigación que ha servido para tener un campo más amplio en diversidad de opiniones ha sido realizada por Pellejero y Torres (2011), donde se dan a conocer los contenidos y temas básicos que abordan el género y la educación sexual en estudiantes de primaria desde las áreas de Matemáticas y Conocimiento del Medio. Esto lo realizan mediante un análisis cuantitativo

de porcentajes de discursos, imágenes, escritos agrupándolos en tres variables, amistad, familia y cuerpo. Las cuales están relacionadas a conceptos como anatomía, relaciones de amistad, diversidad, habilidades sociales y corporales. La importancia de este proyecto radica en sus resultados cuantitativos sobre las representaciones de género en los libros de texto de dos asignaturas, en el que se puede evidenciar que los porcentajes de presencia de figuras de hombres y mujeres en los textos son de 62.8% y 37.2 % respectivamente.

Por otra parte, en el contexto latinoamericano, en una investigación del tipo descriptiva-analítica de autoría de Vadi-Fantauzzi (2009), en la que realiza una descripción crítica de los libros de texto y los discursos de género que en estos se plantean, mediante un análisis de los contenidos de los libros y la interpretación de los discursos pedagógicos. La importancia de este proyecto como antecedentes radica en los procesos, las decisiones y resultados que llevaron a identificar que estos libros de texto contribuyen a consolidar y naturalizar los estereotipos de género, además de concluir que los discursos presentes no han evolucionado, “sino que continúan partiendo de conceptos sexistas” (pág. 38)

2.2. MARCO TEORICO

Esta investigación considera tres principales ejes teóricos que son: perspectiva de género, discursos de género y educación, haciendo referencia al contexto escolar. A partir de estos se desarrolla el primer apartado teórico el cual está orientado a fundamentar el género como una categoría de análisis, además de aclarar conceptos como perspectiva de género y su diferencia con la ideología. La importancia de este apartado radica en hacer un primer acercamiento teórico-histórico, respecto a cómo la perspectiva de género pasa de ser un tema específicamente para hablar de mujeres a ser un concepto que abarca todas las identidades en un plano de igualdad y respeto por la diversidad.

Posteriormente este concepto es trasladado al contexto escolar, con el objetivo de dar a conocer cómo se desarrolla y construye el género en los estudiantes, además de las relaciones que se producen en la institución educativa. Desde la presentación y conceptualización de conceptos

como agencia en la infancia, construcción de masculinidades, prácticas masculinizantes y los roles que estudiantes y docentes desempeñan en este espacio.

A partir de la presentación de los conceptos anteriormente desarrollados, en un tercer apartado teórico se trabaja respecto a la perspectiva de género en el currículo ecuatoriano de Educación General Básica, es decir, como y de qué manera se encuentran presentados los papeles de hombres, mujeres y cómo se traslada a los libros de texto. Para finalmente en un cuarto apartado, conceptualizar cómo se construye el género a partir de los libros de texto, teniendo en cuenta los discursos de género en el libro de la asignatura de Lengua y literatura del noveno año de EGB y cómo los estudiantes construyen su identidad a partir de estos.

2.2.1. Revisión histórica sobre el concepto de género

En este primer apartado teórico se realiza una revisión histórica del concepto de género como categoría de análisis, con el objetivo de establecer bases teóricas y aclarar ciertas confusiones y analogías respecto a este. El género como categoría de análisis históricamente ha ido cambiando, por lo que aún existen y existirán cuestionamientos sobre el mismo, debido a las diversas realidades y situaciones sociales. Es por ello que Scott (2011) menciona que es una categoría útil, siempre que nos permita cuestionar los “significados que se ligan a los sexos, cómo se establecen estos y en qué contextos” (pág. 98), es decir, ir más allá de la binariedad hombre-mujer, pensando de una manera crítica las relaciones y construcciones que se producen en cada una de las personas.

Durante la década de 1970, la categoría de género fue impulsada por el movimiento feminista anglosajón, con el objetivo científico de establecer una diferencia entre lo que se consideraba como construcciones sociales y las culturales de lo biológico en este contexto (Lamas, 1999). Con el fin de establecer que los comportamientos, gustos y características consideradas más “femeninas” eran apropiadas por la mujer por medio de un proceso individual-social, y no más bien que se derivaban por su sexo. Aunque no solo las características identificadas como “más femeninas” eran apropiadas solamente por las mujeres, sino también los hombres mediante los mismos o similares procesos.

Más adelante el uso del concepto según Lamas, tendría un gran avance en el debate teórico respecto a la relación entre lo masculino y femenino, ya que llevaría al reconocimiento de una “variedad de formas de interpretación, simbolización y organización de las diferencias sexuales en

las relaciones sociales” (1999, pág.148). Sin embargo, cuando se hablaba del concepto de género, aún se lo hacía como si se tratase de un sinónimo de femenino, es decir, aún se hablaba solo de mujeres.

La utilización del género como categoría de análisis no se limita únicamente para hablar de los sistemas de relaciones sociales o sexuales, sino más bien como una manera de realizar un debate teórico, según Scott (1986) con el objetivo de ampliar el alcance de este concepto. Es necesario identificar que el género no solo son las relaciones sociales o el resultado de transmisiones culturales de una sociedad, también tienen que ver otras variables como las particularidades de cada persona como un ser pensante, además de otras de carácter psicológico.

Para el desarrollo de este proyecto no solamente se tendrá en cuenta los géneros masculino y femenino, sino que también se tendrá presente otras formas de identidad de género. Esto lo realizamos con el objetivo de trabajar con una perspectiva de género, atendiendo a la diversidad de las aulas de clase, ya que, al momento de realizar el análisis del libro de texto, se identificará si en este se impulsan las construcciones género en las ilustraciones, textos, diagramas y demás contenidos. Es por ello que antes de proceder con el análisis de los discursos en el libro de texto y la construcción de género en los contextos escolares, consideramos que es necesario una diferenciación entre dos conceptos que generalmente son confundidos en investigaciones de este tipo, que son perspectiva e ideología de género.

2.2.2. Diferencias entre perspectiva e ideología de género.

En este apartado hemos considerado importante establecer algunas de las diferencias entre los conceptos de perspectiva e ideología de género, ya que este proyecto de titulación pretende analizar e identificar los discursos de género del texto de Lengua y Literatura, para posteriormente adoptar una postura crítica en la reflexión y redacción de recomendaciones.

2.2.2.1. Perspectiva de género

Respecto a la perspectiva de género nos basamos en lo redactado por la autora Martha Miranda (2012), quien menciona que al principio el concepto de perspectiva de género se empleaba como un instrumento de análisis para la identificación de situaciones de discriminación de las

mujeres. Posteriormente, sería ampliado no solo a mujeres sino también a hombres, con el objetivo de desarrollar una igualdad de derechos y oportunidades entre estos, sin homogeneizarlos.

Por otra parte, la perspectiva de género según menciona la autora Lamas (1986) trata de conseguir que todos participen en las distintas facetas de la vida en un plano de igualdad, es decir, sin reglas rígidas de género y haciendo un llamado de atención a la “dicotomía masculino-femenino” como fuente de estereotipos. A partir de esto, hacemos una crítica a la binariedad de género que Miranda plantea, debido a que está limita el potencial de las personas y condicionan sus oportunidades al reprimirlas en función a su género, lo que, según el concepto de perspectiva de género de Lamas, no estaría favoreciendo que todos se desarrollen con igualdad, ya que se excluye a las personas afectadas.

Esta crítica planteada nos lleva a reflexionar respecto a otro punto, que es el origen biológico de algunas diferencias entre las personas, lo que según Miranda (2012) lleva al reconocimiento entre las diferencias que existen entre el sexo de una persona y los prejuicios, ideas, representaciones que la sociedad forma y atribuye tomando como referente a estas diferencias biológicas. Respecto a estas conductas “humanas”, Lamas (1986) menciona que existe la dificultad de reconocer estas diferencias sin establecer un criterio de superioridad o inferioridad, ya que no comprendemos la equidad y traducimos estas diferencias como desigualdad.

En este sentido, estamos de acuerdo como Lamas y afirmamos que esta dificultad aun es una realidad en las conductas de las personas, debido a que no aceptamos el origen biológico de algunas de estas diferencias, sin dejar de tener en cuenta que este origen no tiene la capacidad para evocar un comportamiento en las personas, es decir, no existe una personalidad específica de un sexo, todos compartimos conductas similares y humanas.

2.2.2.2. Ideología de género

Por otra parte, se presenta la ideología de género, sobre este tema Martha Miranda (2012) menciona que, para lograr una igualdad de derechos entre hombres y mujeres, estas últimas se verían forzadas a imitar a los hombres para conseguir una igualdad absoluta entre ellos. Lo cual consideramos que no es una opción para lograr una igualdad, debido a que se limita las capacidades de las mujeres, al imponerles que deberían ser iguales a los hombres para lograr una sociedad igualitaria. Otra de las características que menciona Miranda (2012), es la ruptura entre el género

y el sexo, es decir, una ruptura entre la construcción cultural y el sexo biológico. Consecuentemente cada persona será libre de construir su identidad personal, es decir, que los seres humanos nacen neutros y en su desarrollo, deciden a qué género pertenecer.

A partir de esto, hacemos una crítica a esta ideología y a su sistemas de género (mujer-hombre), lo cual es una limitante al momento de establecer una sociedad diversa, debido que no se están teniendo en cuenta otras formas de identidad de género; en educación consideramos que es un impedimento en el desarrollo de un contexto escolar donde se hable de inclusión y diversidad, debido a que no se estaría dando cumplimiento a estos principios, dando paso a situaciones de discriminación y exclusión en los miembros de este contexto.

2.2.3. Perspectiva de género en el contexto escolar

Durante varias décadas las mujeres han sido víctimas de discriminación en varios espacios de desarrollo y contacto social. Esto se ha visto en ejemplos como el negarles el derecho a la educación y sufragio; por lo que su participación, contribución y libertad en la sociedad ha sido limitada (Solís 2016). Ante esta realidad, se ha buscado la igualdad de oportunidades, siendo la incorporación de la perspectiva de género una contribución a la igualdad y equidad, debido a que este concepto no se limita a trabajar en base a la discriminación de un solo género, sino más bien tiene en cuenta la diversidad de las personas y su identidad.

En este sentido, Lamas (1996) afirma que una perspectiva de género desde el contexto escolar, engloba diversos ámbitos como el “diseño de libros de texto y programas no sexistas, desarrollo de políticas de igualdad de trato y oportunidades entre maestros y maestras” (pág. 10). En suma, a esto, la autora ha analizado los libros de texto desde la década de los sesenta hasta los de la actualidad y determina que en estos es evidente la desigualdad y los estereotipos impuestos a las personas en base a su género. Es decir, las figuras del género femenino aparecen desarrollando actividades domésticas y el cuidado de los hijos; mientras que el masculino todas las demás actividades relacionadas al trabajo pesado. Entonces, se comprende claramente qué mensaje han recibido por décadas y siguen recibiendo las niñas y los niños dentro del sistema educativo.

Del mismo modo Solís (2016), sostiene que la escuela es un espacio en el que se generan y transmiten actitudes, valores y comportamientos especialmente hacia el género femenino. La

incorporación de una perspectiva de género produce que mujeres y hombres cambien dichos patrones naturalizados en la sociedad. Esto se debe a que los estudiantes adquieren tanto destrezas como habilidades partiendo del respeto y el reconocimiento de sus diferencias, como base de la pedagogía impartida en clases para el enriquecimiento del individuo como de la sociedad. (González y Villaseñor, 2010)

La inclusión de la perspectiva de género en la formación escolar permite avanzar en la lucha contra la desigualdad social entre hombres y mujeres. Dado que ayuda a los niños, niñas y adolescentes a tener una visión más clara de la diversidad sin estereotipos. Por consiguiente, nace el interés por tener una aproximación de cómo es entendida la construcción de los actores sociales con capacidad de agencia, es decir, individuos que no son recipientes y acumuladores de información.

2.2.4. Agencia en la infancia y construcciones de género

2.2.4.1. Agencia en la infancia

Tradicionalmente una gran cantidad de personas adultas como docentes, directivos y otros partícipes de una comunidad educativa, consideran a los niños y niñas como entes y/o recipientes en los cuales podemos reflejar nuestra ideología o un conjunto de conceptos, asignaturas, normas y leyes que proponen los documentos curriculares. Sin embargo, el término denominado agencia en la infancia nos brinda otra perspectiva sobre estos sujetos, las autoras Pavez y Sepúlveda (2019) definen que la agencia es la capacidad de una o varias personas para actuar libre y socialmente, lo cual está mediado por las estructuras sociales y construcciones culturales del sujeto.

Por lo tanto, la agencia en una persona es visible mediante acciones cotidianas en pequeños, medianos y grandes actos de rebeldía reglas, normas y leyes, las cuales son consideradas como “métodos de acción implicados en la reproducción de los sistemas sociales” Giddens (2015). Algunos ejemplos de agencia pueden ser protestas, movimientos sociales críticos, revoluciones, marchas, paros, entre otras inconformidades frente a una imposición.

Este concepto trasladado a las instituciones educativas, podemos definirlo como la capacidad de las y los estudiantes para saber cómo actuar y decidir independientemente de lo enseñado por un adulto (docente, directivos, entre otros). Sin embargo, se debe comprender que

esta capacidad no es externa al sujeto, esta libertad de actuación se encuentra implícita en cada uno, teniendo el poder de manifestar en sus acciones a través de la práctica (Pavez y Sepúlveda, 2019). Por lo tanto, se puede considerar a todos estos agentes como portadores de una estructura social, que es evidenciable en las prácticas de cada uno y evolucionan en este mismo ambiente social.

2.2.4.2. La construcción de género el contexto escolar

A partir de establecer los conceptos básicos sobre perspectiva de género y la capacidad de agencia en las personas, consideramos que es necesario trasladarlo al ámbito escolar. La autora Connell (2001) asegura que el género se construye en ámbitos sociales, culturales e individuales, por lo tanto, la escuela y su contexto no están exentos de esta construcción, debido a que esta “juega un papel activo en la formación de masculinidades” (pág. 163). Al hablar de construcción de género en escenarios académicos, la autora hace referencia a estereotipos e irregularidades en espacios de recreación, deportes, divisiones curriculares, rincones de aprendizaje, relaciones dentro y fuera del aula, entre otros.

Uno de los aspectos que está relacionado con la construcción de género en los estudiantes según Trujillo (2015), es el reconocimiento y respeto por la diversidad de las personas. En este apartado teórico consideramos realizar una reflexión crítica sobre los retos que representa la diversidad de género y su construcción en el ámbito educativo. Este concepto es abordado en el proyecto, debido a que su importancia según Carrera (2013) radica en la forma para prevenir situaciones de violencia de género, además de otros problemas relacionados con la desigualdad.

A partir de esto consideramos que, para fomentar actitudes positivas hacia la diversidad de las personas, es necesario promocionar en los espacios sociales el desarrollo integral de la personalidad, libre de roles y estereotipos. Fomentando valores basados en la empatía, el afecto, cuidado, sensibilidad, solidaridad y respeto con el otro. Sin embargo, en el contexto educativo ecuatoriano, aún no hay muchos trabajos que tengan una perspectiva en el ámbito educativo desde esta pedagogía. Por lo tanto, en uno de los apartados finales de este proyecto, se presentarán una serie de recomendaciones con base en el análisis del libro de texto y las perspectivas de los estudiantes y docentes.

2.2.4.3. Roles de género en las escuelas

De acuerdo con la autora Velozo (2017) en el transcurso de nuestras vidas y de nuestros procesos de socialización, interiorizamos y nos apropiamos de características consideradas “femeninas” y/o “masculinas” hasta formar un rol de género propio. Este rol de género también se ve influenciado por el conjunto de normas, leyes y prescripciones que establecen la sociedad y la cultura sobre el comportamiento de cada género (Lamas, 1986). Sin embargo, debemos comprender las particularidades que estos roles tienen al interior de algunos grupos sociales y culturales, ya que son diferentes en cada uno. Además de reflexionar que no existen características propias de un género u otro, sino más bien diferencias sexuales reproductivas, a partir de las cuales la sociedad a lo largo de la historia ha establecido roles para cada uno en espacios familiares, sociales, laborales, culturales, políticos, educativos, etc.

A partir de lo planteado anteriormente respecto a los roles de género en los contextos escolares, debemos comprender cómo se construyen en este y en otros muchos espacios donde existe un contacto social. Es decir, en estos espacios existen situaciones donde con base a una jerarquía establecida, existen tareas o roles asignados a cada persona para que aprendan a ser niño y niña, hombre y mujer. Lo cual no debe ser así, debido a que cada persona debe tener o desarrollar la capacidad de construir su propia identidad, diferentemente de los patrones tradicionales.

Las instituciones educativas son ambientes donde se asignan y crean roles en la construcción de género de una persona, debido a su naturaleza como espacio de socialización, desarrollo individual y colectivo. Pero comúnmente dentro de este y otros contextos se considera a un género como más agresivo o suave que otro debido a aspectos biológicos, históricos, sociales, etc. Por ello, es importante tener en cuenta lo manifestado por Connell en un estudio realizado sobre la testosterona y su influencia en las personas, en la que se muestra que esta hormona no es determinante en el comportamiento de las mismas, ya que “no existe evidencia de que la producción de hormonas incida en la estructura social” (pág. 159).

Por lo tanto, debemos evitar naturalizar comportamientos y actitudes que denotan superioridad sobre alguien, por el simple hecho de considerar que un género es más agresivo que el otro por cuestiones anteriormente mencionadas. Además, de considerar que estas situaciones no se encuentran solamente involucrados los estudiantes, sino también docentes, directivos y demás

personal educativo. Es por ello que consideramos importante explicar cómo influyen los procesos pedagógicos y educativos en la construcción de género de los estudiantes.

2.2.4.4. Regímenes de género en las instituciones educativas

Se considera pertinente hablar acerca de los regímenes de género, debido a que es un concepto que tiene estrecha relación en la construcción de género de los estudiantes. Esto se encuentra sustentado por Connell (2001), quien hace referencia a este concepto como aquellas disposiciones institucionales por las que funciona. Algunas de estas son las divisiones de trabajo, patrones de autoridad, jerarquías de trabajo, entre otros. Las disposiciones varían de acuerdo a cada institución y a sus documentos curriculares, misión, visión y la cultura misma de la comunidad donde se encuentra. De acuerdo con la autora, los regímenes de género en las escuelas se organizan en cuatro tipos de relaciones:

Relaciones de poder: este primer concepto hace alusión a las relaciones de autoridad, supervisión entre la planta docente, además de los patrones de dominación, jerarquía, acoso y control entre los estudiantes.

Estas relaciones son importantes al momento de hablar de regímenes de género en el sistema escolar, puesto que pueden ser espacios donde se evidencien situaciones como predominancia, autoridad en base a la jerarquía en los puestos de trabajo, consecuentemente se presentará opresión, sumisión, etc. Las relaciones también incluyen a los estudiantes, en situaciones donde docentes y otros estudiantes suponen una figura de superioridad frente a estos.

División de trabajo: este aspecto hace referencia a la selección de labores, actividades y puestos en la institución educativa según el género del docente.

Esta división de trabajo también se presenta en los estudiantes, en situaciones donde aquellos que presenten características “más fuertes” son seleccionados para tareas que requieran fuerza física, mientras que los y las demás son asignados a actividades según las “características de su género”

Patrones de emoción: este concepto tiene que ver con la asociación que se del docente respecto a su cargo.

Un claro ejemplo de estos patrones de emoción es: inspectores estrictos, docentes de matemáticas y física estrictos, docentes de dibujo y educación física gentiles y agradables; estas relaciones entre carácter del docente y la asignatura son denominadas “reglas del sentir” según Hochschild (2001). Esta regla hace referencia a la relación del género de la o el docente con la asignatura que imparte.

Simbolización: Es el conjunto de normas de una institución respecto a códigos de vestimenta, maquillaje, tatuajes, cortes de cabello, entre otros.

Estas normas de simbolización son importantes para el desarrollo de nuestro proyecto, ya que también son visibles en los libros de texto, en los comentarios, discursos y reflexiones de docentes y estudiantes en las clases. Y, por otro lado, los rincones de lectura, juguetes y aseo donde se observa una separación de espacios por género. A partir de estas situaciones se construyen las perspectivas de género de los estudiantes, por lo tanto, el proceso de construcción puede verse influenciado por ciertas variables, una de las más importantes y que a continuación se dará a conocer son las prácticas masculinizantes.

2.2.5. Construcción de prácticas masculinizantes en el contexto escolar

El concepto de masculinidades es comprendido como aquellas actividades o prácticas que imponen el rol de los hombres sobre las mujeres e incluso otros hombres, según Connell (2001). Sin embargo, el concepto de prácticas masculinizantes en el contexto escolar según Mendoza (2019) no sólo está afectado por las prácticas o actividades educativas, sino también por los documentos institucionales que derivan del currículo nacional diseñado por el estado. Esto se evidencia en situaciones como: la diferenciación de uniformes (pantalones de tela o jean para los hombres y faldas para las mujeres), separación de los espacios de aseo con distinción de colores por género (espacios azules, verdes, para hombres y de colores rosas, morados para mujeres).

Entonces, podemos afirmar que las escuelas tienen el potencial como dispositivo para construir masculinidades (Connell, 2001). Además, que es el “estado quien a través de las escuelas y el currículo deciden que masculinidades y feminidades son las adecuadas” (Mendoza 2019. pág. 48). Por ejemplo, en las instituciones escolares de Ecuador los días lunes se realiza una formación a primera hora de clase para el momento cívico, el cual consiste en cantar el himno nacional y

reparar fechas históricas próximas, en este espacio es común observar la separación de filas para hombres y mujeres.

A partir de las definiciones de lo más “adecuado” para cada género, es correcto afirmar que sus formas de socialización y aprendizaje serán distintas. Este fenómeno es visible en la investigación realizada por los estudiantes de la UNAE Serrano y Gusqui (2020) en un grupo de estudiantes de séptimo año de EGB donde se evidencia que, respecto a las principales características para los hombres, se espera que denoten fuerza, agresividad y autonomía, mientras que respecto a las mujeres sucede totalmente algo distinto: en su personalidad deben aspirar y demostrar ser más sentimentales, responsables, delicadas y cultas.

La importancia del concepto de prácticas masculinizantes en este proyecto de investigación radica en dar cumplimiento a los objetivos específicos planteados, los cuales consisten en la identificación de la perspectiva de género en los estudiantes y la docente, además del análisis de discursos de género en los libros de texto. En este análisis e identificación será importante el considerar aspectos como los contenidos teóricos del libro de texto, comentarios y observaciones en clases respecto a actividades o prácticas que inciten o impongan un género sobre el otro. Es por ello que el siguiente apartado se aborda el tema de vórtices de masculinidades, concepto que servirá para aclarar y reforzar la construcción de prácticas masculinizantes en los contextos escolares.

2.2.5.1. Vórtices de masculinidades

Como ya se mencionó anteriormente, las masculinidades se construyen con prácticas y actividades dentro de clases, imposiciones y divisiones curriculares, pero también se dan en espacios exteriores. Díez (2015) menciona que en estos espacios la masculinidad se forma en base a la sexualidad, es decir, los estudiantes usan un lenguaje regido por una heterosexualidad para mantener una jerarquía de dominación sobre los demás. En este grupo dominado están incluidas las mujeres y otros hombres, ya que a diferencia del grupo dominante son apartadas y apartados por sus “feminidades”, clasificando las características de este grupo de hombres como “desviadas”.

A partir de esto surge el concepto de vórtices de masculinidades en este proyecto, debido a que anteriormente se menciona la construcción de prácticas masculinizantes. Por lo tanto, es importante tener en cuenta el concepto de Connell (2001), el cual hace referencia a aquellas categorías que permiten rectificar la hegemonía masculina, es decir, los cuatro grupos presentados

a continuación, permiten modificar la posición dominante de los hombres y la subordinación de las mujeres y otras identidades consideradas “femeninas” en el contexto donde se desarrollen.

1. Materias diferenciadas por géneros: a pesar que las y los estudiantes comparten una misma propuesta de currículo en todas las instituciones ecuatorianas, se evidencian situaciones donde una materia, taller, actividad extracurricular, etc., son asignadas prioritariamente para que un género las tome o las imparta.
2. Disciplina: al hablar de disciplina como un vórtice de género, se refiere a las relaciones de poder entre los estudiantes y el control que tienen los adultos, el cual puede ser un foco de “masculinidades”. Los maestros pueden ser fuertes partícipes en la construcción de estas, a través de sus comentarios que pueden incluir contenido machista.

Connell plantea un clásico ejemplo respecto a lo anterior, planteando la situación de un docente que avergüenza a un estudiante diciéndole que “actúa como una niña”. Esta situación también puede ser en viceversa, es decir, un docente que avergüence a una estudiante diciéndole que “actúa como un niño”. Aunque para el resto de los y las estudiantes parezca una broma o motivo de una risa, para aquel o aquella estudiante resultará en una situación vergonzosa.

3. Deportes: los deportes son uno de los principales focos de germinación, reproducción y naturalización de estereotipos y masculinidades. Según Connell (2001) se usan los juegos deportivos para elogiar y reproducir los códigos de género dominantes. En el contexto de las instituciones educativas ecuatorianas, estos juegos pueden ser vóley, indor, fútbol, etc.

A pesar de que en varios lugares mujeres y hombres practican estos y más deportes sin distinción ni discriminación, aun se escuchan comentarios que indican que estos deportes que son vistos como “masculinos” y otros como más “femeninos”. Lo que produce que hombres o mujeres que practican cierto deporte sean tildados con sobrenombres o reciban comentarios denigrantes.

4. Selección y diferenciación: esta categoría hace referencia a una forma indirecta de las instituciones educativas para formar masculinidades (Connell, 2001).

Las diferenciaciones de género en los currículos y demás documentos institucionales que funcionan con base a este, producen un efecto de clasificación entre los estudiantes “listas o listos” y “dejados o dejadas”. Esta situación no solamente puede darse en torno al ámbito académico, también en los espacios deportivos, recreativos, donde existe una jerarquización entre los grupos de estudiantes según varios aspectos como género, habilidades, calificaciones, etnia, entre otros.

A partir del concepto de construcción de prácticas masculinizantes en contextos escolares y los vórtices que influyen en este proceso, consideramos que es importante trasladarlos a situaciones concretas dentro de este contexto, es decir, roles, discursos y estereotipos de género en los estudiantes y docentes.

2.2.5.2. Discursos de género en el ámbito escolar

El discurso de género en educación según Rebollo (1999) tiene una derivación de enfoque que es el estructuralismo, este a su vez se deriva en la psicolingüística y la sociolingüística. La primera, hace referencia al aporte de la información relacionada a los aspectos cognitivos individuales. Y la segunda conlleva a la manera de representación social. Ante esto, Colas y Jiménez (2004) mencionan que el discurso se plantea como una manifestación de la sociedad donde se expresan los valores, los roles y símbolos propios los cuales reflejan la mentalidad de los individuos y la forma de ver la realidad en un contexto, en este caso, en el educativo.

En este sentido, López y Encabo (2002) enuncian que los estudiantes atraviesan por un proceso de socialización con sus pares y docentes en el que aprenden a comportarse según sus interacciones sociales. Por lo tanto, alegan que el papel del docente es importante en la construcción de género, ya que mediante diferentes formas de comunicación transmiten estereotipos de género. El análisis del discurso permite abordar la interacción verbal y los procesos de comunicación que surgen en el aula. López y Encabo (2002), en su investigación, determinaron que el docente es un elemento central ya que mediante su práctica y discurso puede transmitir estereotipos o, por el contrario, pueden proporcionar estrategias que fomenten el cambio a los diversos patrones naturalizados de género.

2.2.5.3. Estereotipos de género en el contexto escolar

Primeramente, debemos saber que los estereotipos de género son creencias sobre las características asociadas a mujeres y hombres que mantienen la discriminación de género (Castillo y Montes, 2014). En las instituciones educativas, se relacionan con lo anteriormente mencionado respecto a masculinidades, roles e ideologías, ya que los procesos de enseñanza-aprendizaje cumplen el rol de formar criterios, conceptos, hábitos y habilidades que establecen los documentos curriculares, pero también son una fuente de origen, transmisión y naturalización de estereotipos dentro y fuera del aula de clases (Connell, 2001).

En las instituciones educativas los estereotipos de género ya sean en contra de hombres o mujeres influyen en el proceso de formación del sujeto, así como en su comportamiento (Heilman, 2001). Estas creencias se realizan sobre cada género porque al observar que un grupo realiza roles sociales diferentes se infieren roles o disposiciones diferenciados, lo que en consecuencia mantiene estos estereotipos y limita el desarrollo integral de cada persona.

En la actualidad, las prácticas educativas pretenden incorporar perspectivas y ejes integradores respecto al género, sin embargo, aún nos encontramos con ciertas diferencias entre los distintos géneros. Ya que por mucho tiempo se ha establecido este contexto como un fuerte espacio de reproducción de normas sociales, mientras que estudiantes son sujetos que de una forma pasiva reciben conocimientos según lo menciona Connell (2001). Algunos ejemplos de estereotipos, se encuentran las diferenciaciones de actividades específicas para niños y niñas; preferencias de género al momento de realizar actividades; comentarios denigrantes de hombres a mujeres o viceversa; conductas sexistas; opiniones, vestimentas del otro u otra, entre otros.

Así mismo, en el ámbito deportivo también es evidenciable la presencia de estereotipos de género, debido a que los niveles de exigencia para los niños son elevados, lo cual según Connell (2001) identifica que es debido a los patrones de rendimiento agresivo y autoritario, es decir un ámbito de reproducción y formación de prácticas masculinizantes. Pero esto no significa que las niñas no participen en los deportes o que no lo practiquen en la misma cantidad que los niños, sin embargo, las niñas identifican que los deportes que impliquen “mucho riesgo” se transformen en metas, debido a que estos implican un gran impacto en su construcción personal.

Los docentes también pueden ser agentes que refuerzan estos estereotipos, esto se sustenta en las relaciones de poder y control de los docentes frente a los estudiantes. Por lo que suelen considerar principalmente a estudiantes hombres para actividades que requieran de un mayor esfuerzo físico. Mientras que las estudiantes mujeres son consideradas para llevar recados, mensajes o realizar actividades que no requieran de mucho esfuerzo. En ciertas ocasiones, incluso hemos llegado a escuchar a docentes mencionar frases sexistas como: “por favor hable más duro como hombre”, “los hombres pinten de azul y las mujeres de rosa”, entre otras.

Generalmente se considera a docentes (hombres o mujeres) como los más indicados para brindar cierta asignatura gracias a sus “características femeninas o masculinas”, como ya se mencionó anteriormente en el apartado de vórtices de género. Estos estereotipos hacen referencia a las creencias relativas a la configuración de roles y actividades diferenciadas entre hombres y mujeres. Lo que también se ve reflejado en el alto porcentaje de docentes mujeres en educación preescolar y primaria, lo que según Varilla (2016) se lo asocia por el papel tradicional de la mujer relacionado con el ejercicio del cuidado infantil.

Sin embargo, los roles y otras formas de estereotipos de género, no se transmiten solamente desde las relaciones de jerarquía entre personas. En el contexto escolar se encuentran implícitos las herramientas y/o recursos didácticos empleados en una clase; sus contenidos, mensajes, patrones y representaciones influyen también en la construcción de género de los estudiantes y docentes. Dado que esta investigación se centra en analizar el libro de texto de una asignatura curricular, se considera importante una revisión del currículo ecuatoriano de EGB, ya que de este se extraen componentes como destrezas, objetivos y logros de aprendizaje que se plasman en los libros de texto.

2.2.6. Perspectiva de género dentro del currículo ecuatoriano de Educación General Básica

El currículo es un instrumento fundamental y estratégico para la construcción y el desarrollo del país, porque en él se ejerce no sólo conocimiento, sino también valores y la práctica de derechos. En este sentido, la incorporación de la perspectiva de género es el principio de la lucha por la equidad e igualdad de la sociedad (Solís 2016). Debido a que, en los procesos de aprendizaje se incorporan esquemas valorativos donde se desarrollan las destrezas desde las

diferencias sexuales. Ante la desigualdad de género que se ha vivido en el contexto ecuatoriano y como manera de erradicarlo, el currículo 2016 propone en el artículo 27 de la Constitución de la República del Ecuador (2008, 2021) que:

La educación se centrará en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico, en el marco del respeto a los derechos humanos, al medio ambiente sustentable y a la democracia; será participativa, obligatoria, intercultural, democrática, incluyente y diversa, de calidad y calidez; impulsará la equidad de género, la justicia, la solidaridad y la paz; estimulará el sentido crítico, el arte y la cultura física, la iniciativa individual y comunitaria, y el desarrollo de competencias y capacidades para crear y trabajar (pág. 17).

En este artículo, se describen las características principales de la educación ecuatoriana, entre todos sus elementos se destacan dos: el desarrollo holístico y el impulso de la igualdad de género. Puesto que, el proceso de igualdad de género recae en el cambio de concepciones y prácticas que cultural y socialmente han sido aprendidas (Castillo y Gamboa 2013). Por lo tanto, el estudiante adolescente, debe ser educado con una perspectiva de género que permita la igualdad entre pares en los diversos contextos.

Uno de los principios constitucionales presentes del Ecuador es el Buen Vivir que se basa en el “Sumak Kawsay”, el cual se centra en el ser humano como parte del entorno natural y social. Por lo que la educación y el Buen Vivir tienen una estrecha relación. Por un lado, la educación es un derecho ineludible que se establece en el Buen Vivir porque posibilita el desarrollo de las potencialidades de una sociedad, por ende, asegura una igualdad de oportunidades. Por otro lado, el Buen Vivir es un eje fundamental para la educación, debido a que el sistema educativo prepara a los ciudadanos del mañana: hombres y mujeres con conocimientos y valores que promuevan el desarrollo del país (Ministerio de Educación 2016).

El Plan Nacional del Buen Vivir reconoce la igualdad de la diversidad del país, integra una perspectiva de género y el lenguaje inclusivo. Además, visibiliza a las mujeres en su diversidad y atiende problemáticas específicas (Plan Nacional del Buen Vivir, 2017). La principal, como ya se ha venido cuestionando, es la desigualdad que han tenido las mujeres y niñas, lo que ha limitado su pleno desarrollo, incorporación y contribución social.

Finalmente, la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI, 2021) en el artículo 6 literal b) decreta garantizar espacios democráticos donde se respeten los derechos y haya una convivencia pacífica dentro de las instituciones educativas. Además, asegurar que estas permitan el desarrollo de una educación con participación ciudadana, inclusiva, con equidad e igualdad de género.

Por ende, resulta necesario analizar el currículo y el libro de texto de lengua y literatura para establecer una relación entre estos y todo lo decretado por el Estado. Ya que al ser la herramienta más usada por los docentes para impartir sus clases este debería tener un enfoque de género puesto que, según Colas y Jiménez, (2004) el género se va construyendo durante su proceso cognitivo y educativo.

2.2.7. La construcción del género a partir de los libros de texto

Un estudio realizado por García (2012) determinó que los medios de comunicación a través de un lenguaje audiovisual tienen una influencia directa en la sociedad y el comportamiento cotidiano. En cuestión de género, la televisión transmite imágenes estereotipadas; a la mujer se le presenta como un ser pasivo y con connotaciones sexuales. Lo que perjudica en la formación de la identidad de los niños, niñas y adolescentes pues, transmite desigualdades de género y a su vez, discriminación. Dentro de esta lógica, también se analiza la publicidad, por un lado, se considera a un anuncio sexista cuando se emplea únicamente el lenguaje genérico masculino, además que se destina a un solo género; sea masculino o femenino, cuando el producto puede ser de interés para los dos.

En este sentido, Pontón (2019) argumenta que, pese a que en Ecuador se ha avanzado mucho en la lucha de la igualdad de género en términos legales, constitucionales, de políticas públicas y de derechos, la publicidad que genera el país está llena de imágenes de género estereotipadas. Se ha normalizado utilizar la imagen de la mujer “específicamente de su cuerpo” en mensajes publicitarios de cualquier producto como forma de enganche comercial. La mujer que aparece en los anuncios de televisión tiene ciertos rasgos físicos los cuales no reflejan la diversidad intercultural de la mujer ecuatoriana. En suma, a esto, esta publicidad provoca que las mujeres intenten imitar dichos modelos idealizados que se han incorporado de una manera sutil en la cultura visual.

Dentro de los espacios escolares, además de los estereotipos y roles de género que presentan los docentes y estudiantes, se suman los materiales didácticos y en el caso de este proyecto los libros de texto. Dentro de la didáctica y los materiales empleados en clases se encuentran varios ejemplos de contenido sexista, por un lado, los cuentos y fábulas que se emplean en la enseñanza de la lengua y literatura, presentan el clásico ejemplo de la princesa que debe ser salvada por un príncipe. A partir de lo cual el lector infiere que el personaje femenino necesita ser rescatada por uno masculino y no por sus propios medios.

De acuerdo con García y Martínez (2014), las planificaciones docentes también presentan estereotipos de género, principalmente en la falta de reconocimiento de las aportaciones que las mujeres han realizado a la sociedad. En estos documentos curriculares, mayoritariamente se presentan los avances de los hombres, generando la idea que las mujeres han hecho pocos aportes a la sociedad. A partir de esto debemos considerar el cómo los materiales didácticos fomentan, transmiten o normalizan situaciones de discriminación (Sacristán, 1991). Este mismo autor señala que los libros de texto son transmisores de contenidos y/o significados, por lo que pueden ser recursos para mejorar la calidad de la enseñanza y al mismo tiempo convertirse en un recurso ineficaz, limitado y discriminatorio.

Los libros de texto como material didáctico han sido y siguen siendo elementos que representan en gran parte de las aulas un recurso didáctico altamente usado. Para Vaíllo (2016) pueden ser considerados como instrumentos de transmisión cultural, discursos e ideologías; conceptualizados como “productos de consumo, soportes de conocimientos, normas culturales e instrumentos con fines pedagógicos” (pág.102).

Los estereotipos pueden presentarse de dos maneras, una explícita y otra implícita, haciendo preferencias prioritarias a uno de los géneros, de tal forma que el otro queda oculto. La manera explícita hace referencia a una presencia desequilibrada de personajes de uno u otro género, o también según Pérez y Gargallo (2008) porque a través del lenguaje que se utiliza para nombrarlos, unos quedan más representados que otros. Por otra parte, la manera implícita presenta situaciones con estereotipos en los personajes, es decir, omitiendo actitudes, características o labores de otros géneros.

En el contexto ecuatoriano, en un estudio realizado por Salgado y Estrella (2011) se analiza la integración del género en el currículo, donde se comprueba que el enfoque de género como tal o de manera explícita no aparece. Sin embargo, se habla de equidad, inclusión y respeto a la diversidad, resultando alarmante ya que en la Constitución y en el Plan Nacional del Buen Vivir se resalta que se impulsará la equidad de género.

En relación al lenguaje, los textos con el afán de reducir los esquemas discriminatorios entre ambos sexos han incorporado una terminología genérica. Esto lo realizan con el objetivo de evitar la sobrecarga gráfica que supondría el uso de “los/ las”, “o/a” y otras formas gramaticales relacionadas al género, adoptando la forma masculina tradicional para referirse a hombres y mujeres, sin marcar la presencia de ambos sexos (Salgado y Estrella 2011).

Siguiendo con el mismo estudio, las autoras señalan que la educación sexual es otro punto importante puesto que permite la construcción e identidad de género de los estudiantes. Esto se trabaja más en el área de Ciencias Naturales donde existe una grave ausencia de vinculación entre “el tratamiento de temas de educación sexual y la construcción del género, los roles y características asociados a la feminidad y la masculinidad y su sexualidad” (pág. 66).

Otro punto importante de examinar es el aporte específico que han realizado figuras femeninas. En un análisis de los textos escolares realizado por Salgado y Estrella, (2011) este es muy escaso, por lo que el protagonismo casi siempre se lo lleva el hombre. En este estudio se concluye que la visualización de la experiencia y aporte realizado por mujeres o grupos feministas que han aportado a los cambios sociales es muy escasa.

Por lo tanto, la representación de género que se lleva a cabo en el espacio escolar del noveno de básica genera un interés ya que, puede aportar en el entendimiento de la transmisión de actitudes y su incidencia en la construcción de género de estudiantes.

2.2.8. Análisis del discurso para aproximarnos a los contenidos de los libros de texto

Dentro del contexto educativo el análisis del discurso (AD) estudia el discurso en el salón como manera de aprendizaje (Soler 2008). En definitiva, Soler afirma que el AD es una herramienta que permite comprender e interpretar los procesos pedagógicos y educativos,

determinando las relaciones de poder y abuso de poder que encaminan a la desigualdad y exclusión. Es decir, el AD posibilita investigar de manera minuciosa y crítica la desigualdad social naturalizada en los usos del lenguaje o discursos.

En suma, a esto, en otro estudio Soler, (2008) menciona que los procesos de enseñanza-aprendizaje del discurso en el aula hacen que temas como los géneros, los modos de organización del discurso y otros procedimientos retóricos “logren gran desarrollo y comprensión” (pág. 644). Además, el AD no se limita únicamente a identificar fenómenos dentro de las aulas de clase, sino también en espacios como el patio, comedor, biblioteca, etc., ya que aparecen como escenarios donde también se producen nuevas jergas o lenguajes.

Adicionalmente, Rebollo (1999) señala que en el discurso se reflejan roles, valores, signos propios y símbolos que están naturalizados en la cultura. Ahora bien, este planteamiento llevado al discurso de género implica centrar la atención a los sujetos y el contexto sociocultural; estudiando las maneras de comunicación, lenguaje y habla, para demostrar las formas de su funcionamiento mental, sus pautas sociales y culturales.

La escuela, a través de las diferentes formas de comunicación transmite estereotipos culturales de género (Rodríguez, 2002). Durante los procesos comunicativos que surgen dentro del aula, los docentes tienen un rol significativo en la socialización de la identidad de género para los estudiantes, no obstante, no siempre son conscientes de que pueden discriminar a través de sus modelos de intervención (Colas y Jiménez, 2004). Por lo tanto, es de mucha importancia erradicar estereotipos de género en las representaciones, discursos e imágenes que se emplean con un fin didáctico y pedagógico.

En la investigación realizada por López y Encabo (2002) se afirma que aún se conservan las diferencias de género estereotipadas en los discursos del profesorado. Además, que mientras que los discursos sean explícitos sobre la erradicación de la discriminación de género; indirectamente surgen las creencias patriarcales. Por lo tanto, es indispensable el análisis del discurso de género en la educación formal para poder renovar dichos discursos y contribuir a la transformación educativa y social.

CAPITULO III

3.1. APARTADO METODOLOGICO

A partir de la definición de conceptos como perspectiva de género, prácticas masculinizantes, roles, estereotipos y discursos de género en estudiantes, en docentes y contextos educativos. Procedemos a explicar el diseño metodológico de nuestra investigación; así como la contextualización del campo y sujetos de estudio; selección del método, técnicas e instrumentos que nos permitan analizar las representaciones de género de los estudiantes y docente. Con el objetivo de identificar los discursos de género que se presentan en los libros de texto de la asignatura de Lengua y Literatura; para posteriormente analizar cómo estos influyen en la construcción del género de los estudiantes.

A partir de lo cual consideramos que un diseño metodológico ajustado al objeto y objetivo de estudio permitirá desarrollar un proceso claro en la recolección, análisis y comprensión de los datos, proporcionando información que posibilite cumplir y responder los objetivos de la investigación. Además de generar reflexiones, ideas y cuestionamientos respecto a las construcciones de género en el contexto escolar y los contenidos de los libros de texto. Es por ello que a continuación procedemos a contextualizar el espacio temporal y físico en el que se realizó el proyecto de investigación.

3.1.1. Contextualización

Esta investigación se enmarca en el noveno grado de la Unidad Educativa “República del Ecuador”, ubicada en la ciudad de Cuenca, provincia del Azuay. Esta institución cuenta con los subniveles de Educación General Básica y Bachillerato General Unificado repartidos en dos jornadas, matutina y vespertina. El personal de la institución está conformado por 66 funcionarios en total, distribuidos de la siguiente manera: 5 autoridades, 58 en la planta docente y 3 administrativos; los cuales están a cargo de la educación de 1460 estudiantes.

La investigación se desarrolló entre los meses de septiembre a octubre en el noveno grado de EGB, en el periodo académico 2021-2022. En este grado las clases se llevaron de manera virtual y presencial, predominando la primera, por lo que la observación del contexto del aula fue



diferente, debido a que es difícil identificar, escuchar u observar situaciones que denotan estereotipos y roles de género en situaciones concretas. Es por ello que a continuación se presentan el paradigma y el enfoque metodológico, con el propósito de dar solución y superar la barrera de la virtualidad en la recolección de datos e información para el proyecto de investigación.

3.1.2. Paradigma de investigación

El concepto de paradigma en investigaciones fue usado por Shulman (1989), para referirse a las formas o maneras de pensar en el proceso de realizar la investigación, las cuales llevan al desarrollo de la teoría. Así mismo Kuhn (1970), menciona que un paradigma es un “compromiso implícito” que sirve para determinar las maneras correctas de formular las preguntas, aquellos rompecabezas comunes que se definen como las tareas de investigación en la ciencia normal.

Por consiguiente, se ha considerado que el paradigma más adecuado sea del tipo interpretativo. De acuerdo a Guba y Lincoln (1994) este paradigma empleado en las investigaciones, presenta características como el considerar la realidad como dinámica y diversa. A este también se lo conoce con otras asignaciones como paradigma naturalista, humanista y fenomenológico, debido a que se centra en estudiar un fenómeno desde las acciones y situaciones de las personas inmersas en el campo de estudio.

Se ha considerado este paradigma como el indicado debido a varias situaciones, una de ellas es la virtualidad de las clases, lo que impide un acercamiento e interacción directa con el contexto del aula. Por lo tanto, este paradigma se acopla a esta realidad, debido a que permite la interpretación por parte de los investigadores de este contexto escolar, basándose en la descripción y comprensión de lo investigado. Partiendo de la comprensión de nuestro paradigma, pasamos a la definición del enfoque metodológico de la investigación, el mismo que se presenta a continuación.

3.1.3. Enfoque metodológico

Teniendo en cuenta que nuestro objeto de estudio es el análisis de los contenidos de los libros de texto en la construcción de género, en este apartado hemos seleccionado y diseñado la manera de encaminarnos hacia el alcance de los objetivos planteados. Para Taylor (1987), la

metodología establece la manera en la que analizamos los problemas y buscamos respuestas. En cambio, para Gómez (2012), la metodología de investigación brinda métodos, técnicas y procedimientos que permite encontrar la verdad objetiva, de tal manera que facilita el proceso de la investigación. Por lo tanto, la metodología aplicada en nuestra investigación será la cualitativa, ya que se pretende explorar y describir discursos y perspectivas de género presentes en los estudiantes, docente y en el libro de texto.

Así mismo, la autora Albert (2007) manifiesta que esta metodología cualitativa se “orienta a describir e interpretar los fenómenos sociales y educativos. Interesándose por el estudio de los significados e intenciones de las acciones humanas desde la perspectiva de los propios agentes sociales” (pág. 146). Es decir, esta nos permitirá ahondar en el campo de investigación para encontrar nuevos conocimientos sobre la influencia que tienen los contenidos de los textos escolares sobre la construcción de género en los adolescentes. Por otro lado, Albert (2007) plantea que los datos se recopilan de manera natural, es decir: preguntando, observando, escuchando, visitando y no de manera controlada.

Los datos cualitativos comúnmente consisten en la descripción detallada de situaciones, percepciones, eventos y experiencias de las personas inmersas en el campo de estudio (Albert, 2007). Por lo tanto, es importante que el investigador tenga una postura reflexiva y evite los juicios de valor asociados con el tema de estudio. La autora señala que hay dos formas básicas que permiten la recolección de datos desde este enfoque: recoger y/o producir. Se recoge información al observar el comportamiento de los o el sujeto de estudio, mientras que cuando se emplean instrumentos y técnicas se generan nuevos datos para la investigación (Albert, 2007). Es por ello que en este proyecto se emplean las dos maneras que propone la autora, con el objetivo de recolectar los datos en los ambientes naturales y cotidianos donde se desenvuelven los sujetos de estudio.

Para llevar a cabo el proceso metodológico de nuestra investigación, nos basamos en la etnografía y un acercamiento al análisis crítico del discurso. Ambos intentan exponer los significados que hay detrás de una realidad que se estudia (Olmos, 2015). Primeramente, nos centraremos en la etnografía que de acuerdo con Sandín Esteban (2003), en el contexto educativo, permite recopilar datos descriptivos valiosos de los escenarios educativos, además, de las

diferentes actividades realizadas y hasta las creencias de los sujetos de estudio. Entonces; “entendemos la etnografía como un método de investigación por el que se aprende el modo de vida de una unidad social concreta” (Albert, 2007, p. 204).

Asimismo, la etnografía posibilita reflexionar y comprender la realidad a través de la observación y descripción, es contextual y abierta en profundidad. Cabe destacar lo que menciona la misma autora Albert (2007), que, al momento de interpretar la realidad observada, los investigadores deben evitar los juicios de valor para asignar los significados de lo que ven y escuchan. Es decir, este método exige objetividad al momento de describir y deducir la realidad.

Otro factor determinante en la investigación etnográfica es el tiempo que se pasa en el campo investigativo, pues aporta validez en la observación etnográfica y permite al investigador ver lo que ocurre en repetidas ocasiones (Albert, 2007). Es aquí donde encontramos nuestra primera limitante con el uso de este método, debido a que la observación que realizamos ha sido mayoritariamente virtual. Sin embargo, durante la observación física y directa, se emplearon distintos instrumentos que permitieron recoger datos relevantes que, a su vez, generaron una investigación evolutiva.

Con relación al análisis crítico del discurso, Van Dijk (1999) menciona que es una herramienta útil que permite entender los mecanismos de poder de la sociedad. En suma, a esto, citamos a Wodak (2003) quien menciona que “el ACD se propone investigar de forma crítica la desigualdad social tal como viene expresada, señalada, constituida, legitimada, etcétera, por los usos del lenguaje, es decir por el discurso” (pág. 19). Es por eso, que, en nuestra investigación, el ACD permitirá descubrir y comprender la influencia que tienen los libros de texto sobre la construcción de género de los jóvenes, analizando minuciosamente los libros y el comportamiento de los actores escolares.

Para esto, el ACD tiene como enfoque temas como la discriminación, desigualdad, etc. y basa su análisis en tres áreas principales. Van Dijk (2002), señala las siguientes: la primera, las estructuras sociales partiendo de la interacción cotidiana hasta la configuración de grupos en los que se analiza el discurso partiendo de su producción, construcción y comprensión. La segunda es la manera en la que este discurso influye en las estructuras sociales dado que dicho discurso, construye, contribuye y cambia al individuo. Finalmente, la relación del discurso y sociedad puede

ser estudiada con una tercera interfaz llamada por el autor “representativa” que es cuando las características de una sociedad son representadas mediante las estructuras del discurso.

Cabe recalcar que el ACD no solo facilita la comprensión de las relaciones de poder, sino que también permite, en algunos casos, la transformación de dichas relaciones mediante la toma de posición (Van Dijk 2002). Por lo tanto, el ACD es el principal método de investigación que emplearemos en nuestra investigación, puesto que permitirá descubrir y comprender la influencia que tienen los libros de texto sobre la construcción de género de los jóvenes, para ello, analizaremos minuciosamente los contenidos de dicho libro y también el comportamiento y discurso de los actores escolares.

Teniendo en cuenta los conceptos de los diferentes autores, en esta investigación se pretende tomar a estos dos métodos (etnográfico y el análisis crítico del discurso) y aprovechar las aproximaciones que ofrecen en la recolección de datos desde el lugar que acontece la realidad. En nuestro caso, y como se ha venido mencionando, se recolectaron los datos de manera física y virtual. Comprendiendo que entender una realidad social es muy complejo, nosotros nos basamos en estos dos métodos y los complementamos con otras técnicas e instrumentos de investigación para que nos permitan lograr nuestros objetivos.

3.1.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Una de las formas para la recolección de datos, partiendo del enfoque cualitativo, es la observación participante que según (Anguera, 1998) hace referencia a esta observación como un método que se emplea para obtener un conocimiento nuevo y científico que plasma una conducta con un gran potencial, que además de describirla, permite explicar y determinar sus diversas relaciones. Adicionalmente, para (Kawulich, 2006) la observación participante es una técnica de investigación cuyo proceso permite desarrollar una descripción detallada y, además, una interpretación de los aspectos observados.

En este sentido, utilizaremos la observación participante mayoritariamente desde las clases virtuales y en corto periodo de tiempo en clases presenciales, además que combinaremos sincrónicamente el análisis de documentos y las entrevistas realizadas. Por lo tanto, al usar la

observación participante nos permitirá determinar algunos aspectos y situaciones presentadas en los contenidos de los libros de texto en el aula de aprendizaje del noveno de básica.

Por una parte, la observación se realizó mediante reuniones recurrentes en la plataforma de reuniones Zoom, durante un periodo de cinco semanas en los meses de septiembre y octubre de 2021 los días miércoles, jueves y viernes en horarios matutinos. Mientras que la observación en el contexto escolar presencial se la realizó durante un periodo de tres semanas consecutivas, entre los meses de enero y febrero de 2022, asistiendo en el mismo horario que la modalidad virtual.

Adicionalmente a las fichas de observación para la identificación y recolección de información respecto a las perspectivas de los estudiantes sobre género se elaboró una guía de actividades (ver anexo 3). Esta guía consta de dos actividades de manera presencial para los estudiantes; la primera consiste en el dibujo kinestésico, el que consiste en la representación gráfica de la indicación de dibujarse a ellos mismos en la profesión que desearían ser a futuro. Mientras que la segunda actividad consiste en una representación escrita y personal acerca de cuáles consideran que son características de un hombre y una mujer ideal. Estas actividades se aplicaron durante dos sesiones presenciales de clases no consecutivas.

Dentro de las técnicas aplicadas para la recolección de datos, se encuentra la entrevista, la cual es definida por los autores Cerezal y Fiallo (2005) como una charla profesional, con una serie de preguntas planificadas entre el entrevistador y el o los entrevistados. Además de ser una técnica cualitativa de gran utilidad en varios campos, (Díaz, 2013) define que esta debe estar compuesta por temas y subtemas con preguntas abiertas o cerradas, dependiendo de esto se seguirá o no un orden preestablecido.

Sin embargo, antes de aplicar esta técnica, se elaboró una guía de entrevista (ver anexo 2) para considerar previamente las interrogantes, con el objetivo de que los datos e información que se vayan a obtener aborden de mejor manera las cuestiones tratadas. Dado a la existencia de varios tipos de entrevistas, se consideró la semi-estructurada como la más idónea, debido a que presenta características de flexibilidad y estructuración a la vez (Díaz, 2013). En el caso de este proyecto, esta técnica se encuentra dirigida a la docente de la asignatura de Lengua y Literatura, con el objetivo de identificar las perspectivas de género que se presentan en el aula de clase desde sus comentarios y experiencias.

Otra de las técnicas empleadas para la recolección de datos, fue la de los grupos focales. Esta según Aigner (2002) consiste en un espacio de opiniones, reflexiones, comentarios, ideas y posturas para captar el sentir, pensar y vivir de las personas participantes. Previamente antes de la aplicación se seleccionó diez estudiantes del noveno grado, teniendo en cuenta que sea proporcionado el número de niños y niñas, además de seleccionar una serie de imágenes que se refieran a situaciones de género en el hogar, trabajo, vestimenta, etc. Esta técnica fue aplicada de manera presencial en dos grupos de cinco estudiantes cada uno.

En el caso de los instrumentos empleados para la recolección de datos, consideramos las fichas de observación como herramientas que permiten evaluar con exactitud las actividades, para esto, cada ítem debe estar bien pensadas, planteadas de manera clara y concisa según lo mencionan (Escobar y Cuervo, 2008). Estas fichas de observación llevan información detallada de situaciones, comentarios y fenómenos que se evidencien en el transcurso de las clases, ya sean de manera virtual o presencial, considerando las limitaciones de cada modalidad.

Así mismo para la elaboración de la ficha de observación aplicada se partió de una guía (ver Anexo 1), la cual contiene criterios trabajados en el marco teórico como estereotipos, roles de género, relaciones de poder en los comentarios y discursos de los estudiantes y docente, además de la forma de relacionarse. El establecer estas pautas permite identificar situaciones que denoten estereotipos, masculinidades, roles, etc. en el contexto áulico.

Finalmente, otro de los instrumentos que fue elaborado para la recolección de datos a partir de la observación participante, fue el diario de campo (ver anexo 4). Esta herramienta fue indispensable, debido a que nos permitió un monitoreo fijo del proceso de observación según lo mencionado por Bonilla y Rodríguez (2005). En este se tomó nota de situaciones y comentarios que consideramos importantes para la organización, análisis e interpretación de la información. En este documento se encuentran plasmados los registros de los acontecimientos del día a día en las reuniones Zoom de clases, durante la virtualidad y en el salón de clases del noveno, en la modalidad presencial. A partir de lo cual se elaboraron un total de seis diarios de campo.

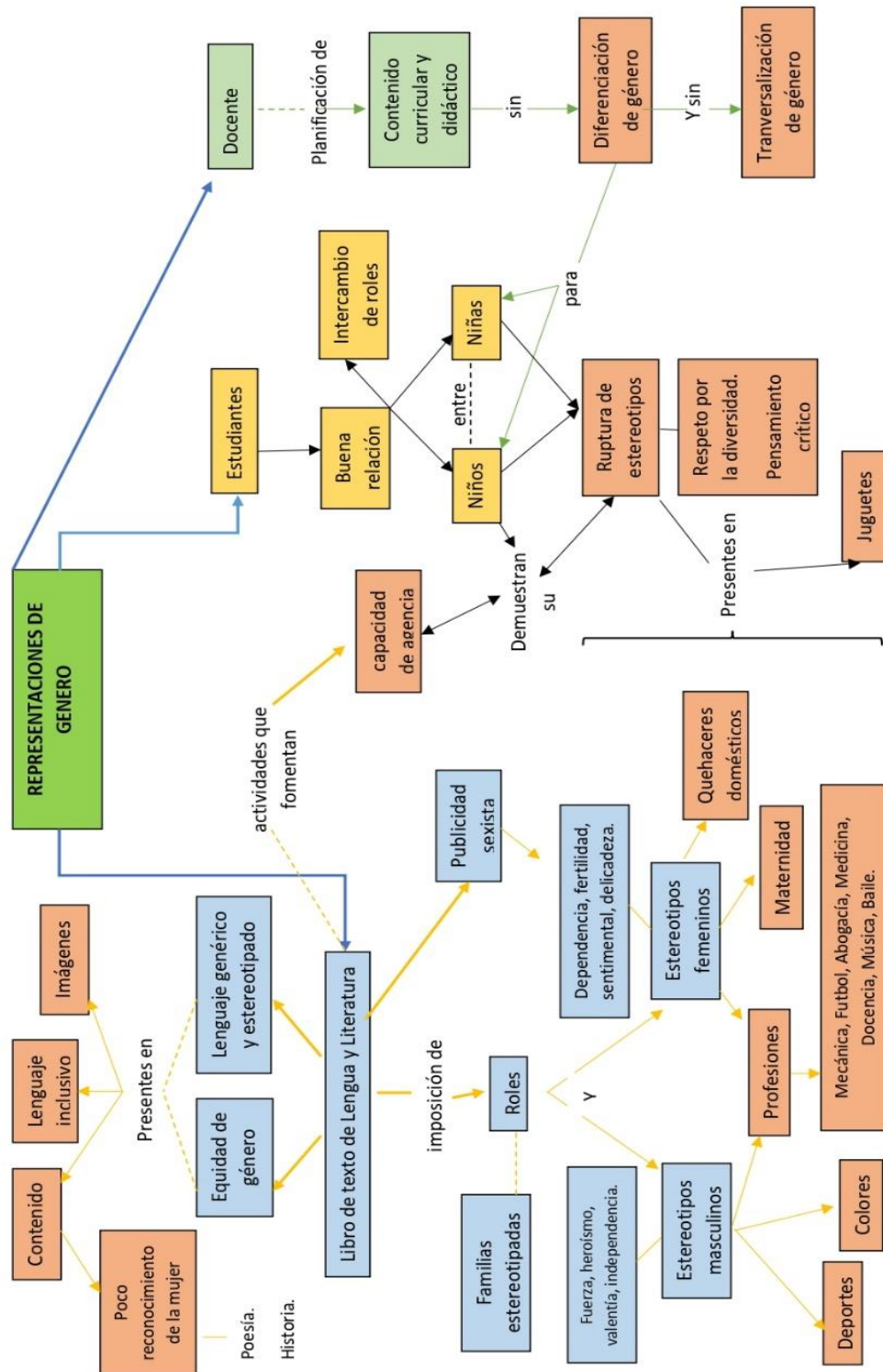
3.2. Análisis e interpretación de los datos

La información y datos recolectados mediante las técnicas (observación participante, análisis crítico del discurso y entrevista) e instrumentos (ficha de observación, diarios de campo, guía de entrevista) empleados para esta investigación, los procesamos mediante a través de una aplicación web de análisis cualitativo, aunque también de manera manual mediante códigos. El concepto de codificación es entendido según Penalva et al (2015) como aquel proceso de englobar y agrupar los datos que comparten un denominador común. A continuación, procedemos a explicar más detalladamente el procedimiento de análisis de cada uno.

Para la recolección de datos del texto, como primer punto realizamos una revisión general de los contenidos y las unidades didácticas planteadas por el MINEDUC. Posteriormente se procedió a seleccionar y descartar los bloques curriculares que consideramos irrelevantes para el proceso de análisis y codificación de categorías que surgen del apartado teórico. El libro de Lengua y Literatura presenta cuatro unidades, cada una de estas está subdividida en cinco bloques curriculares, los cuales son: lengua y cultura, literatura, escritura y comunicación oral. Para el análisis tomamos en cuenta todas las unidades, sin embargo, se descartaron los siguientes bloques; comunicación oral, unidad uno; lengua y cultura, comunicación oral, unidad dos; lectura, unidad tres; lectura, escritura, unidad cuatro. Estos bloques han sido descartados debido a que abordan temas muy específicos como gramática, ortografía, conceptos y usos de reglas de escritura.

Un proceso similar realizamos con las demás técnicas e instrumentos de recolección de datos. En el caso de la ficha de observación y los diarios de campo analizamos ocho documentos, procedimos a transcribir la entrevista realizada con la docente de asignatura y los grupos focales trabajados con los estudiantes. En suma, examinamos las actividades del dibujo kinésico y las características del hombre y la mujer, de las cuales realizamos un conteo de las repeticiones con base a las categorías trabajadas en el marco teórico. A partir de este proceso obtuvimos un total de 252 códigos enlazados a nuestro objeto de estudio. Posteriormente estos códigos los ordenamos mediante un proceso de triangulación en 31 grupos de datos que están expuestos en la red semántica.

Imagen 1: Red semántica



Fuente: Elaboración propia.

CAPITULO IV

4.1.RESULTADOS DE LA INVESTIGACION

En el siguiente capítulo presentamos los resultados obtenidos a partir del análisis y triangulación de datos de los datos obtenidos. A partir de esto, organizamos nuestros resultados en dos epígrafes principales: un primero que hace referencia al análisis de contenidos del libro de texto de Lengua y Literatura, y un segundo que hace referencia acerca de los agentes escolares y sus roles o representaciones de género.

4.1.1. Representaciones de género dentro del libro de Lengua y Literatura del noveno grado de EGB

Para llevar a cabo el análisis del libro de texto de Lengua y Literatura del noveno grado de EGB, consideramos como principal técnica de análisis al ACD (análisis crítico del discurso), concepto explicado en apartados anteriores. Sin embargo para realizar un análisis más organizado, dividimos y realizamos este proceso en tres tipos de contenidos presentes en la narrativa del libro: el primer subepígrafe de los contenidos curriculares, que hace referencia a los objetivos generales de la asignatura y destrezas con criterios de desempeño que derivan del currículo nacional de educación 2016; el segundo subepígrafe del uso de imágenes para las representaciones de género que hace referencia a gráficos, dibujos y demás contenido ilustrativo; y un tercer subepígrafe de los contenidos lingüísticos, que hace referencia a cómo y de qué manera está presentada la narración textual en base a las representaciones y constructos de género.

4.1.1.1.Elementos curriculares relacionados con el género en el libro de texto.

En este análisis de los elementos curriculares presentes en el libro de texto de Lengua y Literatura, primeramente, consideramos que es necesario aclarar que cuando hacemos referencia a elementos curriculares en el texto, son todas aquellas destrezas con criterio de desempeño, objetivos y demás información que sea tomada textualmente del currículo nacional 2016 y se lo incorpore en los contenidos del libro. A partir de esta aclaración procedemos a presentar los datos encontrados.

Al analizar los discursos de género en los contenidos del libro de texto, hemos descubierto que tanto los objetivos como las destrezas con criterio de desempeño, tomados del currículo 2016, y presentes en el diseño de esta herramienta, no consideran el género como un eje transversal en el desarrollo de la propuesta curricular. Esto, a pesar de que en este currículo se hable de equidad, inclusión y respeto por la diversidad, lo que según Salgado y Estrella (2011) resulta alarmante, debido a que en la Constitución y el Plan Nacional del “Buen Vivir”, se resalta el desarrollo de la equidad de género.

La anterior afirmación, la sostenemos mediante la siguiente tabla que representan algunos de los objetivos tomados del currículo y plasmados en libro de noveno:

Tabla 1: Objetivos y destrezas con criterio de desempeño dentro del libro de texto de Lengua y Literatura

Tema	Objetivos	Destrezas
Relatos sobre dioses y héroes	Realizar interpretaciones personales, en función de los elementos que ofrecen los textos literarios, y destacar las características del género al que pertenecen para iniciar la comprensión crítico-valorativa de la Literatura. Utilizar de manera lúdica y personal los recursos propios del discurso literario en la escritura creativa para explorar la función estética del lenguaje.	Recrear textos literarios leídos o escuchados desde la experiencia personal, adaptando diversos recursos literarios.
Conversatorio	Comunicarse oralmente con eficiencia en el uso de estructuras de la lengua oral en diversos contextos de la actividad social y cultural para	Utilizar recursos de la comunicación oral en contextos de intercambio social,



exponer sus puntos de vista, construir acuerdos y resolver problemas.

construcción de acuerdos y resolución de problemas.

**Escribo para
opinar**

Escribir textos expositivos adecuados a una situación comunicativa determinada; emplear los recursos de las TIC como medios de comunicación, aprendizaje y expresión del pensamiento.

Aplicar los conocimientos lingüísticos y explorar algunos recursos estilísticos en los procesos de composición y revisión de textos escritos para lograr claridad, precisión y cohesión.

Escribir cartas de lector con un manejo de su estructura básica.

Usar estrategias y procesos de pensamiento que apoyen la escritura de cartas de lector.

Autorregular la escritura de cartas de lector con la selección y aplicación de variadas técnicas y recursos.

Usar el procedimiento de planificación, redacción y revisión en la escritura de cartas de lector.



La poesía: ritmo y sensibilidad	<p>Realizar interpretaciones personales, en función de los elementos que ofrecen los textos literarios, y destacar las características del género al que pertenecen para iniciar la comprensión crítico-valorativa de la Literatura.</p> <p>Utilizar de manera lúdica y personal los recursos propios del discurso literario en la escritura creativa para explorar la función estética del lenguaje.</p>	<p>Interpretar un texto literario desde las características propias del género al que pertenece.</p>
La poesía: ideas múltiples y riqueza expresiva	<p>Realizar interpretaciones personales, en función de los elementos que ofrecen los textos literarios, y destacar las características del género al que pertenecen para iniciar la comprensión crítico-valorativa de la literatura.</p> <p>Utilizar de manera lúdica y personal los recursos propios del discurso literario en la escritura creativa para explorar la función estética del lenguaje.</p>	<p>Interpretar un texto literario desde las características propias del género al que pertenece.</p>
Comentarios sobre obras artísticas	<p>Leer de manera autónoma textos no literarios, con fines de recreación, información y aprendizaje, con capacidad para seleccionar textos y aplicar estrategias cognitivas de comprensión, según el propósito de lectura.</p>	<p>Construir significados implícitos al inferir el tema, el punto de vista del autor, las motivaciones y argumentos de un texto.</p>
Opiniones sobre sucesos de interés público	<p>Leer de manera autónoma textos no literarios, con fines de recreación, información y aprendizaje, con capacidad para seleccionar</p>	<p>Construir significados implícitos al inferir el tema, el punto de vista</p>



	textos y aplicar estrategias cognitivas de comprensión, según el propósito de lectura.	del autor, las motivaciones y argumentos de un texto.
Los programas de entretenimiento, ¿solo entretienen?	<p>Analizar, con sentido crítico, discursos orales relacionados con la actualidad social y cultural para evitar estereotipos y prejuicios.</p> <p>Comunicarse oralmente con eficiencia en el uso de estructuras de la lengua oral en diversos contextos de la actividad social y cultural para exponer sus puntos de vista, construir acuerdos y resolver problemas</p>	<p>Reflexionar sobre los efectos del uso de estereotipos y prejuicios en la comunicación.</p> <p>Valorar el contenido explícito de dos o más textos orales e identificar contradicciones, ambigüedades, falacias, distorsiones y desviaciones en el discurso.</p>

Fuente: Libro de texto de Lengua y Literatura del noveno grado de EGB.

Con base a lo expuesto, identificamos que solamente en uno de los objetivos de asignatura presentados en el libro de texto (ver tabla 1), se toma en consideración el género como un tema implícito o explícito en su planteamiento. Esto resulta alarmante ya que inferimos que los ejes de género, equidad, inclusión y respeto por la diversidad propuestos desde el propio MINEDUC, no se abordan transversalmente dentro de los objetivos y contenidos curriculares de la asignatura para el desarrollo de las capacidades y actitudes de los estudiantes.

Respecto a esto, para enfrentar el problema de los estereotipos, roles y sexismo en la sociedad ecuatoriana, el MINEDUC en el currículo nacional (2016) propone promover el uso de

lenguaje que no incite o reproduzca esquemas de superioridad o inferioridad entre hombres y mujeres. Sin embargo, en este primer apartado de elementos curriculares presentes en el libro de texto, no hemos podido evidenciar estas propuestas. Respecto al uso de un lenguaje neutro, propone el empleo de términos neutrales como personas, humanos, individuos, además de ejemplos en profesiones como profesorado (en vez de profesores o profesoras).

Por otra parte, otro de los elementos curriculares presentes en el libro de texto, son las destrezas con criterios de desempeño. Las cuales según el currículo (2016) son entendidas como aquellos “aprendizajes básicos que se aspira a promover en los estudiantes en un área y un subnivel determinado de su escolaridad” (pág. 21). Estos elementos hacen referencia a contenidos de aprendizaje, habilidades, explicaciones, actitudes, valores, normas, haciendo énfasis en la resolución de problemas y situaciones de la vida cotidiana.

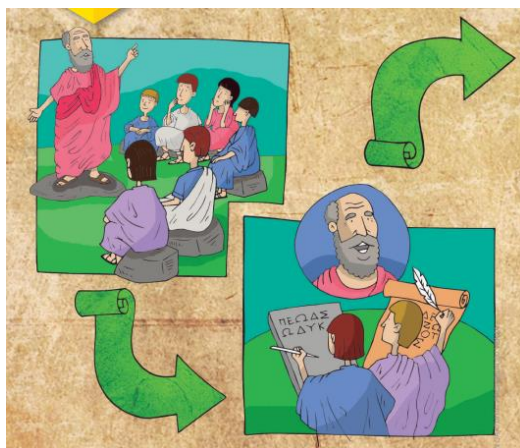
En el análisis realizado a estos elementos, hemos evidenciado que se centran en desarrollar capacidades y habilidades de comunicación efectiva, además de tener en cuenta las diferentes reglas del uso de las letras. Más no hemos encontrado alguna destreza que tenga en cuenta o trabaje de manera directa o indirecta el tema de la equidad o respeto de género y por la diversidad (ver Imagen de 9). Lo que inferimos es que se considera que los estudiantes únicamente desarrollen y alcancen la producción de conocimiento intelectual, es decir, conocimiento en el campo de la ciencia, la ortografía, la gramática, más no en la comunicación asertiva frente a situaciones de diversidad y respeto por la identidad de género de una persona.

4.1.1.2. Uso de imágenes para las representaciones de género dentro del libro de texto de Lengua y Literatura de noveno grado de EGB

Por otra parte, dentro del análisis del libro de texto, realizamos una revisión acerca de las imágenes en todas las unidades y bloques curriculares seleccionados. En este análisis debemos tener en consideración que no se realizó únicamente en torno a situaciones de estereotipos y discriminación hacia la figura de la mujer, sino también hacia el hombre y otras formas de identidad de género. Dado que no sólo nos interesa conocer la frecuencia que se dispensa a la figura de mujeres, hombres, niños, niñas y adolescentes, sino también el reconocer los valores y cualidades con las que se les presenta, o actitudes y comportamientos que expresan.

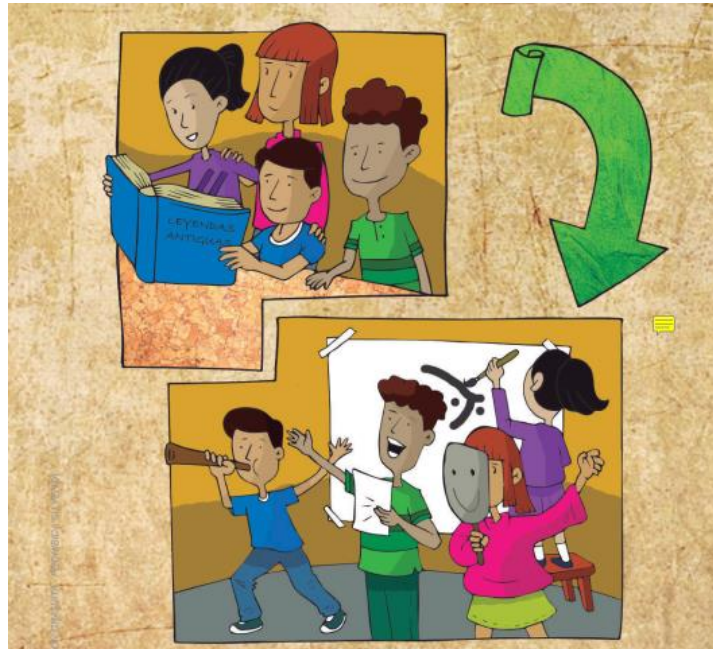
A partir de esto, hemos identificado que, del total de las sesenta y una imágenes analizadas en el libro de texto, se observan las diferencias más significativas en cuanto a la frecuencia y porcentaje con la que aparecen las imágenes referidas al género femenino (ver Imágenes 2, 3, 4, 5). En la imagen 2 podemos observar que del total de diez personas que están ilustradas, no existe la presencia de una mujer, así mismo en la imagen 3 identificamos una situación totalmente distinta, en la que, de un total de ocho personas ilustradas, cuatros son hombres y cuatro son mujeres. Esto nos permite interpretar que existe disparidad en el número de hombres y mujeres presentados en las imágenes, a pesar de que existen imágenes en las que ambos aparecen en igualdad, existe en mayor número que presentan un desequilibrio entre estos (ver Imagen 5).

Imagen 2: Introducción a la unidad 1



Fuente: Libro de texto de Lengua y Literatura

Imagen 3: Introducción de la Unidad 1



Fuente: Libro de texto de Lengua y Literatura

Imagen 4: Escritores masculinos



Fuente: Libro de texto de Lengua y Literatura

Imagen 5: Hombres a lo largo de la historia



Fuente: Libro de texto de Lengua y Literatura

Respecto a lo plasmado en la imagen 5, los estudios arqueológicos recientes, proponen que, de los ancestros de los humanos, las mujeres fueron quienes plasmaron por primera vez las pinturas rupestres. Esto está sustentado por el estudio realizado por el arqueólogo Deán Snow perteneciente a la Universidad de Pennsylvania, en el que demuestra que en las pinturas rupestres de España y Francia la mayoría de las impresiones fueron realizadas por mujeres (Hughes, 2013).

En este estudio Snow comparó el tamaño de las manos en las huellas de las cuevas. A pesar de que eran demasiado antiguas y borrosas, examinó un total de 32 huellas. Para identificar si las huellas pertenecían a hombre o mujeres, el arqueólogo inventó un algoritmo con base en muestras de las manos de personas de descendencia europea, así como el tamaño de los dedos y la mano. Al final el estudio estableció que, del total de muestras, 24 pertenecían a mujeres debido al tamaño de las manos, dado que existe un mayor dimorfismo sexual que en la actualidad.

Adicionalmente, otra situación que evidenciamos fue la diferenciación de género en las acciones realizadas en las imágenes. Es decir, en la imagen 6 identificamos que, al hablar de la temática de dioses de diferentes mitologías, podemos observar que ninguno de los personajes presentados es mujer. Esto nos da interpretar que el enfoque tomado en cuenta para el diseño del libro de texto presenta una escasa o poca representación de figuras y aportes femeninos. Situación

que también se hace evidente en la lección sobre mitologías, donde las imágenes y los relatos representan solamente figuras masculinas de dioses y héroes.

Por ejemplo, a pesar que en la mitología griega Zeus es el líder de los dioses, existen muchas diosas y otras figuras femeninas como Hera, Atenea, Pandora, Perséfone, entre otras que tienen relevancia en las historias mitológicas. Además de la presencia de figuras femeninas en las divinidades en otras mitologías como: Anat, Astarté, Amunet, Bastet, entre otras en la egipcia; Freyja, Eir, Var, Syn, entre otras en la nórdica; Coatlicue, Coyolxauhqui, Xochiquetzal, Chalchiuhtlicue, entre otras en la prehispánica y Mama Killa, Mama Cocha, Qoyllur, Mama Sara, entre otras en la inca.

Imagen 6: Dioses de diferentes mitologías.



Fuente: Libro de texto de Lengua y Literatura

Así mismo, podemos identificar una situación similar en la imagen 7, en la que podemos observar un hombre, más específicamente, un líder de la cultura inca. En el contexto de esta imagen, en el texto se menciona que en esta cultura era el hombre (El Inca), la persona encargada de tomar las decisiones y la que está en la cúspide de la jerarquía política y social de su cultura. Lo alarmante de esta situación es la desaparición de la figura femenina en la participación y toma de decisiones, a pesar que existen mujeres en la nobleza como la Coya y las hijas y esposas de nobles, estas no tienen el mismo poder de los hombres de la nobleza y eran asignadas a roles del cuidado de madre, hija y esposa.

A partir de esta situación, debemos considerar sobre ¿cómo?, ¿dónde? y ¿de qué manera? se presenta la figura de la mujer en el diseño de contenidos curriculares y en la historia misma. Debido a que en el análisis del libro de texto identificamos esta invisibilización de la participación de las figuras femeninas en los diferentes escenarios; un ejemplo lo podemos evidenciar en los anteriores párrafos, respecto al rol de la mujer en la mitología de las diferentes culturas. Es por esta y otras invisibilizaciones que han hecho que la participación de la mujer sea dirigida al trabajo doméstico, la crianza, cuidado de los hijos y del hogar. Es decir, una asignación de labores y actividades definidas y limitadas por su sexo, además de situaciones de división sexual del trabajo, basada en las creencias culturales, estereotipos y capacidades que una sociedad o cultura asigna según el sexo biológico de una persona.

Imagen 7: Inca



Fuente: Libro de texto de Lengua y Literatura

Otra de las situaciones que identificamos en el análisis de las imágenes, fue la vinculación de la figura de la mujer con la maternidad, el cuidado de los niños, la fertilidad y el cuidado de la familia (ver Imágenes 7, 8, 9, 10, 11). En estas imágenes observamos a mujeres cuidando de niños y alimentando a otras personas, a partir de lo cual afirmamos que se estereotipa la figura de la mujer con actividades de cuidado, maternidad y otras labores del hogar. Respecto a esto Lamas (1986) menciona que no debemos atribuir ideas, roles y representaciones sociales que se formen respecto a las diferencias biológicas de hombres y mujeres. Lo que podemos evidenciar que en la imagen no se lo hace, dado que podemos visualizar que es la mujer quien asume el rol maternal, mostrando gestos como los abrazos, besos y caricias.

Sin embargo, también evidenciamos una poca o nula presencia de emociones y sentimientos alusivos al cariño y ternura en el hombre. Presentando mayor incidencia en las mujeres, vinculándose a roles propios del hogar y relacionados al cuidado de los demás, lo que transmite estas representaciones sociales de género como correctas.

Imagen 8: Mito ecuatoriano de Nunkui



Fuente: Libro de texto de Lengua y Literatura

Imagen 9: Mujer del mito de Nunkui



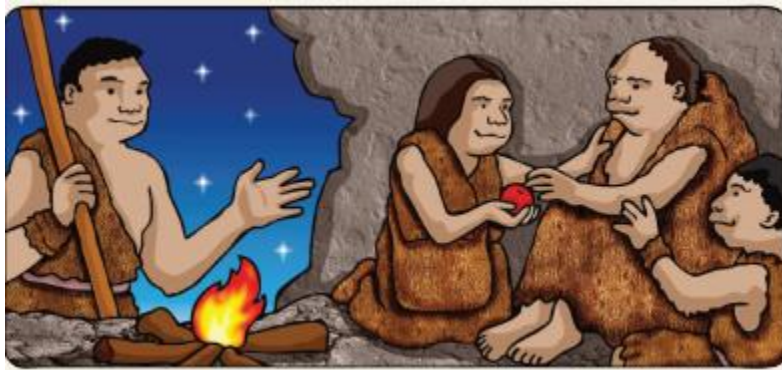
Fuente: Libro de texto de Lengua y Literatura

Imagen 10: Comunidad indígena



Fuente: Libro de texto de Lengua y Literatura

Imagen 11: Humanos en la prehistoria



Fuente: Libro de texto de Lengua y Literatura

Otro de los estereotipos sobre la figura femenina, encontrados en el libro de texto, fue la de la vinculación de la mujer con características como la dependencia y la tristeza por cuestiones de amor (ver imagen 12). Respecto a esto, en el libro de texto encontramos pocos ejemplos de esta situación en imágenes, sin embargo, en la parte del contenido lingüístico, pudimos evidenciar mucho más este tipo de estereotipos tanto en la mujer como en el hombre.

Imagen 12: Princesa afligida



Fuente: Libro de texto de Lengua y Literatura

De igual manera, otro de los estereotipos presentes e identificados fue el de la asociación de profesionales del cuidado y educación de los niños y niñas con la figura femenina, más específicamente la docencia (ver Imágenes 13 y 14). A partir de lo cual inferimos que al igual que en anteriores ejemplos, se vincula el cuidado de los niños y niñas con un rol exclusivamente femenino. Por lo que, debemos considerar también el rol del hombre en el cuidado y educación de los niños y niñas, sin olvidar que los contenidos de estas imágenes transmiten prejuicios frente a los roles de los hombres y mujeres, según lo mencionado por Acaso y Nuere (2005).

Imagen 13: Docente y sus estudiantes.



Fuente: Libro de texto de Lengua y Literatura

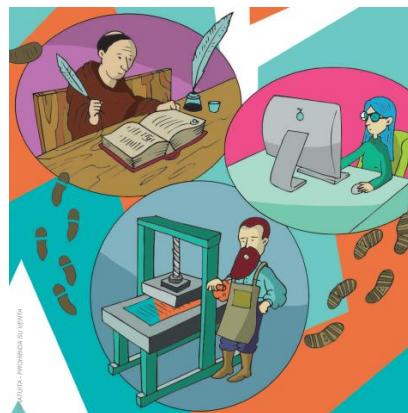
Imagen 14: Docentes y sus estudiantes.



Fuente: Libro de texto de Lengua y Literatura

Agregando a lo anterior, acerca de los estereotipos en la vinculación del género de una persona con la profesión u oficio, también se evidencia en las imágenes 15 y 16. En estas, observamos algunos ejemplos del desarrollo de actividades profesionales y laborales que involucran fuerza física, siendo los hombres los protagonistas de estas. Además, que evidenciamos que ambos géneros se representan por separado (ver imagen 15). Esto nos permite deducir que estas imágenes refuerzan ciertos estereotipos culturalmente establecidos que no toman en cuenta tanto al hombre como a la mujer en la realización y participación de algunas labores o trabajos.

Imagen 15: Personas desarrollando labores



Fuente: Libro de texto de Lengua y Literatura

Imagen 16: Personas en actividades profesionales.



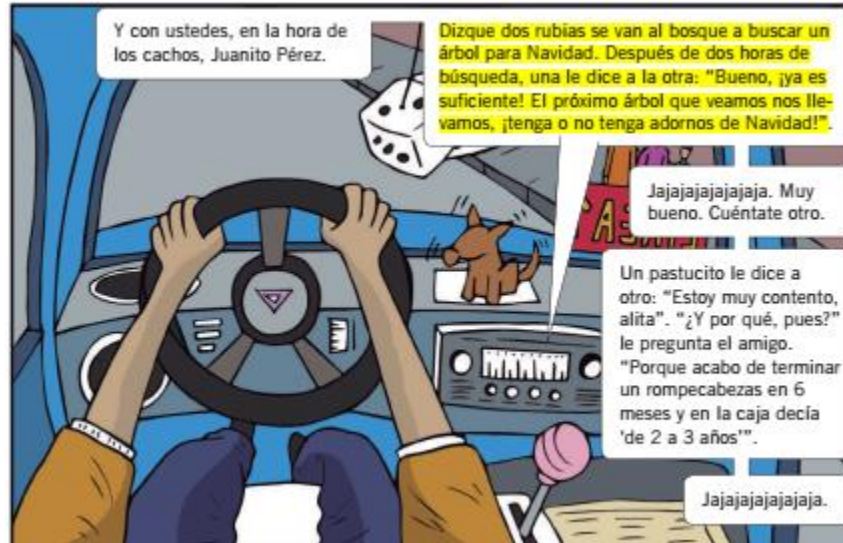
Fuente: Libro de texto de Lengua y Literatura

Otra de la problemática que evidenciamos en algunas de las imágenes anteriores, es acerca de las representaciones de un género binario: hombres y mujeres, y por lo tanto de una reproducción de estructuras heteronormativas que no incluyen otras identidades de género. La inclusión y el respeto por otras identidades de género es un tema que en la actualidad se encuentra en desarrollo, sin embargo, dentro de los contenidos del libro de texto se contradice respecto a la propuesta del currículo al abordar la asignatura de Lengua y Literatura desde un enfoque comunicativo, es decir, desde un enfoque que integre las realidades del contexto social de los estudiantes.

Finalmente, dentro de los estereotipos en las imágenes del texto, identificamos que el libro de texto propone un último bloque curricular destinado a tratar acerca de los programas de entretenimiento ecuatoriano y los estereotipos presentes en su contenido (ver imágenes 17 y 18). Respecto a esta temática, el libro de texto expone algunas realidades que se evidencian en los medios de entretenimiento del país; uno de estos hace referencia a los programas radiales, y más específicamente los chistes que en estos se emiten, el ejemplo presenta un estereotipo hacia las mujeres rubias, infiriendo que estas son ignorantes.

Dizque dos rubias se van al bosque a buscar un árbol para Navidad. Después de dos horas de búsqueda, una le dice a la otra: “Bueno, ¡ya es suficiente! El próximo árbol que veamos nos llevamos, ¡tenga o no tenga adornos de Navidad!” (MINEDUC, 2016, p. 232).

Imagen 17: Introducción del bloque acerca de programas de entretenimiento.



Fuente: Libro de texto de Lengua y Literatura.

Respecto a la influencia que tienen los medios de comunicación y sus programas en la reproducción de estereotipos, García (2012) determinó que estos a través de un lenguaje audiovisual tienen una influencia directa en la sociedad y el comportamiento cotidiano. Un claro ejemplo es el chiste anteriormente presentando, aunque no solamente los estereotipos son en contra de las mujeres, según lo mencionado por el libro de texto, en estos programas de entretenimiento también se estereotipa a un grupo social como ignorante. Nuevamente la reflexión de arriba.

Un pastucito le dice a otro: “Estoy muy contento, alita”. “¿Y por qué, pues?” le pregunta el amigo. “Porque acabo de terminar un rompecabezas en 6 meses y en la caja decía “de 2 a 3 años’ (pág., 232).

A partir de presentar varios ejemplos de programas televisivos que evidencian estereotipos, roles, especialmente en contra de la mujer, el libro de texto toma una postura de reflexión frente a estas conductas de los medios. Esto lo hace mediante la propuesta de actividades que promuevan el análisis y la reflexión crítica frente a los estereotipos y prejuicios que se construyen para

hombres, mujeres y otras identidades de género. Respecto a esta propuesta de actividades, se analizan en el siguiente apartado de contenidos lingüísticos.

Imagen 18: Postura del libro sobre los programas de entretenimiento ecuatorianos



Fuente: Libro de texto de Lengua y Literatura

A partir de esta imagen podemos identificar varias situaciones que debemos tratar y considerar dentro de los contenidos del libro de texto. La propuesta de contenido curricular que aborda el texto en este último bloque didáctico del libro, está enfocada en presentar varios ejemplos de programas de entretenimiento ecuatorianos, y como estos de manera explícita o implícita presentan estereotipos, roles, discriminación y prejuicios que afectan a distintos grupos sociales y personas. Algunos ejemplos de estos programas son: Mi recinto, La pareja feliz, El combo amarillo, En carne propia, Sorprendente y Vamos con todo.

Dentro de los contenidos de estos programas de entretenimiento, se identifican que tienden a reproducir modelos de conducta y estereotipos muy determinados. Esto lo podemos evidenciar en la forma en que estos programas asocian a la belleza, la popularidad, etc., con ciertos grupos sociales, mientras que otros ponen en ridículo o disminuyen a las personas a las que se refieren.

Respecto a la presencia de estos y más prejuicios en los programas de tv, radio y otros medios, en el libro de texto se plantean varias lecturas que llevan a la crítica y reflexión acerca de qué contenidos observamos los ecuatorianos en los programas de entretenimiento. Adicionalmente a las lecturas, se plantean varias actividades e interrogantes que incitan a los estudiantes a identificar situaciones similares en sus contextos y su punto de vista respecto a formas de evitar que se reproduzcan.

Imagen 19: Intervenciones en un grupo de estudiantes.



Fuente: Libro de texto de Lengua y Literatura

A manera de conclusión de este subepígrafe, recalcamos que no todas las imágenes en el libro de texto de la asignatura, presentan estereotipos, roles o prejuicios de género. También existen imágenes donde evidenciamos situaciones de igualdad de oportunidades para hombres y mujeres, homogeneidad en el número de apariciones en las imágenes, así como otras situaciones e intervenciones que evidencian un ambiente de homogeneidad de participaciones y opiniones (ver Imagen 19).

4.1.1.3. Construcciones y representaciones de género en el contenido lingüístico

En cuanto al lenguaje escrito empleado en el libro de texto, encontramos varios fragmentos en la narrativa de actividades, conceptos, leyendas y otros significados literarios. Uno de estos descubrimientos se refiere al uso y empleo de un lenguaje androcéntrico, es decir, según Lledó (2014), es poner al hombre o a lo masculino como la norma o la medida para toda la humanidad. En el caso del lenguaje, hace referencia al empleo de términos, adjetivos y artículos masculinos para mencionar tanto a hombres como mujeres.

Uno de estos términos androcéntricos que identificamos fue el empleo de la palabra hombre, para referirse a la humanidad (en total se contabilizaron 51 repeticiones). Por ejemplo, en una de las varias frases se menciona:

“los diversos instrumentos inventados por el hombre, el más asombroso es el libro” (p. 10).

A partir de lo cual inferimos que cualquier estudiante que lea esta frase asumirá que todos los inventos son creados por el hombre, consecuentemente el papel y los aportes de la mujer son ignorados. Una situación similar se evidencia en el mismo apartado, en el que se menciona que:

“la lectura es una conversación con los hombres más ilustres de los siglos pasados” (p. 10).

Asimismo, evidenciamos cómo se ignora la figura de la mujer, dando paso a la formación de estereotipos y roles que excluyen sus aportes.

Otros ejemplos parecidos podemos encontrarlos en los siguientes fragmentos de las actividades planteadas en el libro de texto: “la escritura y la rueda facilitaron al hombre el dominio de su medio ambiente” (p. 15); en el tema “Relatos sobre dioses y héroes” en el que se muestran textos literarios como los relatos mitológicos y mencionan: “Yaya hace los primeros hombres” (p. 22), “Climene, creó a los primeros hombres, a imagen de los dioses, modelándolos con agua de lluvia y tierra.” (p. 33). Deducimos que la utilización de este término hace alusión tanto a hombres como mujeres, sin embargo, se debería considerar el uso de términos como humanidad, personas, humanos, gente, los que no denotan un androcentrismo lingüístico. Pues la palabra “hombre” como

genérico, propicia ambigüedad ya que minimiza la presencia de las mujeres y denomina al género masculino como representante del género humano (Via, 2014).

No obstante, en el análisis del libro de texto y sus contenidos lingüísticos, también identificamos un tipo de lenguaje inclusivo con el uso de términos como humanidad o personas. Esto lo podemos evidenciar en ejemplos como:

“¿De qué manera la invención de la escritura ha contribuido al desarrollo de la humanidad?” (p. 10).

“la influencia de la escritura en el desarrollo intelectual de las personas” (p. 15).

“formula preguntas para que las responda su compañero o compañera” (p. 114).

En total se contabilizaron 385 repeticiones, a partir de lo cual derivamos que el texto presenta un bajo uso de lenguaje androcéntrico, más bien, los apartados en los que identificamos el uso de términos y ejemplos que abarcan tanto a hombre y mujeres son mayores en cuestiones de conteo.

Por otra parte, identificamos un tipo de estereotipo que vincula la figura de la mujer con el cuidado de los niños. Afirmamos que esta situación es un estereotipo, dado que según lo menciona Miranda (2012), debemos considerar que una cosa es la biología misma de una persona, sea hombre y mujer, y otra muy distinta es el rol de estos en el cuidado, educación, alimentación de los niños y niñas.

Respecto a lo anterior, identificamos estos estereotipos en el contenido de algunos relatos mitológicos, como por ejemplo en el mito shuar de “Nunkui, la creadora de las plantas” (pág., 26). En este mito se mencionan las actividades que una mujer nativa shuar hace para alimentar a sus hijos, en el transcurso de estas se encuentra con una mujer, la cual es la diosa de la fertilidad y la dueña y soberana de la vegetación. A partir de la lectura de este mito ecuatoriano shuar, identificamos que, a más de la vinculación del papel de la mujer con el cuidado y alimentación de los hijos, se asocia la figura femenina con la fertilidad, la belleza y la armonía, mientras no se identifica un rol específico para el hombre, dado que no aparece en esta lectura.

Adicionalmente a este mito, identificamos una situación similar en cómo se presentan las figuras del hombre y la mujer en otras culturas, en este caso la griega. El libro de texto presenta algunos ejemplos de diosas de esta mitología (ver imagen 20), sin embargo, los mitos de esta cultura se caracterizan por presentar la imagen de la mujer con características vinculadas a la belleza, las artes, la agricultura, el amor, etc. Mientras estaban a las órdenes de un dios principal, Zeus.

Imagen 20: Figuras femeninas de la mitología griega

En la mitología griega, las musas eran nueve divinidades femeninas que presidían los distintos tipos de poesía, las artes y las ciencias. Eran hijas de Zeus, el dios supremo del Olimpo, y Mnemósine, la personificación de la memoria. Se las consideraba divinidades inspiradoras del canto, de los distintos géneros poéticos, de las artes y de todas las actividades intelectuales. Formaban parte del séquito de Apolo, el dios del arte y de la música. A cada musa se le atribuía un arte o una ciencia en particular.

Calíope, la de la bella voz, era la mayor de las musas y se la relacionaba con la elocuencia, la belleza y la poesía épica. Se representaba con una tabla de escritura y un **estilo** para escribir.

Clío, la musa de la historia, se representaba con un rollo de pergamino.

Erato, la musa de la poesía amorosa, era representada con una lira.

Euterpe, la musa de la música en inventora de la flauta doble, con la que se le representa.

Melpómene, la musa de la tragedia, que se representaba con un cuchillo en una mano y la máscara trágica en la otra.

Polimnia, la musa de los himnos heroicos y la poesía sagrada, cuya imagen presentaba una actitud meditativa y seria.

Terpsícore, la musa de la danza, de la poesía que acompaña a los danzantes y del canto coral. Lleva una lira y una corona de flores.

Talía, la musa de la comedia y la poesía pastoral, lleva la máscara de la comedia y un bastón de pastor.

Urania, la musa de la astronomía, la poesía didáctica y las ciencias exactas, que portaba una espiga en una mano y una esfera en la otra, y llevaba un manto cubierto de estrellas.

Se decía que los reyes y los poetas recibían el poder de hablar con autoridad por su posesión de Mnemósine y su especial relación con las musas.

Fuente: Libro de texto de Lengua y Literatura

El libro de texto de Lengua y Literatura del noveno de EGB, se caracteriza por presentar una gran cantidad de poemas, esto debido a que en tres de sus cuatro unidades se trabaja en torno a temas como el género lírico, la poesía en las culturas y otros temas relacionados. Dado que el ACD recalca que se debe proceder al análisis completo y posterior discernir la información para



analizarla y relacionarla (Van, 2003). Hemos analizado un total de 78 poemas y dividido dicho análisis en dos aspectos, por una parte, el género de las y los autores y por otra, la figura de la mujer y del hombre dentro de la poesía.

En cuanto al total de los poemas tanto nacionales como internacionales, se identificaron un total de 64 autores, de los cuales 13 eran mujeres y 51 hombres. A partir de lo cual deducimos que existe una falta de reconocimiento de los aportes femeninos, dado que únicamente 13 de 64 presentados en el texto son mujeres. A pesar de que se presentan escritoras como Sor Juana Inés de la Cruz, Carmen Lyra y Gabriela Mistral, existen muchas más escritoras como Juana de Ibarbourou, Rosario Castellanos, Alejandra Pizarnik, Magda Portal, Concha Urquiza entre otras.

Por otra parte, respecto al contenido de los poemas, se identificaron varias situaciones de roles y estereotipos de hombres y mujeres, que se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 2: Análisis del contenido de los poemas

Título	Autor	Año	Fragmento
Sonatina	Rubén Darío	1896	“La princesa está triste... ¿qué tendrá la princesa? Los suspiros se escapan de su boca de fresa. ¿Piensa acaso en el príncipe del Golconda o de China, o en el que ha detenido su carroza argentina para ver de sus ojos la dulzura de la luz?” (p. 83)
Marcha triunfal	Rubén Darío	1895	“la gloria solemne de los estandartes, llevados por manos robustas de heroicos atletas. Se escucha el ruido que forman las armas de los caballeros, los cascos que hieren la tierra y los timbaleros, que los pasos acompañan con ritmos marciales. ¡Tal pasan los fieros guerreros debajo los arcos triunfales!” (p. 139).
Romance criollo de la niña guayaquileña	Abel Romeo Castillo	1938	“La niña guayaquileña, suavidad de caniquí, pabito que se consume se está muriendo de esplín. ¡No te mueras, morenita, sin antes quererme a mí” (p. 90).



A una nariz	Francisco de Quevedo	1647	“Érase un hombre a una nariz pegado, érase una nariz superlativa, érase una nariz sayón y escriba, érase un peje espada muy barbado” (p. 150)
----------------	----------------------------	------	---

Fuente: Elaboración propia a partir de información del libro de texto de Lengua y Literatura

Primeramente, recalcamos una característica importante, que en el libro de texto se abordan únicamente poemas clásicos y no se trata sobre poesía modernista. Esto conlleva a un desfase en los contextos y realidades de los estudiantes porque los poemas son de otra época los cuales reflejan intereses, situaciones sociales, roles, etc. que no son afines a la actualidad. Lo que no es coherente con el enfoque comunicativo del currículo, ya que este plantea que dicho enfoque aportará en el desarrollo del pensamiento crítico y generará procedimientos y actitudes de respeto hacia los demás y hacia sí mismos (Currículo 2016).

Ahora bien, en cuanto al poema Sonatina se evidencian algunos estereotipos para la figura de la mujer, dado que el poema menciona que la princesa está triste por cuestiones como el amor, los bienes materiales y por la falta de un hombre. En suma, a esto, se identificaron otros estereotipos femeninos en el poema Romance criollo de la niña guayaquileña, puesto que en él se habla sobre la delicadeza y belleza de la mujer.

En cuanto a los estereotipos masculinos, encontramos algunos reflejados en el poema Marcha triunfal, dado que en él se vincula la imagen masculina con características de un ser fuerte, independiente, alto, rudo y audaz. En cambio, a la figura femenina del mismo modo que el primer poema, se la describe como un ser dependiente de un hombre y de bienes.

Finalmente, una de las unidades que más llamó nuestra atención en el análisis del libro, fue la unidad cuatro, bloque de comunicación oral. Esta unidad trabaja en torno a los programas de entretenimiento ecuatorianos y su influencia en la reproducción de roles, estereotipos y prejuicios que afectan a distintos grupos sociales. Tiene como destreza:

“Reflexionar sobre los efectos del uso de estereotipos y prejuicios en la comunicación. Valorar el contenido explícito de dos o más textos orales e identificar contradicciones, ambigüedades, falacias, distorsiones y desviaciones en el discurso” (p. 232)

Respecto a estos temas, el libro toma una postura crítica frente a estas situaciones, ya que menciona que los medios de comunicación “tienden a reproducir modelos de conducta y estereotipos que se asocian a la belleza, el éxito, la popularidad, etc., mientras que otros ponen en ridículo o disminuyen a las personas” (p. 233).

Esta postura crítica del texto, también se ve reflejada en las actividades que propone para trabajar con los estudiantes (ver imagen 21). En estas imágenes identificamos acerca de cómo el libro trata el tema de estereotipos y prejuicios de género con los estudiantes, mediante preguntas dirigidas a reconocer la postura de las estudiantes frente a estos temas. La formulación de estas interrogantes respecto a temas de género para los estudiantes, ayuda en el desarrollo de la capacidad de agencia de los mismos. Este concepto hace referencia a la capacidad de una o varias personas para actuar libre y socialmente, lo cual está mediado por las estructuras sociales y construcciones culturales del sujeto (Pavez y Sepúlveda, 2019).

Imagen 21: Actividades del libro sobre los estereotipos y prejuicios de género

9. Respondemos estas preguntas.

- ¿Han visto alguno de los programas que se mencionan en el artículo *Comedia ecuatoriana: una ventana a la discriminación, al sexismo y la intolerancia*, o alguno similar? ¿Qué opinan sobre esos programas?
- ¿Están de acuerdo o en desacuerdo con lo que plantea el artículo acerca de los programas cómicos de la televisión ecuatoriana? ¿Por qué?
- ¿Creen que esos programas han influido de alguna manera en su forma de pensar acerca de las personas representadas en esos programas? ¿Cómo?
- ¿Se han sentido afectados de alguna manera por los estereotipos y prejuicios que presentan esos programas? ¿Cómo?
- ¿Qué piensan acerca de eliminar esos programas de la televisión? ¿Apoyarían esa idea o no? ¿Por qué?
- Algunas personas se refieren a la televisión como “La caja tonta”. ¿Qué opinan sobre esta definición?

Fuente: Libro de texto de Lengua y Literatura

Para cerrar este primer epígrafe, resaltamos también que el currículo 2016 plantea que, para combatir los estereotipos, roles y otras formas de discriminación de género a través del sistema educativo, el uso de un lenguaje que no reproduzca esquemas sexistas en documentos oficiales palabras. Es decir, “emplear términos neutros, tales como las personas (en lugar de los hombres) o el profesorado (en lugar de los profesores), etc.” (pág., 2). Sin embargo, aún es evidente el uso de varios términos que reproducen y fomentan estereotipos y roles en contra de ambos géneros, pero el lenguaje empleado mayoritariamente favorece a la masculinización. Con respecto a lo anterior, Bejarano (2013), afirma que el sexismo lingüístico se genera porque el patriarcado está arraigado en la sociedad. Por ende, cuestionamos el lenguaje empleado en el libro de texto ya que este simboliza una diferencia sexual que genera y normaliza la desigualdad de género.

4.1.2. Roles y representaciones de género en los agentes escolares

Este apartado está enfocado en presentar las representaciones que los estudiantes de EGB. Este análisis nos ha permitido comparar los discursos de los textos junto con las representaciones y relaciones de género que existen en el aula. Como ya se mencionó al inicio de este capítulo, empleamos varias técnicas e instrumentos que permitieron realizar como primera instancia la recogida de los datos y posterior el análisis de estos. A continuación, sintetizamos los resultados encontrados durante la observación participativa de las clases de Lengua y Literatura que fueron desarrolladas en dos modalidades, virtuales y presenciales. Cabe destacar que la mayoría de las clases en las que realizamos el acompañamiento pedagógico fueron virtuales, sin embargo, todas las actividades que sirvieron como instrumentos de recogida de datos fueron aplicadas de manera presencial.

Las actividades aplicadas a los estudiantes fueron los dos grupos focales, el dibujo kinésico y la caracterización del hombre y la mujer. Adicionalmente tomamos en cuenta la información obtenida de la entrevista aplicada a la docente de la asignatura. En ese marco, hemos organizado los datos encontrados de la siguiente manera: representaciones de género en los estudiantes, representaciones de género en los estudiantes y relación interpersonal de los agentes escolares.

4.1.2.1. Representaciones de género en los estudiantes

En la conversación que se tuvo en los dos grupos focales (ver imagen 22), se mostraron una serie de imágenes que presentaban situaciones que rompen estereotipos e imágenes donde se visibilizan estos. Una de estas presentaba a un hombre usando un terno de color rosado, a lo que uno de los participantes mencionó;

“Yo veo una persona vestida con ropa de mujer, al parecer es gay” (Estudiante masculino, fragmento del grupo focal).

A partir de este comentario podemos deducir que el estudiante asocia el color rosado con el género femenino, además de evidenciar prejuicios de la orientación sexual de una persona con el color de ropa que usa. Como consecuencia de este comentario, una estudiante respondió de la siguiente manera:

“Yo veo una persona normal, que por la ropa que usa no significa que sea gay” (Estudiante femenina, fragmento del grupo focal)

Así mismo otro compañero se sumó y mencionó:

“Yo creo que está bien porque el color rosado o azul no le define si es mujer u hombre, pueden vestirse del color que quieran” (Estudiante masculino, fragmento del grupo focal).

Imagen 22: Primer grupo focal



Fuente: Fotografía tomada por Cesar Saquicela.



Imagen 23: Segundo grupo focal



Fuente: Fotografía tomada por Daysi Miranda

Estos comentarios nos permiten identificar que una gran parte de los estudiantes, tanto hombres como mujeres, están de acuerdo que los colores no tienen género, además que no definen la orientación de una persona. No obstante, en el análisis de las imágenes del libro de texto se identificó que las figuras de los hombres están ilustradas con colores como azul, verde, amarillo y blanco en su gran mayoría, mientras que la figura de la mujer es ilustrada con colores como rosa, morado y naranja igualmente en su gran mayoría.

A partir de lo que deducimos que a pesar que el contenido ilustrativo del libro de texto presente estas situaciones de asignar ciertos colores a un género en específico, en los estudiantes es evidente que no tiene mucha influencia este tipo de contenido, a pesar de que un estudiante opine lo contrario. Dado que la mayoría de comentarios hacen referencia a que los colores en la vestimenta y en otros objetos de uso y consumo, no son únicamente para un género en específico.

Imagen 24: Representaciones de hombres y mujeres en el texto



Fuente: Libro de texto de Lengua y Literatura

Del mismo modo, durante los grupos focales surgieron otros puntos de vista, comentarios, ideas y cuestionamientos por parte de los estudiantes. Un ejemplo de estos, lo evidenciamos en el tema respecto al cuidado de los niños, en comentarios como:

“Yo creo que ahí sí se debería contratar a una niñera ya que para el hombre es difícil cuidar de un bebé” (Estudiante femenina, fragmento del grupo focal).

Aunque, también surgieron comentarios como:

“el papá debería estar pendiente de él porque no es un trabajo diario que haga un hombre” (Estudiante femenina, fragmento del grupo focal).

Asimismo, otra alumna contestó:

“Yo creo que el cuidado de los hijos no solo es para la mujer sino también para el hombre, porque ya son esposos y tienen que velar por su bienestar”. (Estudiante femenina, fragmento del grupo focal).

De acuerdo con lo anterior, evidenciamos que los estudiantes debaten entre el papel del hombre y la mujer en el cuidado de los hijos. Por un lado, un pequeño grupo considera que la mujer es la persona capaz e indicada para cuidar de un bebé. Mientras que otro grupo mayoritario considera y opina lo contrario, reconociendo un equilibrio en la distribución de actividades productivas y reproductivas por género. En este sentido, creemos que esto sucede dado que cultural y socialmente la mujer ha estado relacionada con la procreación y crianza de los niños (Molina, 2006). Además, esto se ve reflejado en varias de las imágenes y algunas narrativas del libro de texto en las que igualmente identificamos que existe un estrecho vínculo entre los roles de la maternidad y cuidado infantil con la figura de la mujer.

Asimismo, respecto al tema de la repartición de roles en el hogar, una estudiante dijo:

“yo pienso que todos somos iguales y que todos deberíamos hacer el aseo de la casa y en mi casa mi papá nos ayuda a limpiar” (Estudiante femenina, fragmento del grupo focal).

En suma, a esto, otro estudiante mencionó:

“Yo creo que sí está bien, porque no literalmente las mujeres tienen que limpiar, los hombres tienen también la obligación de hacerlo.” (Estudiante masculino, fragmento del grupo focal).

Con relación a esto Sánchez (2011), menciona que la familia es el principal ambiente en donde un individuo adquiere valores y responsabilidades. En relación con ello, podemos inferir que los estudiantes han ido rompiendo ciertos roles de género y tienen claro que hombres y mujeres son responsables de la limpieza de la casa. Lo que también lo identificamos en comentarios como:

“o sea en mi casa mi papá era un poco machista, pero nosotros los hijos ya nos fuimos criando y en la escuela nos han dicho y nosotros le cambiamos el pensamiento a mi papá, ahora se turnan o ambos hacen e incluso nosotros también realizamos los quehaceres”. (Estudiante masculino, fragmento del grupo focal)

Con esto comprobamos lo que Connell (2001), indica que dentro de las instituciones educativas los estereotipos de roles de género se normalizan o se redefinen. En este caso, la educación que recibió el estudiante fue crucial para la erradicación de este “machismo” como él mismo lo menciona. Añadiendo a esto, Sánchez (2011), señala que las familias son unas estructuras que se van adaptando a la época y cultura situada, por lo tanto, sus formas y funciones son diversas. Algo que en el diseño del libro de texto no se toma en cuenta y no incluye ilustraciones.

Siguiendo en la misma línea, Solís (2016), afirma que la identidad de género surge en la integración con la sociedad en donde el individuo debe respetar sus normas. De ahí la importancia que tienen los estereotipos socioculturales, ya que los sujetos son propensos a reproducir los roles y comportamientos que la sociedad ha normalizado por años. Como es el caso de dos estudiantes quienes afirmaron que:

“yo creo que el hombre es el que manda, creo que es la cabeza de la casa”, y otro comentario cómo: “, la mujer también puede ponerse en el papel del hombre y el hombre ayudar a la familia”. (Estudiantes masculinos, fragmentos del grupo focal).

Con respecto a esto, podemos afirmar que los estudiantes han sido influenciados por el contenido del libro de texto. Debido a que en este descubrimos la vinculación de la fuerza y el trabajo pesado con la figura masculina, mientras que actitudes de sumisión o debilidad se relacionan generalmente con la femenina.

Otro de los temas tratados fueron los juegos y los juguetes, aquí nos dimos cuenta que los estudiantes tienen cierta reflexión crítica sobre las creencias sexistas de estos, dando opiniones como:

“no hay un juego que se especifique donde solo deben jugar hombres o mujeres”.
(Estudiante masculino, fragmento del grupo focal).

Ellos opinan que no hay juegos específicos para hombres o para mujeres y que cada uno es libre de elegir qué deporte practicar o con qué juguetes divertirse. Compartieron que, en su niñez, a los hombres no se les permitía jugar con muñecas porque sus padres consideraban que eso era únicamente para las mujeres. Y en cambio a las mujeres no les dejaban jugar con carritos o con el balón porque eran juegos para hombres. Por esta razón, consideramos que es importante conocer las creencias estereotipadas de género para trabajar en las instituciones educativas y contribuir a la equidad.

En cuanto a los estereotipos, roles y prejuicios de los estudiantes sobre las características físicas y emocionales de hombres y mujeres, (ver tabla 3) identificamos que las y los estudiantes asocian aspectos físicos como fuerza y altura como características principales de un hombre. Por el contrario, consideran que rasgos físicos como baja estatura y belleza son más característicos de la mujer. A partir de esto deducimos que todos los estudiantes comparten opiniones respecto a los rasgos principales que definen a un hombre y una mujer, por ejemplo, podemos observar tanto en la tabla 2 y también en el libro de texto.

Tabla 3: Tabulación de las respuestas

Respuestas de los estudiantes	Características físicas	
	Hombre	Mujer



Niños	Alto, fuerte, guapo, castaño, ojos bonitos.	Pequeña, rubia, ojos verdes, delgada, guapa.
Niñas	Delgado, fuerte, guapo, castaño, tez blanca.	Delgada, cabello cuidado, pequeña.

Fuente: Actividad de las características del hombre y la mujer

Una situación similar ocurre en cuanto a rasgos de personalidad de hombres y mujeres. (ver tabla 4). Respecto a características de personalidad, identificamos que varios de los rasgos con más repeticiones, concuerdan con estereotipos frente a la mujer y el hombre que se mencionan explícita e implícitamente en los contenidos del libro. Como por ejemplo vincular características como cariño, tranquilidad y bondad, concuerdan en ambos resultados. Mientras que la inteligencia es un rasgo que tanto en el libro como los estudiantes consideran que es más característico en hombres.

Tabla 4: Tabulación de respuestas 2

Respuestas de los estudiantes	Personalidad	
	Hombre	Mujer
Hombre	Trabajador, atento, inteligente, educado	Fiel, cariñosa, tranquila, buena, amable
Mujeres	Inteligente, detallista, divertido.	Dedicada, buena, cariñosa, sincera.

Fuente: Actividad de las características del hombre y la mujer

Otros de los estereotipos sobre hombres y mujeres que identificamos tanto en las actividades como en el libro de texto, son en las profesiones. Como anteriormente mencionamos el libro presenta una diferenciación de género entre las profesiones y la persona que lo realiza. Esta diferenciación de género según Connell (2001) consiste en la división de actividades específicas

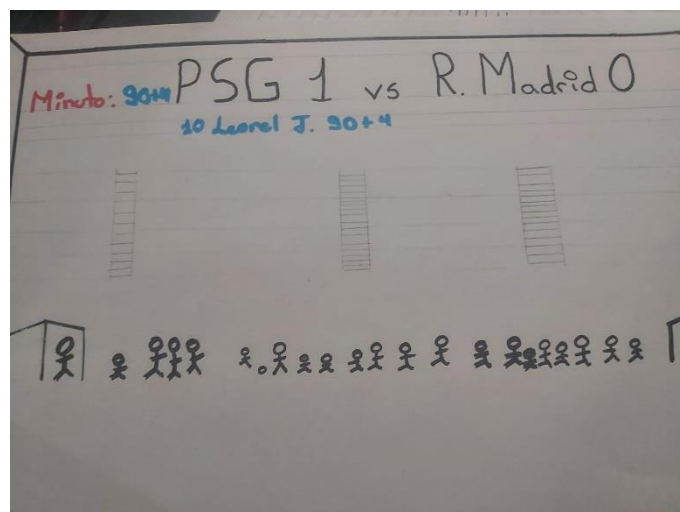
para hombres y mujeres. En el caso de los dibujos kinésicos, observamos que principalmente profesiones como docencia, medicina y artes presentan más repeticiones en las mujeres (ver imagen 25). Mientras que profesiones como futbolista, empresario, policial y militar son más repetidas en los hombres (ver imagen 26).

Imagen 25: Dibujo de una estudiante femenina



Fuente: Actividad del dibujo kinésico

Imagen 26: Dibujo de un estudiante masculino



Fuente: Actividad del dibujo kinésico.

4.1.2.2. Rol de la docente en la construcción de género

Con el empleo de la ficha de observación, la observación participante como tal y los diarios de campo, evidenciamos que la docente de Lengua y Literatura no realiza una planificación de clase que tenga en cuenta la igualdad de género como eje transversal. En este sentido, García y Martínez (2014) alegan que las planificaciones docentes presentan estereotipos de género al no reconocer el aporte femenino para de la sociedad. Podríamos entonces afirmar que, en las planificaciones de la asignatura, no es evidente el género como eje transversal en los contenidos.

No obstante, en una de sus clases mencionó lo siguiente: “las publicidades de los productos de limpieza están más dirigidos a las mujeres” (Docente de la asignatura, fragmento del diario de campo).

De esta manera afirmamos lo expuesto por López y Encabo (2002), quienes enuncian que los docentes mediante diversas formas de comunicación también transmiten estereotipos de género. A pesar de este único comentario durante el desarrollo de sus clases, durante la entrevista ella alega que:

“La propuesta curricular para Lengua y Literatura es netamente comunicativa” (Docente de la asignatura, fragmento de la entrevista).

Entonces esto hace énfasis en el desarrollo de destrezas conceptuales y actitudinales sin una diferenciación específica con el género de los estudiantes. En nuestro criterio, consideramos que es importante que la docente incluya el género como eje en los contenidos que destina el currículo para la asignatura, ya sea de una forma explícita o implícita. Con el objetivo de evitar situaciones que fomentan y reproducen estereotipos, roles y prejuicios sobre hombres y mujeres. Dado que en el libro de texto solamente existe una destreza que aborda el tema de estereotipos y prejuicios de género.

Esta invisibilización del género en los contenidos tanto del libro de texto como en las clases del noveno grado, provocan que en los estudiantes se formen prejuicios respecto a un género. Adicionalmente a esta situación en el contexto educativo, debemos considerar otros factores externos a la escuela, respecto a esto la docente, menciona que:

“Los estudiantes ya saben lo que es un estereotipo y que está muy ligado a la cultura que nosotros tenemos como ecuatorianos. Pero en el libro de texto realmente no hay mucho en el contenido como, por ejemplo, conceptos y términos relacionados a la equidad de género” (Docente de la asignatura, fragmento de la entrevista).

Lo que resulta alarmante, debido a que se suman estas dos carencias de contenidos y propuestas del libro de texto y la planificación de la asignatura. Sin embargo, no evidenciamos malas relaciones y comunicación entre los estudiantes, lo que se encuentra sustentado por la docente que menciona que:

“yo nunca he escuchado algo o algún comentario así medio machista”, “yo si veo algo positivo en este curso de noveno, porque veo que todos se llevan e incluso he visto que las chicas juegan bastante fútbol” (Docente de la asignatura, fragmento de la entrevista).

Esto lo confirmamos, dado que estuvimos presentes en varias clases y no evidenciamos situaciones o prejuicios de género entre los estudiantes. Sin embargo, podemos evidenciar que a pesar de tener buenas relaciones con los demás, sus pensamientos y comentarios aun evidencian ciertos prejuicios, roles y estereotipos frente a situaciones en la vida cotidiana como la vestimenta, los colores, roles del hogar, etc. Lo cual consideramos que el libro de texto no aporta soluciones o propuestas para eliminar o evitar estas situaciones en los estudiantes, dentro de la forma y lo que presenta en los contenidos.

Puesto que como pudimos evidenciar en la propuesta de contenidos del libro de texto, únicamente en una de las unidades finales abordan el contenido de prejuicios y roles en los programas de entretenimiento ecuatoriano. De los cuales hemos investigado que la mayoría son de hace aproximadamente 3 a 6 años atrás. En la actualidad varios de estos programas han sido retirados de la agenda de los canales de televisión, debido a sus contenidos denigrantes frente a hombres y mujeres.

A partir de lo cual surge proponemos una crítica final al diseño del libro de texto y lo que se planifica en clases, que hace referencia a la discontinuidad temporal de varios de sus contenidos. Por ejemplo, el mencionado anteriormente sobre los programas de televisión; algunos de los cuentos y narraciones no están contextualizados a la realidad ecuatoriana; además que varios de

los poemas presentados datan de hace muchos años, los cuales, a pesar de ser considerados como clásicos, deberían ser actualizados y contextualizados a la realidad de los estudiantes.

CONCLUSIONES

Los contenidos propuestos por el MINEDUC y plasmados en el libro de texto de Lengua y Literatura del noveno grado de EGB son una relevante fuente de información y consulta tanto para estudiantes como para docente, además de ser el principal instrumento mediador en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, este instrumento no solo se limita a la enseñanza de contenidos, sino que también puede ser un canal para la transmisión y reproducción de ciertos tipos de roles, estereotipos y prejuicios sobre el género. A partir de esto, procedimos al análisis acerca de cómo y de qué manera están presentes en la propuesta de contenidos del libro, y cómo estos influyen en la construcción de género de los estudiantes, así como los discursos que maneja la docente de asignatura.

Por ello, al aplicar una serie de actividades a los estudiantes, identificamos que estos poseen una postura crítica frente a estereotipos, roles y prejuicios que se presentan tanto en el libro de texto como en diferentes situaciones de su contexto escolar. Es decir, emiten juicios que rompen estas situaciones en espacios como en la familia, en los roles dentro del hogar, en la diferenciación de género en los deportes y en profesiones o labores. No obstante, también se evidencian en menor cantidad comentarios que denotan una influencia de agentes externos en la construcción de género de ciertos estudiantes. Dado que estos comentarios reflejan situaciones de estereotipos machistas en prácticas sociales y personales, además de prejuicios respecto a las capacidades de hombres y mujeres para desarrollar ciertas actividades.

Por otra parte, identificamos, a través de técnicas e instrumentos de recolección de información, que en el contexto del noveno grado de EGB, las actividades y contenidos planificados para la asignatura de Lengua y Literatura, no consideran el género como un eje transversal. Debido a que, según la docente, no es un contenido o tema que se trate con frecuencia en el libro de texto, puesto que el diseño de este instrumento no toma mucho en consideración el género en las temáticas y contenidos curriculares. No obstante, mencionó que los estudiantes ya

conocen acerca de lo que es un estereotipo y tienen la capacidad de relacionarse entre compañeras y compañeros sin prejuicios o roles preestablecidos por la sociedad ecuatoriana.

En este sentido, al analizar los discursos de género que están presentes en el libro de texto de Lengua y Literatura, partimos del contenido curricular. En este encontramos 80 destrezas de las cuales solo una trata sobre estereotipos de género que se transmiten por los medios de comunicación. En cuanto a la asignatura, a pesar de que se visualizó la incorporación de la figura femenina mayoritariamente el hombre tiene el protagonismo como autor de poemas clásicos, los cuales abarcan estereotipos tanto para el hombre como para la mujer; esto también sucede con los textos literarios. Esta situación evidenciamos que se refleja en los discursos de una parte de los estudiantes en comentarios que invisibilizan el papel de la mujer en ámbitos como en el hogar, la familia y el trabajo. Aunque también existen estudiantes que cuestionan estos discursos de sus compañeros y plantean propuesta e ideas de igualdad de oportunidades y el respeto por el género.

En relación al lenguaje se determinó que el contenido presenta términos androcéntricos, es decir, terminología centrada en un género, en este caso en el masculino. Esto lo evidenciamos a pesar de que el currículo 2016 propone el uso de un lenguaje neutro para evitar situaciones que denotan prejuicios o estereotipos frente a un género. El uso de un lenguaje androcéntrico, igualmente lo evidenciamos en el desarrollo de las clases, como por ejemplo en situaciones concretas para hacer referencia a profesiones específicas para un género.

Por otra parte, respecto al contenido de las imágenes, el texto ofrece una incorporación igualitaria de hombres y mujeres, sin embargo, en estas ilustraciones se observan estereotipos. Por ejemplo, el color de la vestimenta, el texto representa a la figura masculina con el color azul y a la figura femenina con el color rosado. Además, identificamos que gran parte del contenido, los ejemplos, las actividades y las imágenes están planteadas desde una perspectiva androcéntrica. A pesar de que se visualizó la incorporación de la figura femenina, mayoritariamente el hombre tiene el protagonismo. En suma, a esto, se vincula estereotipos de género, como por ejemplo la fuerza y valentía en el hombre y la belleza, delicadeza y sumisión a la mujer, además que se la caracteriza con la maternidad y el cuidado de los hijos. Lo que tiene influencia en los estudiantes y en la sociedad como tal ya que, establecen patrones de comportamiento según el género.

En relación a lo manifestado en el párrafo anterior, estas situaciones las evidenciamos durante el desarrollo de las actividades en los discursos de los estudiantes. Al igual que en el libro de texto, una parte de los estudiantes hizo esta relación de colores con un género, así mismo con las características físicas y emocionales. Sin embargo, estos discursos dieron paso al cuestionamiento y la discusión entre los estudiantes que afirmaban que existen colores, características, profesiones, etc., específicos para un género y los que consideraban que el género de una persona no determina sus gustos e intereses personales.

Finalmente, consideramos importante tener en consideración que, en las propuestas, planificaciones y demás contenidos curriculares, se aborde el género como un eje transversal, ya sea de manera explícita o implícita. Debido a que es un tema de mucha reflexión en la actualidad, por cuestiones como la predominancia de la figura y el lenguaje masculino en la redacción y presentación de documentos tanto educativos como de otros tipos: y de la invisibilización de los aportes y la figura de la mujer en estos. Por lo tanto, la inclusión y el respeto por hombres, mujeres y otras identidades de género debe continuar desarrollándose, sin embargo, dentro de los contenidos del libro de texto identificamos que se contradice respecto a la propuesta del currículo al abordar la asignatura de Lengua y Literatura desde un enfoque comunicativo, es decir, que integre las realidades del contexto social de los estudiantes.

RECOMENDACIONES PARA LA TRANSFORMACION DE LAS REALIDADES EDUCATIVAS

El objetivo principal de este proyecto de investigación ha sido identificar la influencia de los contenidos del libro de texto de la asignatura de Lengua y Literatura en la construcción de género de los estudiantes de noveno grado, además de los discursos que se manejan en este ambiente en conjunto con la docente. En este sentido, los resultados obtenidos nos han permitido identificar, analizar y elaborar recomendaciones dentro de dos ámbitos: el primero referido hacia el diseño y presentación de los contenidos en el libro de texto y el segundo respecto al uso y enseñanza de estos contenidos en las aulas de clases, desde una perspectiva de género. Esperamos que estas recomendaciones sean útiles para el desarrollo de nuevas investigaciones que profundicen en la relación entre los contenidos del libro de texto y la construcción del género en

el contexto escolar, pero también para la creación de propuestas y políticas escolares en torno al abordaje del género.

Respecto a los contenidos presentados en el libro, nuestro objetivo no es cambiarlos o eliminarlos del diseño curricular, más bien son recomendaciones respecto a la forma de integrar una perspectiva de género en la propuesta. En base a ello, consideramos que:

- Tanto las ilustraciones como los contenidos lingüísticos deben reflejar que todas las personas tenemos las mismas o similares capacidades en todos los espacios y ámbitos sociales. Dado que los libros de texto son una de las principales herramientas dentro del aula, por lo tanto, sus contenidos deben demostrar el avance actual con respecto a las construcciones de género en la sociedad. Es decir, rompiendo la dicotomía hombre-mujer que promueve relaciones de poder y exclusión de otras formas de identidad de género.
- Evitar contenido que denote desigualdades de género tanto de manera textual y visual, como, por ejemplo: invisibilidad en las aportaciones de la mujer en el desarrollo social, histórico y cultural, además de otras situaciones en las que la figura femenina ocupe posiciones sociales inferiores.
- Fortalecer las políticas educativas que promuevan la equidad de género en el currículo nacional 2016, debido a que en este documento evidenciamos una escasa presencia del género en su propuesta. Estas políticas educativas deben considerar las diferentes formas de identidad y diversidad, las que deben concretarse en propuestas positivas que ayuden en la erradicación de cualquier tipo de rol, estereotipo o barrera en la construcción de género de los estudiantes dentro del contexto escolar, social y familiar.
- Al finalizar el diseño de un libro de texto, realizar una revisión exhaustiva de los diferentes contenidos educativos a los cuales tendrán acceso los niños y niñas. El diseño de estos, debe estar contextualizado a la diversidad de las realidades de su cotidianidad, así mismo deben llevar al profesorado a reflexionar y aprender continuamente dentro de la práctica educativa. De esta manera, buscarán la forma de aportar de manera significativa la enseñanza del contenido escolar.
- Por otra parte, consideramos que es necesario cambiar la perspectiva que tenemos sobre el libro de texto como un instrumento prescriptivo. Este instrumento didáctico debe permitirnos abordar de una manera flexible los contenidos propuestos por el currículo y

que surjan en la práctica educativa, a partir de las realidades y necesidades particulares de cada contexto. Tomando en cuenta lo propuesto por el currículo de EGB y más específicamente en el área de Lengua y Literatura, respecto al uso de un enfoque comunicativo.

Por otra parte, respecto al uso de estos contenidos en las aulas de clases, es decir, a la labor del profesorado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, consideramos que:

- El género no debe ser enseñado como un contenido, sino más bien debe ser considerado como un eje transversal en la propuesta del currículo respecto a los contenidos a impartir en cada nivel de EGB. Sin embargo, en caso de surgir dudas, inquietudes y otras interrogantes durante el desarrollo de una clase respecto al género u algo similar, debe ser tratado como una ventana o una oportunidad para plantear ejemplos y mensajes que fomenten el respeto y reconocimiento por la diversidad.
- Dado que en el libro de texto evidenciamos la invisibilización de la figura de la mujer, consideramos que es importante integrar el saber de las mujeres y su contribución social e histórica en las prácticas pedagógicas dentro del aula. En este sentido, es importante que materiales didácticos preparados por el profesorado, ofrezcan tanto a hombres como mujeres, modelos de identificación que no limiten sus expectativas y que demuestren tanto los aportes femeninos como masculinos en igualdad de condiciones.
- El profesorado debe evitar desarrollar tareas y actividades que reafirmen roles de género que se evidencian en el libro de texto y otros más como: muñecas y niñas, limpiar y niñas, lucha y esfuerzo niños, entre otros prejuicios. Debemos considerar que tanto niñas como niños tienen el mismo derecho a elegir sus roles, juegos y posibilidades para participar conjuntamente con el profesorado y demás estudiantes en la elaboración de las normas de convivencia en el aula, de esta manera se garantiza la igualdad de oportunidades para todos y todas.
- Y finalmente, no podemos enseñar lo que no sabemos, es por ello que consideramos que es importante como docentes, la capacitación continua en temas como equidad de género, sexualidad y reproducción de masculinidades. Esta formación debe realizarse con el objetivo de la preparación continua como docente y además de contribuir al desarrollo de una sociedad más justa, desde tempranas edades de formación.



REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Acaso, M., & Nuere, S. (2005). El currículum oculto visual: aprender a obedecer a través de la imagen. *Arte, Individuo y Sociedad*, 17, 205-218.
- Aignerren, M. (2002). La técnica de recolección de información mediante grupos focales. *La Sociología en sus escenarios*, (6).
- Albert Gómez, M. J. (2007). La investigación educativa: *Claves teóricas*. McGraw-Hill, 146-204
- Anquera, M; Arnau, J.; Ato, M., y otros (1998). Métodos de investigación en psicología. Madrid: Síntesis.
- Bejarano, F. (2013). El uso del lenguaje no sexista como herramienta para construir un mundo más igualitario. *Vivat Academia. Revista De Comunicación*, (124), 79-89.
<https://doi.org/10.15178/va.2013.124.79-89>
- Bonilla, E., y Rodríguez, P. (2005). Más allá del dilema de los métodos: la investigación en ciencias sociales. Editorial Norma.
- Castillo, R., y Montes, B. (2014). *Análisis de los estereotipos de género actuales*. *Annals de Psicología /Annals of Psychology*, 30(3), 1044-1060.
- Cerezal, J. y Fiallo, J. (2005). *Cómo investigar en pedagogía*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Colás Bravo, M. P., & Jiménez Cortés, R. (2004). El discurso de género en los centros educativos. *Revista de Ciencias de la Educación*, 197.
- Connell, R. W. (2001). *Educando a los muchachos: Nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de género para las escuelas*. *Nómadas (Col)*, (14), 156-171.
- Constitución de la república del Ecuador (2008, 2021) TÍTULO II: DERECHOS: Capítulo primero: Principios de aplicación de los derechos. <https://www.defensa.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2021/02/Constitucion-de-la-Republica-del-Ecuador-act-ene-2021.pdf>

Díez, E. (2015). Códigos de masculinidad hegemónica en educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 68, 79-98.

García, Y. y Martínez, V. (2014). *Libros para niñas y libros para niños: Presencia de estereotipos de género en una colección de libros para dibujar*. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, (9), 182-215.

Giddens, A. (2015). *La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.

Gutiérrez P., y Ibáñez P. (2013). ¿Cómo se transmiten los estereotipos culturales y sexistas a través de las imágenes de las TIC en los libros de texto? Repositorio documental de la Universidad de Salamanca. <https://gedos.usal.es/handle/10366/129828>

Heilman, E. (2001). Description and prescription: How gender stereo-types prevent women's ascent up the organizational ladder. *Journal of Social Issues*, 57,657-674.

Hughes, V. (11 de octubre de 2013). *Los artistas prehistóricos podrían haber sido mujeres*. National Geographic. <https://www.nationalgeographic.es/ciencia/los-artistas-prehistoricos-podrian-haber-sido-mujeres>

Kawulich, B. B. (2006). La observación participante como método de recolección de datos, *Fórum Qual. Soc. Res*, 6(6).

Lamas, M. (1986). La antropología feminista y la categoría 'género', en Ludka de Gortari (coord.), *Estudios sobre la mujer: problemas teóricos*, *Nueva Antropología*, N 30, Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología/Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa.

Lamas, M. (1999). Usos, dificultades y posibilidades de la categoría género. *Papeles de Población*, 5(21),147-178. ISSN: 1405-7425.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=11202105>

Lledó, E. (2014). *Cambio lingüístico y prensa. Problemas, recursos y perspectivas*. págs. 17-33, Barcelona.

http://www.mujeypalabra.net/pensamiento/lenguaje/eulalialledocunill/2013_cap1_cambiolingyprensa.pdf

López, A. y Encabo, E. (2002). Competencia comunicativa, identidad de género y formación del profesorado, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 43, 113-122.

Martín, J. R. (2009). Observación Participante: informantes claves y rol del investigador. *Nure investigación*, 42, 1-4.

Mendoza, B. (2019). Masculinidad (es) en cuestión. Una reflexión desde el campo de la formación docente. *Mamakuna*, 12(2019), 44-53.

Ministerio de Educación del Ecuador, (2016). Currículo de los niveles de educación obligatoria. Quito. Ministerio de Educación del Ecuador. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/Curriculo1.pdf>

Miranda, M. (2012). Diferencia entre la perspectiva de género y la ideología de género. Universidad de la Sabana.

Molina, J., Peiró, C., y Devís, J. (2004). Un estudio sobre los materiales curriculares impresos en Educación Física: implicaciones para la formación del profesorado. *Movimiento. Revista da Escola de Educação Física*, 10(1), 41-70.

Molina, M. (2006). Transformaciones Histórico Culturales del concepto de maternidad y sus repercusiones en la identidad de la mujer. *Revista Psykhe*, 15(2), 93-103.

Pavez, I. y Sepúlveda, N. (2019). Concepto de agencia en los estudios de infancia. Una revisión teórica, *Sociedad e Infancias*, 3, 193-210.

Pellejero L. y Torres, B. (2011). La educación de la sexualidad: el sexo y el género en los libros de texto de educación primaria. *Revista de educación*.
<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/80908/00820113011646.pdf?sequence=1&isAllowed=y>



- Penalva, C., Alaminos, A., Francés, F., y Santacreu, Ó. (2015). *La investigación cualitativa: técnicas de investigación y análisis con Atlas. ti*. Pydlos ediciones. págs. (125-171)
- Pérez, C., y Gargallo, B. (2008). Sexismo y estereotipos de género en los textos escolares. Actas XXVI Seminario interuniversitario de teoría de la educación: Lectura y educación, 627-636.
- Rodríguez, M. V. (2013). Libros de texto e igualdad: análisis y propuestas para las editoriales españolas desde la perspectiva de género (Doctoral dissertation, Universidad Complutense de Madrid). <https://eprints.ucm.es/id/eprint/29348/1/T35911.pdf>
- Sacristán, G. (1991). Los materiales y la enseñanza. En: *Cuadernos de Pedagogía*, nº 194. 10-15.
- Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación*. 6ta Edición McGraw Hill México. ISBN: 978-1-4562-2396-0.
- Sánchez, B. (2011). La relación familia-escuela y su repercusión en la autonomía y responsabilidad de los niños/as. Barcelona: XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación.
- Serrano, M. Gusqui, M. (2020) Construcción de relaciones de género entre estudiantes de Educación General Básica. Universidad Nacional de Educación.
- Scott, J. (1986). El género: una categoría útil para el análisis histórico. *El género: una categoría útil para el análisis histórico*, 251-290.
- Scott, J. (2011). Género: ¿Todavía una categoría útil para el análisis? Universidad del Valle, Centro de Estudios de Género, Mujer y Sociedad.
- Shaffer, J. (2002). Teorías clásicas del desarrollo social y la personalidad. *Desarrollo social y de la personalidad*, 39-71.
- Soler, S. (2008). Pensar la relación análisis crítico del discurso y educación. El caso de la representación de indígenas y afrodescendientes en los manuales escolares de Ciencias Sociales en Colombia. *Discurso & sociedad*, 2(3), 642-678.



- Vadi-Fantauzzi, J. (2009). Género y discurso: análisis crítico del discurso en el contenido de los textos escolares de duodécimo grado del área de español y sus implicaciones para el currículo. University of Puerto Rico, Rio Piedras (Puerto Rico).
- Velozo, M. (2017). La percepción de los roles de género, en jóvenes y adolescentes (Doctoral dissertation, UNIVERSIDAD ABIERTA INTERAMERICANA).
<http://imgbiblio.vaneduc.edu.ar/fulltext/files/TC131910.pdf>
- Trujillo, G. (2015). Pensar desde otro lugar, pensar lo impensable: hacia una pedagogía queer. *Educação e pesquisa*, 41, 1527-1540.
- Vaíllo, M. (2016) La investigación sobre libros de texto desde la perspectiva de género: ¿Hacia la renovación de los materiales didácticos?: *Tendencias Pedagógicas*, 27, pp. 97-124.
<https://doi.org/10.15366/tp2016.27.003>
- Valles, M. (2007). Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional. Madrid, España: EDITORIAL SÍNTESIS, S.A
- Van Dijk, T. (2003). La multidisciplinariedad del análisis crítico del discurso: un alegato a favor de la diversidad. *Métodos de análisis crítico del discurso*, 143-177.
- Varilla, P. (2016). Romper estereotipos de género en la identidad profesional docente: una propuesta de paz. *Educación y ciudad*, (31), 71-81.
- Vázquez, A. (2021). Pedagogía Queer en Latinoamérica. Estrategias y aproximaciones. *Revista interdisciplinaria de estudios de género de El Colegio de México*, 7.
- Viá, J. (2014) Sexismo en el Lenguaje Científico. *Revista Sexología y Sociedad*. 15 (39).
<http://www.revsexologiaysociedad.sld.cu/index.php/sexologiaysociedad/article/view/363>

ANEXOS

Anexo 1: Guía de observación

Observadores: Daysi Miranda y Cesar Saquicela



Campo de estudio: Noveno grado de EGB.

Objetivo del instrumento: recolectar información acerca de los comportamientos y comentarios de los estudiantes y el docente del aula basados en sus perspectivas de género.

Género en el contexto escolar (categoría de análisis)

- Participación de los/las estudiantes en clases
- Reconocimiento de la diversidad de género
- Respeto y reconocimiento de las diferencias entre estudiantes y docente
- Presencia de otras identidades de género.
- Actitudes de los estudiantes frente a la diversidad
- Presencia de discursos y prácticas que refuercen la binariedad de género.
- Patrones de género naturalizados por la sociedad

Construcciones de género en el contexto escolar

- Comportamientos y actitudes de superioridad frente a los demás
- Prescripciones, normas y/o leyes de la sociedad sobre un género.
- Relaciones de poder entre estudiantes y el docente.
- Divisiones de trabajo en base al género de un/una estudiante
- Comentarios y opiniones que denoten estereotipos y roles.
- Divisiones curriculares acorde al género.
- Imposición del rol de los hombres sobre las mujeres y/o viceversa.
- Diferenciación de profesiones, deportes, materias por género.

Perspectiva de género en el libro de Lengua y Literatura

- Reproducción de contenido sexista
- Falta de reconocimiento de las aportaciones de figuras femeninas
- Estereotipos implícitos o explícitos en el contenido presentado en clase.
- Uso de términos genéricos para referirse a uno o varios géneros.
- Contenido sexista implícito o explícito en el abordaje de imágenes.
- Prácticas discursivas y comunicativas del docente y los estudiantes

Anexo 2: Guía de entrevista

Objetivo: Identificar las perspectivas de género que se presentan en el aula de clase.

1. Desde su experiencia como docente ¿que se espera de niños y niñas dentro de las escuelas? ¿Hay diferencias de lo que se espera para cada uno?
2. ¿Considera que hay diferencias en las formas que se enseña o lo que se enseña a niños y niñas?
3. Desde su experiencia como docente ¿Considera que dentro de las escuelas se reproducen estereotipos sobre lo que debe ser una mujer y un hombre? Ejemplo, un hombre debe ser fuerte y no llorar, una mujer debe ser delicada.
4. ¿Considera usted si desde el currículo se aborda el tema de género? ¿Cómo se aborda?
5. ¿En sus clases, usted ha llegado a tratar cuestiones de género o no es un tema que surja mucho? (si la respuesta es sí ¿cómo los aborda?)
6. ¿Cuál es su percepción sobre la relación entre las y los estudiantes? ¿Cree que la forma en la que se relacionan está influida por cuestiones de género? Por ejemplo, si se llevan bien entre niños y niñas, o si realizan actividades separadas.

Anexo 3: Actividades para los estudiantes

1. Dibujo de su profesión a futuro (kinésico)

Objetivos:

- Indagar acerca de las representaciones de género que poseen los estudiantes mediante la ilustración de la carrera o profesión que desean seguir a futuro.
- Identificar roles de género en las selecciones de los estudiantes.

Descripción de la actividad:



- Esta actividad se desarrollará de manera presencial con un grupo de estudiantes, no la totalidad del grado, debido a que no todos asisten a clases en esta modalidad.
- Se entregará una hoja o cartulina de papel bond a cada uno de los estudiantes
- La indicación de la actividad será dada por los practicantes.
- El tiempo que se dispondrá para que los estudiantes desarrollen esta actividad será de 10 minutos.

2. Grupo focal

Objetivos:

- Recopilar información a través de la observación e interpretación de las respuestas de los estudiantes.
- Identificar roles y estereotipos en los discursos de los estudiantes.

Descripción de la actividad:

- Se seleccionarán dos grupos de 5 estudiantes al azar.
- La actividad se llevará a cabo en dos sesiones de manera presencial, es decir una con cada grupo.
- El moderador del grupo presenta 6 imágenes y los estudiantes las interpretan.
- El tiempo será un aproximado de 15 minutos.

Imágenes:



3. Rasgos más característicos del hombre y mujer según los estudiantes



Objetivo: Identificar los estereotipos que los estudiantes le han asignado a cada género.

Descripción de la actividad:

La modalidad será presencial

En una hoja se trazará una T.

Los estudiantes deberán describir las características de su “chico y chica ideal”

El tiempo será de 15 minutos aproximadamente.

Características del hombre.	Características de la mujer

Anexo 4: Formato de diarios de campo

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACION			
Nombres:	Daysi Miranda Cesar Saquicela	Grado:	Noveno de EGB.
Fecha:		Institución:	Unidad Educativa “República del Ecuador”
Diario de campo			
Categoría de análisis		Situación observada	
Participación de los/las estudiantes			
Presencia de discursos y prácticas que refuercen la binariedad de género.			



<p>Prescripciones, normas y/o leyes de la sociedad sobre un género.</p> <p>Actividades en base al género de un/una estudiante.</p> <p>Comentarios y opiniones que denotan estereotipos de roles.</p>	
<p>Estereotipos implícitos o explícitos en el contenido presentado en clase.</p>	



CLÁUSULA DE LICENCIA Y AUTORIZACIÓN PARA PUBLICACIÓN EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL

Certificado para Trabajo de Integración Curricular de Carreras de Grado de Modalidad Presencial

Carrera de: Educación Básica

Itinerario Académico en: Pedagogía de la Lengua y Literatura

Yo, Daysi Catalina Miranda Quizhpe, en calidad de autora y titular de los derechos morales y patrimoniales del Trabajo de Integración Curricular de Carreras de Grado de Modalidad Presencial "Representaciones sobre género en el libro de texto de Lengua y Literatura del noveno grado de EGB: aproximación desde un análisis crítico del discurso", de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN reconozco a favor de la Universidad Nacional de Educación UNAE una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos.

Asimismo, autorizo a la Universidad Nacional de Educación UNAE para que realice la publicación de este trabajo de titulación en el repositorio institucional, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Azogues, 14 de abril del 2022

Daysi Catalina Miranda Quizhpe

C.I: 0105727655



CLÁUSULA DE LICENCIA Y AUTORIZACIÓN PARA PUBLICACIÓN
EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL

Certificado para Trabajo de Integración Curricular de Carreras de Grado de Modalidad Presencial

Carrera de: Educación Básica

Itinerario Académico en: Pedagogía de la Lengua y Literatura

Yo, César Eduardo Saquicela Maldonado, en calidad de autor y titular de los derechos morales y patrimoniales del Trabajo de Integración Curricular de Carreras de Grado de Modalidad Presencial "Representaciones sobre género en el libro de texto de Lengua y Literatura del noveno grado de EGB: aproximación desde un análisis crítico del discurso", de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN reconozco a favor de la Universidad Nacional de Educación UNAE una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos.

Asimismo, autorizo a la Universidad Nacional de Educación UNAE para que realice la publicación de este trabajo de titulación en el repositorio institucional, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Azogues, 14 de abril de 2022

César Eduardo Saquicela Maldonado

C.I:0106179211



CLÁUSULA DE PROPIEDAD INTELECTUAL

Certificado para Trabajo de Integración Curricular de Carreras de Grado de Modalidad Presencial

Carrera de: Educación Básica

Itinerario Académico en: Pedagogía de la Lengua y Literatura

Yo, Daysi Catalina Miranda Quizhpe, autora del Trabajo de Integración Curricular de Carreras de Grado de Modalidad Presencial "Representaciones sobre género en el libro de texto de Lengua y Literatura del noveno grado de EGB: aproximación desde un análisis crítico del discurso", certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autora.

Azogues, 14 de abril de 2022

Daysi Catalina Miranda Quizhpe

C.I: 0105727655



CLÁUSULA DE PROPIEDAD INTELECTUAL

Certificado para Trabajo de Integración Curricular de Carreras de Grado de Modalidad Presencial

Carrera de: Educación Básica

Itinerario Académico en: Pedagogía de la Lengua y Literatura

Yo, César Eduardo Saquicela Maldonado), autor del Trabajo de Integración Curricular de Carreras de Grado de Modalidad Presencial "Representaciones sobre género en el libro de texto de Lengua y Literatura del noveno grado de EGB: aproximación desde un análisis crítico del discurso", certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autor.

Azogues, 14 de abril de 2022

César Eduardo Saquicela Maldonado

C.I: 0106179211



CERTIFICADO DEL TUTOR

Certificado para Trabajo de Integración Curricular de Carreras de Grado de Modalidad Presencial

Carrera de: Educación Básica

Itinerario Académico en: Pedagogía de la Lengua y Literatura

Yo, Blanca Edurne Mendoza Carmona, tutora del Trabajo de Integración Curricular de Carreras de Grado de Modalidad Presencial denominado “Representaciones sobre género en el libro de texto de Lengua y Literatura del noveno grado de EGB: aproximación desde un análisis crítico del discurso” perteneciente a los estudiantes: (Daysi Catalina Miranda Quizhpe con C.I. 0105727655, y Cesar Eduardo Saquicela Maldonado con C.I. 0106179211). Doy fe de haber guiado y aprobado el Trabajo de Integración Curricular. También informo que el trabajo fue revisado con la herramienta de prevención de plagio donde reportó el 6 % de coincidencia en fuentes de internet, apegándose a la normativa académica vigente de la Universidad.

Azogues, 14 de abril de 2022



Firmado electrónicamente por:
BLANCA EDURNE
MENDOZA CARMONA

Blanca Edurne Mendoza Carmona

C.I: 0105727655